

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS - CCJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS

A DIMENSÃO CULTURAL DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

MAZUKYEVICZ RAMON SANTOS DO NASCIMENTO SILVA

JOÃO PESSOA - PB

2016

MAZUKYEVICZ RAMON SANTOS DO NASCIMENTO SILVA

A DIMENSÃO CULTURAL DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Trabalho de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências Jurídicas.

Orientador: Prof. Dr. Rômulo Rhemo Palitot Braga

JOÃO PESSOA - PB

2016

Silva, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento.
S586d

A dimensão cultural da educação em prisões / Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento Silva– João Pessoa, 2016.
459 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, 2016.
Orientador: Prof. Dr. Rômulo Rhemo Palitot Braga.

1. Educação na Prisão. 2. Dimensão Cultural. 3. Direitos Humanos. 4. Não-Violência. Braga, Rômulo Rhemo Palitot. II. Título.

MAZUKYEVICZ RAMON SANTOS DO NASCIMENTO SILVA

A DIMENSÃO CULTURAL DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Apresentado em: ____ / ____ / ____

Nota/Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

_____	_____
_____	_____
_____	_____

JOÃO PESSOA - PB

2016

*Para Carlos, Aparecida e Tãmisa;
Dedicarei sempre.*

AGRADECIMENTOS

Se é verdade que a tarefa de escrever se revela, quase sempre, como um desafio individual e solitário, que faz escritor e escritos mergulharem, por vezes, em dimensões inacessíveis, também é fato que, o processo de desenvolvimento de uma pesquisa científica não pode prescindir de outros tantos atores, que direta ou indiretamente, contribuem, deliberadamente ou não, para a coleta dos bons resultados. Assim, agradeço a todos aqueles que, em maior ou menor grau, se fizeram presentes nos caminhos desta investigação, e em especial, agradeço:

A Deus, que me faz acreditar sempre na vocação humana para o bem, e cuja sabedoria dos planos me fez encontrar no universo das questões penitenciárias o terreno devido para os discursos de paz, tolerância e respeito aos outros. Se outrora minhas limitações fizeram com que eu não compreendesse meu papel, e o papel no contexto carcerário, das palavras amenas, em Deus encontrei todas as respostas, na certeza de que “Deus não escolhe pessoas capacitadas, ele capacita os escolhidos” (Mateus, 22:14);

Aos meus pais, Carlos Alberto do Nascimento Silva, e Maria Aparecida Santos do Nascimento Silva, a quem devo meu passado, meu presente, e meu futuro;

À minha irmã, Tâmisia Rúbia Santos do Nascimento Silva, parceira de todas as horas, com quem aprendi a doçura, a solidariedade, o se doar ao próximo, e a coragem para transformar os sonhos em ações. Também interlocutora freqüente nos debates acerca do crime e seu complexo de relações;

À Jerlyane Dayse Monteiro dos Santos, com quem dividi angústias e alegrias, aquela que me inspira aos rigores da pesquisa científica, da crítica, do duvidar sempre, consultora particular no campo da historiografia, cujas observações foram de tamanha relevância que não seria leviano dividir os louros da autoria deste trabalho. Ademais, a quem agradeço o amor e retribuo, hoje, e para sempre;

Ao amigo e orientador Rômulo Rhemo Palitot Braga, companheiro desde os primeiros passos desta pesquisa, ainda no mestrado, que em mim confiou para as primeiras aventuras docentes, e assim permanece, além de permitir a liberdade e a ousadia, tão necessárias ao desenvolvimento das investigações, atuando como mentor sem iguais, que revela o caminho, empresta os sapatos, e deixa caminhar;

A todos os que fazem o Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, docentes, discentes e funcionários;

Aos amigos e companheiros de trabalho da Escola de Gestão Penitenciária do Estado da Paraíba, em especial a Alex Rosas, Murilo Gomes, Francisco de Assis Frazão Ribeiro, Mislene Vasconcelos e Núbia Ramos, que com abnegação suprimam minhas ausências enquanto me dedicava às atividades do doutoramento;

Ao delegado de polícia civil do Estado da Paraíba, Wallber Virgolino da Silva Ferreira, ex Secretário de Administração Penitenciária do Estado da Paraíba, que me confiou às atividades de administração na Escola de Gestão Penitenciária, e assim, me permitiu alcançar a maturidade no desenvolvimento da tese, pois que, nos trabalhos diários, pude atestar os poderes da educação para os direitos humanos e para uma cultura de paz;

A todos que fazem o Departamento Penitenciário Nacional, em especial na Diretoria de Políticas Penitenciárias e na Coordenação-Geral de Reintegração Social e Ensino; assim como à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, do Ministério da Educação, ambos, que me permitiram o acesso aos Planos Estaduais de Educação em Prisões. Ademais, agradeço ao amigo Felipe Rolim, Agente de Segurança Penitenciária Federal, pela entrega dos referidos planos;

À Waldeliz Galdino Guedes, psicóloga, cujo apoio fora fundamental nos vários momentos de inquietação e dúvidas que emergiram durante os quatro anos de elaboração deste trabalho;

Aos colegas, alunos e professores, da Faculdade de Direito de Timbaúba,

Centro Universitário de João Pessoa, Faculdade Internacional da Paraíba, Faculdade de Comunicação e Turismo de Olinda, Faculdade Maurício de Nassau, Faculdade IBGM, pela qualidade dos debates por ocasião dos cursos de Criminologia, ou Direito Penal, ou Sociologia do Crime, ou Direitos Humanos;

Ao professor Timothy Denis Ireland, pelas recomendações quando da qualificação deste trabalho, pelos contatos com os professores Elenice Maria Onofre, Elionaldo Julião e Hugo Rangel Trujillo, e a todos os que fazem o grupo de estudos e pesquisa de educação em prisões da Cátedra de Educação de Jovens e Adultos da UNESCO-UFPB;

Ao professor Severino Bezerra da Silva, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, e do projeto de extensão de educação em prisões;

A todos os que fazem o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, em especial, na pessoa da professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide, exemplo de luta pela afirmação dos direitos humanos, coordenadora da PRAC-UFPB quando da realização do projeto Impressões do Real, quem a mim confiou o desenvolvimento de missão junto à Gerência de Ressocialização da Secretaria de Administração Penitenciária da Paraíba, e pelas recomendações quando da qualificação deste trabalho;

Aos professores Felipe Negreiros e Félix Araújo Neto, pelas pertinentes sugestões quando da qualificação deste trabalho;

Ao professor Gustavo Barbosa de Mesquita Batista, e ao professor Josinaldo Malaquias, a quem devo a iniciação nas teorias críticas e na criminologia;

Ao professor Alexandre Aguiar, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que me permitiu o contato com o professor Marc de Maeyer;

Ao professor e ex Diretor Geral do Departamento Penitenciário Nacional, Maurício Kuehne, que me permitiu o contato com o professor Francisco Scarfó;

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, pela confiança em mim depositada para as atividades de membro do Comitê de Assessoramento para a Aplicação dos Exames de Certificação para Pessoas Privadas de Liberdade, que me permitiu uma visão global da educação em prisões praticada no país;

Finalmente, a todos os atores do sistema penitenciário do Estado da Paraíba, secretários, diretores, agentes de segurança penitenciária, professores, e de maneira especial aos sujeitos privados de liberdade, cujas histórias de vida nos fazem pensar, cada vez mais.

“A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso.”

Theodor Adorno

RESUMO

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. **A dimensão cultural da educação em prisões**. Tese de Doutorado, Área de Concentração em Direitos Humanos e Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016, 459 f.

Tomando as criminologias críticas como marco teórico, e a dialética materialista como método empregado nas investigações, a pesquisa em questão investiga, numa perspectiva ampla, o que pode a educação em contextos de privação de liberdade, e numa perspectiva restrita, as possibilidades de ressignificação da educação em prisões praticada no cenário brasileiro hoje, no sentido de uma educação em prisões orientada para a transformação da cultura em torno das questões penais. Com as criminologias críticas é possível identificar pelo menos duas dimensões, antagônicas, porém complementares, a partir das quais a educação em contextos de privação de liberdade se apresenta. A primeira destas dimensões, chamada dimensão moral da educação na prisão, se verifica como a dimensão dominante na história ocidental, na racionalidade punitiva da legislação brasileira, na política nacional de educação em prisões praticada desde o programa Educando para a Liberdade de 2005, e no discurso acadêmico nacional. Tem como pano de fundo o paradigma penal da defesa social e o discurso jurídico do crime, e compreende o crime como um fenômeno de causas individuais e volitivas, a prisão como medida útil, justa, igual e legítima para a resposta ao crime, a educação como um instrumento para a ressocialização do privado de liberdade, e a sociedade como um ambiente sempre disponível à aceitação do indivíduo moralmente transformado. Por outro lado, a dimensão cultural da educação em prisões reconhece o crime como um fenômeno multicausal, a prisão como uma resposta político-econômica face ao crime, a educação como um processo dialógico e plural que deve integrar os diversos atores que compõe o universo carcerário, e o protagonismo do grupo social no processo de tratamento das questões penais. Conclui a pesquisa que a educação em prisões pode ser ressignificada, ao abandonar a idéia de uma educação do preso, e assumir a idéia de uma educação para uma nova cultura, uma educação para os direitos humanos, uma cultura de não-violência, implicando então na necessidade de uma maior abertura da prisão à sociedade, e da sociedade à prisão, e da substituição da noção de ressocialização que subjaz à educação na prisão no Brasil pela noção de reconciliação.

Palavras-Chave: Educação; Prisão; Cultura; Direitos Humanos; Não-Violência.

ABSTRACT

SILVA, Mazukyeviz Ramon Santos do Nascimento. **The cultural dimension of prisons education.** Tese de Doutorado, Área de Concentração em Direitos Humanos e Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 459, xxx f.

Taking criminology criticism as a theoretical framework, and materialist dialectics as a method employed in the investigations, the research in question investigates, in a broad perspective, what can education in contexts of deprivation of liberty, and a narrow perspective, the redefinition of possibilities of education in prisons practiced in the Brazilian scene today, to an education in prisons oriented transformation of culture around the criminal cases. With critical criminology it is possible to identify at least two dimensions, antagonistic, but complementary, from which the education of detention contexts is presented. The first of these dimensions, called moral dimension of education in prison, it appears as the dominant dimension in Western history in punitive rationality Brazilian law, in national education policy practiced prisons from Educating program for Freedom 2005, and national academic discourse. Its criminal paradigm backdrop of social defense and the legal discourse of crime, and understand crime as a phenomenon of individual and volitional causes, prison and useful measure, fair, equal and legitimate for the response to crime, education as an instrument for the rehabilitation of deprived of freedom, and society as a always available to acceptance of the morally transformed individual environment. On the other hand, the cultural dimension of education in prisons recognizes crime as a multifactorial phenomenon, the arrest as a political and economic response against the crime, education as a dialogical and plural process that must integrate the various actors who make up the prison universe and the role of the social group in the process of treatment of criminal matters. Concludes research that education in prisons can be re-signified, to abandon the idea of an education of the prisoner, and take the idea of education for a new culture, education for human rights, a culture of non-violence, implying then the need for greater opening of the prison to society, and society to prison, and the substitution of rehabilitation notion that underlies the education in prison in Brazil by the notion of reconciliation.

Keywords: Education; Prison; Culture; Human rights; Education for Peace.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS PARA UMA ANÁLISE DIMENSIONAL DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES	24
1.1 Sobre a concepção atual de ciência e suas implicações	24
1.2 Sobre as noções de dimensão, totalidade, crítica e dialética	32
1.3 Dimensões da educação em prisões	43
1.4 O Brasil como objeto socio-político-econômico investigado	54
CAPÍTULO II – GENEALOGIA DA DIMENSÃO MORAL DA EDUCAÇÃO NA PRISÃO	71
2.1 Moralidade, dignidade e autonomia da vontade humana	71
2.2 O Estado e a apropriação dos conflitos	82
2.3 Defesa social e identidade repressiva atual	91
2.4 A natureza disciplinar da prisão	100
2.5 Educação e técnica penitenciária	111
CAPÍTULO III – RACIONALIDADE PUNITIVA E DIMENSÃO MORAL DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES BRASILEIRAS	120
3.1 Intervenção moral das penas nos antecedentes históricos do discurso punitivo brasileiro	120
3.2 Das cadeias às casas de correção: o utilitarismo das penas no iluminismo jurídico-penal brasileiro	139
3.3 A identidade corretiva da educação na legislação penal e penitenciária brasileira hoje	161
3.4 Dimensão moral da política nacional de educação nas prisões do Brasil	176
3.5 A dimensão moral da educação nas prisões no discurso acadêmico nacional	193

CAPÍTULO IV – A CRÍTICA CRIMINOLÓGICA E A DESCONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO MORAL DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES	201
4.1 As ciências penais e as criminologias	201
4.2 O positivismo criminológico como negação do fundamento do livre arbítrio e do princípio da autonomia de vontade	211
4.3 Teorias médico-psicológicas da criminalidade e a desconstrução dos princípios da culpabilidade e da legitimidade	227
4.4 Implicações criminológicas da sociologia e a relativização dos princípios da defesa social	240
4.5 As criminologias do conflito e o sistema penal como corolário do sistema econômico	263
4.6 A prisão, a Escola e a Escola na Prisão como reprodutores da realidade social desigual	287
CAPÍTULO V – LIÇÕES PARA UMA DIMENSÃO CULTURAL DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES	330
5.1 A dimensão cultural da educação em prisões como uma conjugação de idéias	330
5.2 Da dimensão moral à dimensão cultural e os porquês de moral e cultura	354
5.3 A dimensão cultural da educação em prisões como educação para uma cultura de não-violência	376
5.4 Possibilidades para uma dimensão cultural da educação em prisões	402
CONSIDERAÇÕES FINAIS	428
REFERÊNCIAS	436

INTRODUÇÃO

“A evidenciação da particularidade deste lugar de onde falo, efetivamente prende-se ao assunto de que se vai tratar e ao ponto de vista através do qual me proponho a examiná-lo”, assim, com Michel de Certeau (1982, p.23) no clássico *A Escrita da História*, aprendi que toda história é ao mesmo tempo um discurso e uma prática, orientados a partir de certo lugar social.

A primeira vez em que entrei numa prisão, no ano de 2009, lembro-me com clareza das sensações de medo que pairavam como bruma por todo o ambiente. Meu medo diante do desconhecido alimentava-se do semblante de medo dos funcionários, que transmitia a mensagem de que entrava eu num espaço onde tudo, e tudo o que de pior, era factível acontecer. O contato com os privados de liberdade me revelaria ainda a mesma impressão, *do lado de lá das grades*, o medo era igualmente presente, como se o poder institucionalizado *dos de fora* flertasse a todo instante com o arbítrio.

Ao longo dos 7 anos que permaneci envolvido diretamente com o contexto carcerário do estado da Paraíba, pude observar que elas, as grades, são, com efeito, o maior símbolo do que é a prisão: um dique de feras (ou seres humanos?). Daí que, entendo existirem pelo menos quatro prisões diferentes, a depender do quanto se consegue, ou se é permitido, atravessar o dique. A prisão dos que nunca adentraram numa prisão, que se apresenta costumeiramente pelos filmes e pela imprensa; a prisão dos religiosos, professores, advogados, familiares e demais atores que visitam esporadicamente a prisão; a prisão dos guardas penitenciários, revelada apenas quando do fechamento dos portões, no final dos dias; e finalmente, a prisão dos privados de liberdade, àquela que ninguém, senão eles, hão de compreender e sobreviver.

A densidade das grades (ou pedaços do dique), me seria definitivamente relevada quando, durante certo período, tive a oportunidade de trabalhar numa unidade de psiquiatria forense, onde, na maior parte do tempo, agentes e prisioneiros conviviam no mesmo espaço, sem grades. A convivência mútua, face a face, próxima, fazia desnudar os papéis institucionalmente impostos, aproximar as identidades, e construir as relações não com base no medo, mas na confiança. Ali

aprendi o que as grades representavam.

Desde muito cedo entendi, sob as orientações de um perito criminal e ex-delegado de polícia – meu pai – e de uma psicóloga e diretora de escola pública – minha mãe – o papel da educação e da segurança na construção do espaço de relações humanas. Curiosamente, com ele me foi revelado o lado pedagógico da segurança, e com ela, o lado disciplinador da educação; daí que, a despeito das percepções mais tradicionais, a segurança sempre me pareceu um pouco mais humana, ao passo em que conseguia enxergar também, os limites e desafios da educação.

Nos caminhos da escrita deste trabalho monográfico, dentre as pilhas de livros, revistas e outros documentos, certo dia fui graciosamente surpreendido quando da descoberta de um tesouro: tratava-se de uma coletânea de textos, cuja produção já havia se perdido nas minhas memórias, chamada *Impressões do Real: o trabalho infantil*, publicada pela Editora Universitária da UFPB e datada de 1997. O livro fora gestado a partir do projeto *Exposição Itinerante - Realidade e Trabalho da Criança e do Adolescente* (realizado no âmbito da Universidade Federal da Paraíba através da Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários - PRAC, e Coletivo Criança e Adolescente - C.CRIA, mediante apoio da Organização Internacional do Trabalho - OIT), que, em novembro de 1996, discutiu a temática do trabalho infantil no auditório da reitoria da UFPB com cerca de 2.300 estudantes de 14 escolas, privadas e públicas, da região metropolitana de João Pessoa.

Mais tarde, os resultados positivos da experiência estimularam a realização do projeto *Oficinas da Cidadania - Discutindo o Trabalho Infantil*, que, coordenado pela professora Maria das Graças Azevedo Siqueira e financiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, desenvolveu um conjunto de oficinas pedagógicas sobre o tema com 270 crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos, de 3 escolas públicas e 3 escolas privadas de João Pessoa.

Dentre os objetivos do projeto, incluíam-se a sensibilização de estudantes, educadores e sociedade em geral para a questão do trabalho infantil; a publicação do livro *Impressões do Real* a partir dos textos desenvolvidos pelos alunos; despertar o sentimento de cidadania ativa nos participantes; levantar proposições para estimular a promoção do direito das crianças e dos adolescentes; e construir uma nova cultura em direitos humanos nas escolas. A realização do seminário

Criança Vez e Voz, também na UFPB, encerraria o ciclo de atividades do projeto¹.

Naquele ano de 1997, então com 15 anos de idade, era eu aluno do Colégio Catavento Liderança, uma das escolas privadas participantes do projeto, localizada no bairro do Castelo Branco, a não mais que 50 metros do Campus 1 da UFPB. Tive a oportunidade de ingressar nas atividades do projeto e de ser um dos estudantes selecionados a publicar texto na obra coletiva.

Eis a razão da minha grata surpresa. No ano de 2015, quase 20 anos após a publicação do livro, ao encontrá-lo durante as atividades de pesquisa para esta tese, tive certeza de que a dimensão cultural da educação em prisões houvera nascido bem antes do curso de doutoramento, nas linhas do texto *Meninos de Rua (cadeia ou escola)*, cujo conteúdo integral compartilho abaixo:

No Brasil, assim como em todo o mundo, a exploração de menores, principalmente de classes mais baixas, é uma triste realidade. Como essas crianças muitas vezes não têm o que comer, e muito menos onde morar, têm que trabalhar para se manter e manter seus irmãos. Só que esses trabalhos não são bem “equilibrados” para as crianças, que chegam a trabalhar mais de doze horas, por míseros salários. Os empregos mais comuns são os de casa de família, onde a maioria das crianças é tratada como escravos. Como segundo refúgio à fome, muitas delas tendem a embarcar no mundo do crime, como ladrões, os vulgares trombadinhas, e como lésbicas e homossexuais, que ganham a vida a satisfazer a vontade dos fregueses. Na maioria das vezes, quando são pegas pelos policiais, não vão para o juizado de menores, para o orfanato ou para o reformatório. Apanham pra valer nas cadeias, onde homens ignorantes, esquecem que estão lidando com crianças. Uma das formas mais eficazes de combater essas injustiças é mandando essas crianças para escola. Lá elas aprenderão tudo o que for necessário para terem uma vida digna de trabalhadores competentes, que não sofrem injustiças tão elementares como as em relação às crianças. Esses meninos precisam de escola e não de cadeia (SILVA, 1997, p.40).

A simplicidade e as ingenuidades da análise social empreendida por aquele garoto, contrastam com a lucidez de sua reflexão cabal: *esses meninos precisam de escola e não de cadeia*. Jamais poderia ele prever que, duas décadas à frente no tempo não seriam suficientes para desfazer o cenário de criminalização dos jovens no país, já que dos mais de 600.000 privados de liberdade hoje, 31% é de jovens

¹ Disponível em: <http://www.ceddhc.pb.gov.br/educdh/experie18.htm> Acesso em: 31 de janeiro de 2016.

entre 18 e 24 anos². Também não haveria de prever que as relações entre prisão e educação no Brasil integrariam a agenda política e acadêmica nacional, sobretudo a partir do projeto *Educando para a Liberdade*, de 2005. Finalmente, naquele momento de vida, não poderia prever o garoto que 12 anos mais tarde, em 2009, viria a compor o quadro de servidores da Secretaria de Administração Penitenciária da Paraíba, e que a partir dali, passaria a conhecer e viver com maior intensidade o contexto penitenciário nas suas mais variadas formas de manifestação.

Com efeito, não nascem as investigações científicas tal como as flores na poesia de Carlos Drummond de Andrade, segundo quem “onde não há jardim, as flores nascem de um secreto investimento em formas improváveis”³, mas ao contrário, nascem as investigações científicas dos jardins das experiências vividas e das críticas aos discursos formulados em torno destas mesmas experiências.

É assim que, a partir das experiências como cidadão, professor e coordenador de cursos de formação policial e penitenciária, professor das ciências penais em cursos de graduação e pós-graduação, gestor na Escola de Gestão Penitenciária da Paraíba e outros setores administrativos vinculados à política de ressocialização, como agente de segurança, como membro de conselhos de direitos humanos, consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP na área de educação em prisões, e finalmente estudante e pesquisador no campo das ciências sociais, a problemática mais ampla em torno da qual tenho orientado meus esforços pode ser simplificada na frase: *Que pode a educação na prisão?*

Em outras palavras, partindo do reconhecimento teórico e da *expertise* que revela a instituição prisional como uma “fábrica de bestas feras” – tal como afirmou PC⁴, que cumpre pena por crime de homicídio numa das unidades prisionais da Paraíba – seria possível conceber algum significado útil às práticas educativas, seja na perspectiva do privado de liberdade, seja na perspectiva do conjunto social?

Em torno desta problemática, minhas investigações foram divididas, até aqui, em três etapas: a descoberta do objeto educação em prisões; a busca dos limites e

² MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Levantamento de Informações Penitenciárias INFOPEN. 2014.

³ ANDRADE, Carlos Drummond. Campo de Flores. IN: ANDRADE, Carlos Drummond. Claro Enigma. Rio de Janeiro, Record, 2001.

⁴ Nome fictício e aleatório utilizado aqui como forma de preservação da identidade do indivíduo.

possibilidades da educação em prisões na perspectiva dos privados de liberdade; e finalmente, uma análise cultural da educação em prisões.

A primeira destas etapas corresponde ao período compreendido entre os anos de 2008 e 2009, por ocasião do I Curso de Especialização em Segurança Pública e Direitos Humanos, realizado junto ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. Naquela ocasião, desenvolvi a pesquisa intitulada *Educação de Presos na Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão: Diagnóstico de uma experiência* cujo objetivo era conhecer a dinâmica de funcionamento das atividades educativas desenvolvidas numa unidade prisional, suas aproximações e distanciamentos em face da legislação de execução penal.

Ali, as conclusões não foram distantes do que costumeiramente consta da literatura nacional sobre o tema, assim, as atividades educativas se desenvolviam em absoluta revelia das determinações legais, em espaços improvisados da unidade, restrita sua oferta a um número exíguo de indivíduos considerados como presos de bom comportamento, sujeitas às descontinuidades e interrupções diante das atividades de segurança, finalmente, dependente do perfil dos gestores do estabelecimento.

A segunda etapa verificou-se entre os anos de 2009 e 2011, durante o mestrado em ciências jurídicas, área de concentração em direitos humanos, realizado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, que resultou na pesquisa *Que pode a educação na prisão?*, publicada ainda em 2011 pela editora Publit.

Naquela oportunidade, as conclusões apontaram para uma percepção positiva da educação como proposta inversa à lógica penitenciária, assim, na perspectiva dos privados de liberdade, era a educação entendida como uma prática relacionada à promoção da dignidade, na medida em que: faz ocupar o tempo livre do encarceramento; possibilita o contato com o mundo exterior e com idéias alheias à subcultura carcerária; constrói uma imagem de cidadão perante terceiros; possibilita o planejamento do futuro; ensina a ler e escrever, e assim livra o prisioneiro da necessidade de pedir favores; possibilita um melhor relacionamento com funcionários; pode gerar benefícios processuais; gera a sensação de segurança quando da presença no espaço da sala de aula.

Por outro lado, as conclusões da primeira etapa de pesquisas foram novamente verificadas, enquanto limites à prática educativa na prisão, e mais: a

arquitetura das celas transformadas em salas de aula reproduz o estigma da punição; as rotinas de acesso e regresso à sala de aula reforçam a lógica de disciplinamento; os conflitos da sociedade dos cativos impedem o envolvimento nas atividades educativas; a rotatividade dos alunos privados de liberdade dificulta a continuidade dos estudos; a prevalência das ações voltadas ao trabalho prejudica as iniciativas de educação; a heterogeneidade das práticas educativas funcionam como um contra estímulo à frequência às aulas, assim como a falta de profissionais capacitados.

Porém, um dado revelado a partir das etapas de pesquisa entre 2008 e 2011 chamou atenção. Foi freqüente no discurso de privados de liberdade, professores, agentes de segurança penitenciária, gestores, familiares e estudantes, a preocupação com o momento pós-encarceramento e com os possíveis resultados que a oferta de educação nas prisões poderia (ou não), apresentar ali. Tratar-se-ia então de saber se a educação do privado de liberdade seria ou não suficiente para oportunizar um reingresso mais facilitado, ou menos traumático, na sociedade; em outras palavras, estaria o grupo social disposto a receber o privado de liberdade, ainda que educado?

Ao passo em que tais indagações surgiam, e ainda em 2011, teria início um processo de articulação entre a Secretaria de Administração Penitenciária da Paraíba e a Universidade Estadual da Paraíba para a criação de um espaço educativo no interior do Complexo Penitenciário do Serrotão, na cidade de Campina Grande. Em 14 de setembro daquele ano, o Conselho Universitário da UEPB aprovaria, através da Resolução/UEPB/CONSUNI/053/2011, a proposta de criação do Campus Universitário Avançado "Dom José Maria Pires" dentro do complexo penitenciário, uma iniciativa pioneira no Brasil.

Dentre os objetivos do campus, estava o desenvolvimento de ações humanizadoras no sistema penitenciário, oferta de serviços de saúde, educação de jovens e adultos, educação superior, atendimento jurídico, programas de qualidade de vida para agentes penitenciários, acesso à justiça, segundo uma lógica de interação e comunhão entre a comunidade universitária e os sujeitos sociais privados de liberdade⁵. O campus, que viria a ser inaugurado em agosto do ano de 2013, hoje, atende a um universo de aproximadamente 100 pessoas, ofertando

⁵ Disponível em <http://proreitorias.uepb.edu.br/campusavancado/apresentacao/>

cursos profissionalizantes, ensino fundamental, supletivo, atividades físicas, programas e saúde bucal, turmas de leitura, de cinema, curso preparatório para o ENEM e outras atividades.

Ocorre que, as indagações em torno das relações entre educação e pós-encarceramento, bem como o processo de implantação do campus avançado do serrotão, conduziram preliminarmente as pesquisas para a construção de um problema específico, qual seja: *É possível ressignificar a educação em prisões a partir de uma proposta para além da educação do preso e no sentido da educação do grupo social?*

Por outro lado, e de forma contígua, a experiência do campus avançado levaria também, de modo preliminar, à elaboração de uma hipótese, qual seja: *É possível a construção de uma proposta de educação em prisões orientada para além da educação do preso, e que tenha como fundamento uma maior aproximação entre grupo social e sujeitos privados de liberdade.*

Ademais, os contatos, diálogos e observações que pude desenvolver na qualidade de professor das disciplinas de criminologia, sociologia do crime e direitos humanos em cursos de formação profissional para policiais, guardas prisionais e demais servidores da segurança pública, nos estados da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, e em cursos de graduação e pós-graduação, também contribuíram na formulação da hipótese acima. Foi possível observar – em relação ao público de profissionais da segurança – diferenças consistentes entre aqueles que possuíam um tempo maior na profissão, egressos de uma formação alinhada com o antigo *paradigma da segurança nacional*⁶, e aqueles que haviam sido formados já na perspectiva de uma *segurança cidadã*, quanto à percepção do papel desempenhado pelo sistema de justiça criminal; mostrando-se os segundos, mais afinados com a idéia de uma justiça criminal menos repressiva e vinculada a garantia de direitos.

No caso dos estudantes de graduação e pós-graduação, foi possível constatar a construção de novos discursos em torno das questões penais, quando do aprendizado de conceitos afetos à idéia de direitos humanos, como os de cidadania, tolerância, responsabilidade social. A partir do conjunto destas observações foi possível inferir os pretensos impactos da educação para a não-violência ou para os direitos humanos na construção de um novo olhar sobre as questões que envolvem

⁶ FREIRE, Moema Dutra. Paradigmas de Segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias. Revista Aurora, ano III, n. 5, dez., 2009. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1219/1086>> Acesso em: 01/02/2016

o contexto prisional, o que acabaria por referendar a formulação da hipótese anteriormente apresentada.

Certa vez, numa das visitas ao Brasil, o ex-ministro da Suprema Corte Argentina Eugenio Raul Zaffaroni, quando perguntado se o crescente número de pesquisas sobre a prisão no país significaria um reflexo da vulgarização da produção acadêmica nacional, respondeu afirmando que, ao contrário, se tratava da constatação de que o problema da prisão ainda se revela um dos temas sociais mais sensíveis e carentes de respostas. A partir daí, a pesquisa sobre prisões poderia ser justificada então pela própria existência, ou persistência das prisões.

Compartilhando do entendimento de Zaffaroni, de que ainda há muito a desvendar sobre a prisão e seus correlatos, e tomando o problema e a hipótese preliminares como ponto de partida, desenvolvi a terceira fase da pesquisa sobre educação em prisões, que hora se apresenta, sob o nome *A dimensão cultural da educação em prisões*.

Diante da complexidade do objeto a ser trabalhado, dos perigos de empreender numa análise reducionista, e levando em conta a possibilidade de múltiplos olhares a partir dos mais diferentes campos das ciências, como a filosofia, a pedagogia, a história, a antropologia, o direito, a ciência política, a economia, a sociologia, para o estudo da prisão e da educação em prisões, me propus a desenvolver esta tese a partir da perspectiva teórica criminológica.

É a criminologia, reconhecida enquanto ciência essencialmente interdisciplinar, formada pelo diálogo de tantas outras disciplinas, cuja amplitude do objeto de estudo alcança tanto o crime, quanto o criminoso, a vítima, e os meios de controle social. Por outro lado, é também a criminologia ciência empírica, pois que se baseia na observação do fatos e na aproximação destes, com as teorias, daí ter se mostrado a criminologia como o campo de conhecimentos que melhor se adequava a temática da educação em prisões e suas singularidades.

Porém, a abordagem criminológica empregada fora decorrente das chamadas *criminologias críticas*, uma vez que o problema preliminar cuidava de uma ressignificação, ou, em outras palavras, de um questionamento em face da educação em prisões praticada no Brasil, que de maneira óbvia, jamais poderia prescindir do recurso metodológico dialético característico das teorias críticas. Assim, a dialética da criminologia crítica viria a permitir tratar de experiência e teoria, de discurso jurídico e discurso criminológico, da educação em prisões que se tem e

da que se propõe.

A partir da criminologia crítica, foi possível verificar a existência de pelo menos duas dimensões da educação praticada no contexto prisional brasileiro. A primeira, a que chamei *dimensão moral da educação na prisão*, consiste na perspectiva a partir da qual a educação na prisão é desenvolvida atualmente no país. Tem como fundamento o chamado *paradigma da defesa social* e o *discurso jurídico do crime*. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que o crime seria produto exclusivo da vontade humana, que a pena teria uma função utilitária de correção (ressocialização) dos valores do homem preso, e que a educação na prisão serviria como instrumento nesse processo, devolvendo ao grupo social (que surge como um espaço sempre apto a receber o egresso), um sujeito *transformado para melhor*. Esta é a concepção de educação na prisão que consta da legislação, do discurso acadêmico nacional e dos planos estaduais de educação nas prisões dos Estados brasileiros.

Por outro lado, a *dimensão cultural da educação em prisões*, com fundamento nas criminologias críticas, partiria do reconhecimento do crime como um fenômeno multicausal, predominantemente social e político, da prisão como mecanismo ideológico reprodutor da violência, e da necessidade de uma educação em prisões orientada para além do indivíduo privado de liberdade, ou seja, uma educação do grupo social, na tentativa de construção de uma cultura de não-violência. Assim, o problema da pesquisa pode ser reformulado: *É possível conceber uma proposta de educação em prisões distante do fundamento moral da transformação do prisioneiro?* E a hipótese preliminar seria transformada na tese da *dimensão cultural da educação em prisões*.

Ao longo dos quatro anos de pesquisa (2012-2015), tive a oportunidade de conhecer a realidade das práticas educativas desenvolvidas na prisão e por ocasião dela, e de debater com especialistas nacionais e internacionais sobre o tema, por ocasião de visitas e seminários nas cidades de Brasília, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Natal e João Pessoa. Ouvi professores, gestores, agentes, alunos privados e não privados de liberdade. Em Brasília, onde atuei junto ao INEP, entre os anos de 2012 e 2014, nas atividades do Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade, ENEM-PPL, pude ter acesso a informações acerca da política nacional de educação em prisões e das políticas estaduais. O texto que segue, é resultado de análises bibliográficas, mas, sobretudo, do conjunto destas

experiências.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo possui natureza teórico/metodológica, e assim, se propõe a apresentar o que chamei de *pressupostos para uma análise dimensional da educação em prisões*. São desenvolvidas discussões acerca do que é fazer ciência hoje; dos conceitos de dimensão, totalidade, crítica e dialética; de uma noção preliminar da dimensão moral e da dimensão cultural da educação em prisões; e finalmente, as justificativas para a escolha do Brasil como espaço de pesquisa.

O segundo capítulo trata do surgimento histórico da dimensão moral da educação na prisão. É apresentado o contexto de surgimento das relações entre moralidade, dignidade e autonomia da vontade que fundamentam a dimensão moral da educação na prisão; a apropriação dos conflitos interpessoais por parte do Estado e o surgimento do monopólio do uso da força; o que se deve entender por paradigma da defesa social e como o referido paradigma se encontra nas raízes da identidade repressiva atual; a natureza disciplinar da prisão; e o papel da educação enquanto técnica penitenciária inseria nesse contexto disciplinar.

O terceiro capítulo desta tese se propõe a investigar as aproximações entre a racionalidade punitiva brasileira, o paradigma da defesa social e a dimensão moral da educação nas prisões do país. São revelados os antecedentes históricos da intervenção moral como objetivo das penas segundo o discurso punitivo brasileiro; a importação do iluminismo jurídico-penal europeu à realidade criminal brasileira; as características corretivas e disciplinares assumidas pela educação na legislação penal e penitenciária brasileira hoje; a natureza moral das políticas nacional e estaduais de educação nas prisões brasileiras; finalmente, são identificadas características da dimensão moral da educação na prisão no discurso acadêmico brasileiro na atualidade.

No quarto capítulo, é desenvolvida a desconstrução teórica e prática da dimensão moral da educação na prisão, a partir das contribuições da crítica criminológica. O capítulo apresenta inicialmente as diferentes perspectivas de análise da criminologia; a negação do fundamento do livre arbítrio e do princípio da autonomia de vontade operada pelo positivismo criminológico; a desconstrução dos princípios da culpabilidade e da legitimidade a partir das teorias médico-psicológicas da criminalidade; as implicações críticas das diferentes teorias sociológicas do crime; as relações entre sistema penal e sistema econômico a partir das chamadas

criminologias do conflito; e por fim, como o conjunto destas críticas leva ao entendimento da prisão, da escola e da escola na prisão como reprodutores de uma realidade social desigual.

O quinto e último capítulo constrói a proposta de dimensão cultural da educação em prisões. Inicialmente, são apresentadas as diferenças entre a proposta da dimensão cultural da educação em prisões e a construção de uma teoria científica e de um paradigma acerca da questão penal; em seguida são justificados os empregos das expressões moral e cultura, bem como a passagem de uma dimensão moral da educação na prisão para uma dimensão cultural da educação em prisões; a dimensão cultural da educação em prisões é revelada como educação para uma cultura de não-violência; e finalmente, são apresentadas as possibilidades para a construção de um conteúdo da dimensão cultural da educação em prisões.

Não há dúvidas de que muito ainda se tem a descobrir sobre a prisão, e sobre a educação em prisões, sobretudo enquanto houver – como diria Humberto Gessinger em *Faz Parte* – "um sentido escondido em algum lugar", de que pessoas segregadas da sociedade e inseridas num mundo de violências possam oferecer algo em troca, que não uma resposta também violenta. Se não a ciência, talvez a arte, como na citada canção do Engenheiro do Hawaii, possa oferecer melhores respostas ao problema da prisão e da educação em prisões, tal como o faz no refrão "devolva-me o que você levou ou leve-me contigo, perca-se comigo...".

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS PARA UMA ANÁLISE DIMENSIONAL DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

“Há alguma coisa na crítica que se aparenta à virtude.”

(Michel Foucault, 1978)

1.1 Sobre a concepção atual de ciência e suas implicações

O modelo de racionalidade que fundamentou a perspectiva moderna de ciência formou-se a partir do século XVI e foi se desenvolvendo nos séculos seguintes. Conforme ensina Touraine (1994, p.18-19), essa idéia moderna de ciência substituiu Deus como centro da sociedade e pôs a razão humana em seu lugar; a racionalização tornou-se então, “o único princípio de organização da vida pessoal e coletiva”.

Porém, em se apresentando como esse modelo global, a racionalidade científica moderna revelou-se totalitária, pois passou a negar o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautassem pelas suas regras metodológicas e pelos seus princípios epistemológicos (SANTOS, 1988, p.3). Mais que isso, a racionalidade científica moderna operou uma separação drástica entre conhecimento e experiência, entre homem e natureza, entre sujeito cognoscente e objeto, entre teoria e prática. O isolamento entre a ciência e o mundo seria a garantia da validade do conhecimento, pois este produziria então resultados independentemente do tempo e do lugar, resultados universais, objetivos e neutros.

O homem, o cientista, deixou então de ser um sujeito para si, e passou a ser um sujeito para os objetos, de maneira que se perdeu a importância do *conteúdo* (fins) e ressaltou-se a importância da *forma* (meios). O problema daí advindo

repousaria no fato de que, dominar a forma e suas técnicas significaria dominar o próprio homem, instrumentalizá-lo, manipulá-lo a partir de interesses a ele alheios.

E foi exatamente o que aconteceu, pois, como lembrou Boaventura de Sousa Santos (1988, p.51), essa forma de conhecimento científico, no plano social, foi o “horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente”, e continua sendo o modelo científico adequado aos interesses do que Bauman (2010, p.8) chamou de *capitalismo parasitário*, pois que, culminou com um conjunto de promessas de efeitos perversos: a promessa de dominação da natureza foi descumprida sob a forma de crise ecológica; a promessa de igualdade foi descumprida sob a forma de concentração de renda; a promessa de liberdade foi descumprida sob a forma de perda dos fundamentos morais dos direitos humanos e do determinismo consumista; a promessa de paz perpétua kantiana foi descumprida sob a forma de guerras injustificáveis.

A constatação desses problemas fez-nos acreditar que vivemos atualmente num período de transição, epistemológica e social, que exige alternativas teóricas críticas da realidade. Segundo Max Horkheimer (2003, p.261), a ciência atual, crítica, “é fundada epistemologicamente na necessidade de superar o dualismo burguês entre o cientista individual produtor autônomo do conhecimento e a totalidade da atividade social que o rodeia”, e continua, afirmando que a irracionalidade da sociedade moderna reside em ela ser produto de uma vontade particular, o capitalismo, assim o cientista não pode aceitar como absolutos os conceitos de *bom, útil, produtivo, apropriado*, como a presente ordem social os entende.

A novidade da concepção atual de ciência, é que esta, passou a reivindicar a sociedade como uma totalidade histórica, que não pode ser analisada neutralmente, a partir de um distanciamento entre teoria e prática, entre pesquisador e objeto, devendo sim, comprometer-se com o processo de transformação social, e não se reduzindo a mera explicação da realidade. Assim, a aplicação das técnicas de investigação empírica só guarda sentido se posta ao serviço da crítica e dos processos de transformação social (SANTOS, 1999, p.7).

É certo que, como ensina Boaventura de Sousa Santos, não se pode precisar com exatidão qual a natureza desse novo criticismo científico, uma vez que ele vem incorporando múltiplas abordagens, tradições teóricas e metodológicas, da sociologia crítica, da antropologia crítica, da historiografia crítica, dos estudos

culturais críticos, assumindo uma natureza inter, pluri e multidisciplinar, contudo, é possível identificar suas características, conforme as palavras do professor português: uma preocupação epistemológica com a natureza e a validade do conhecimento científico; uma vocação interdisciplinar; uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político ou econômico; uma concepção dialética da sociedade, que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses; a denúncia das ideologias e dos conflitos de poder que se escondem através das relações sociais aparentemente transparentes, consensuais e naturais; o compromisso ético com a transformação da realidade, que confere a essa nova ciência uma aspiração utópica; e finalmente, o dinamismo e a reinvenção.

Ora, mas o caráter dialético, dinâmico, da nova ciência crítica não exige a objetivação a si própria e a crítica de sua própria validade enquanto teoria? Certamente que sim. Contudo, me parece que, mesmo questionando sua própria validade epistemológica, a perspectiva crítica de ciência guardará pertinência enquanto houver desconforto, inconformismo e indignação perante a ordem existente das coisas, pois, integro o grupo daqueles que entendem que, como ensina o citado professor português, o que está em crise não é o componente *crítica* da teoria crítica, mas são seus componentes de natureza *moderna*.

A era contemporânea tem sido marcada por transformações sociais, culturais e políticas, que demandam novos olhares e novas reflexões. Como consequência, no campo axiológico e epistemológico, os novos tempos impuseram uma tendência à rejeição das grandes narrativas que durante muito tempo se apresentaram como captadores da totalidade, projetos unitários que buscavam uma interpretação blindada e não-plural da realidade.

Vive-se a tomada de consciência de uma situação de crise, de instabilidade, de incerteza, de forma que certas verdades, outrora incontestáveis, parecem se fragmentar a cada instante. Trata-se, como ensina Boaventura de Sousa Santos (1989, p.11), de uma transição paradigmática:

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo de ciência pós-moderna.

Embora essa tomada de consciência da crise dos novos tempos venha sendo gestada desde o século XIX, como relatou Jean-François Lyotard (2002), e se os valores modernos se mostram hoje desconstruídos, ultrapassados ou modificados, não há certeza quanto ao significado e a coerência do sistema de pensamento que possam tê-los substituído (HARVEY, 1996).

Ainda que dentre os teóricos das ciências sociais não haja um consenso quanto à adjetivação do atual momento, que já fora chamado “modernidade reflexiva” por Ulrich Beck, “modernidade líquida” por Zygmunt Bauman, “modernidade radicalizada” por Anthony Giddens, ou ainda “pós-modernidade” por Jean-François Lyotard e tantos outros, é certo que ele não pode ser reduzido a mero fetiche acadêmico, mas ao contrário, deve ser entendido como um algo inevitável, presente e fortemente sentido pela sociedade, e que se projeta substancialmente como um conjunto de mutações e questionamentos em relação aos conceitos tradicionais.

Muitas são as formas de conceber o que se chama pós-modernidade, contudo, certo é, que ela se revela essencialmente, dialética, plural e crítica de si mesma, e o que há de significativo nessa idéia é que ela diz respeito não só a um novo momento epistemológico, mas também a uma transição social e política (SANTOS, 2011).

Daí que, as principais referências teórico-práticas que serviram de fundamento para a modernidade, arraigadas na racionalidade iluminista, encontram-se hoje em questão. Questionam-se não só os paradigmas modernos, mas, sobretudo, a própria noção de paradigmas, num debate que tem se tornado obrigatório em qualquer investigação nos mais variados campos do conhecimento.

Entendendo paradigma como a união de crenças, valores e técnicas que servem de modelo para membros de uma comunidade determinada em certa temporalidade (KUHN, 1990), a atual crise de paradigmas pode ser identificada a partir das alterações e rupturas significativas nos conceitos e instituições típicos da modernidade, que hoje não mais bastam como explicação diante dos desafios que a época contemporânea impõe. Em outras palavras, para aquilo que é essencialmente moderno impende a busca por uma nova significação, um novo sentido diante das metamorfoses do mundo.

Aqui, interessam em especial as mutações ocorridas em dois herdeiros da modernidade – a educação enquanto direito humano e a prisão enquanto instituição

social – e a partir daí, as veredas de uma educação em prisões pensada em face da atual crise de paradigmas. Como ensina Boaventura de Sousa Santos (1989), os direitos humanos se apresentam como uma das principais promessas do projeto da modernidade, e pelo menos aparentemente, a que obteve o maior nível de realização, dado o virtual consenso que tais direitos alcançaram desde o universalismo apregoado na Declaração Universal de 1948.

Contudo, se por um lado os direitos humanos podem ser entendidos como esse triunfo da modernidade, por outro, o consenso que recai sobre eles exerce também uma função legitimadora dos poderes políticos e econômicos que proclamam sua obediência, poderes estes, que, segundo Lindgren Alves (2005) se utilizam do discurso dos direitos humanos para justificar as violações da dignidade humana que emergem de suas próprias ações.

Por mais entusiasta que a concepção moderna e ocidental dos direitos humanos como corolário máximo do valor e da preeminência do homem no mundo possa parecer, hoje, há de se considerá-la extremamente frágil e ingênua.

Ocorre que, a partir do século XIX, inicia-se um processo de declínio dos fundamentos morais e naturais dos direitos humanos. O Positivismo e o Empirismo passaram a minar a liberdade e o livre arbítrio, que constituem as bases da tradição moderna ocidental, e a tecnologia da legislação passa a criar um Estado com força ilimitada capaz de moldar os indivíduos e a vida social conforme as suas necessidades. O Historicismo de Hegel, o Utilitarismo de Bentham, a teoria das classes sociais de Marx, as críticas ao abstracionismo capitaneadas por Burke e outros, pouco a pouco eliminam a utopia dos direitos naturais.

Nesse contexto, os direitos individuais cedem espaço às estruturas sociais que moldam as subjetividades e a sociedade passa a ser objeto prioritário de atenção, não mais resultando do livre acordo de vontades. O indivíduo passa então da condição de sujeito de direitos a objeto de controle, disciplina e normatização, e os direitos humanos passam a ser vistos como ilusões ideológicas locais, o último grito de grupos específicos, mas que podem ser facilmente manipulados a fim de que se obedeçam aos objetivos do estado.

Mais adiante, já no período Pós-Guerra, um outro obstáculo se impõe aos fundamentos morais dos direitos humanos. As instituições internacionais se fortalecem e substituem o legislador divino e o contrato social como fontes de direitos, e assim, a suposta universalidade dos direitos humanos passa a ser

entendida não em sua moral ou sua substância, mas de maneira empírica, baseada unicamente na solidariedade competitiva dos governos e nos interesses e cálculos da política internacional (DOUZINAS, 2009, p. 96)

Daí que os direitos humanos surgem como discurso de legitimação dos Estados vencedores no pós-guerra, discurso esse tão sutil e influente, que torna-se aos poucos facilmente aceitos pelos que contra ele poderiam se rebelar, ou seja, preenchendo uma lacuna existente entre a realidade empírica e a realidade ideal. Dessa forma, os direitos humanos se apresentam como uma estratégia dos vitoriosos para esconder as violações à dignidade humana que eles próprios encabeçam.

Com efeito, hoje há de se entender os direitos humanos também como instrumentos para impor vontades das soberanias nacionais, vontades essas que surgem como o verdadeiro e novo fundamento dos direitos, sendo que a moralidade só aparece quando utilizada em face de adversários políticos como forma de deslegitimar suas ações.

Por tudo isso, tem-se que a concepção moral kantiana dos direitos humanos revela-se, atualmente, ingênua, pois que os direitos humanos possuem uma vertente que os transformam em veículos para ajudar os amigos e prejudicar os inimigos. Assim, revelam-se ineficientes contra as desumanidades dos novos tempos, pois a política internacional é guiada por interesses e alienada de consideração ética. A título de exemplo, basta a verificação dos casos em que os direitos humanos foram utilizados como instrumento de imposição da força, como as situações ocorridas no Kosovo, no Iraque, no Egito e na Ucrânia.

A aplicação moderna dos direitos humanos nos novos tempos conduz à reflexão no sentido de que o homem não é mais possuidor de direitos, mas é a distribuição seletiva de direitos conforme conveniências político-internacionais que constroem o humano. Isto posto, como ensina Douzinas (2009, p.122), a hipocrisia ou o fim dos direitos humanos revela-se justamente no fim da utopia moral de seus fundamentos, na substituição do valor do homem pelo valor das coisas.

Não há como negar que os direitos humanos são uma das principais promessas e um dos maiores legados da modernidade, e que, pelo menos aparentemente, alcançaram um nível considerável de aceitação, cuja prova é o consenso internacional que hoje lhes é característico. Com efeito, apesar das diferentes culturas, ideologias e concepções de mundo, hoje é extremamente difícil

apontar alguém que se declare expressamente contrário aos direitos humanos, pelo menos quando tomados em sua generalidade.

Contudo, se o projeto de direitos da modernidade verificou-se revolucionário em face do antigo regime, hoje, diante da queda dos fundamentos morais de tais direitos e de sua hipocrisia declarada, há de se buscar uma nova revolução, não de caráter teórico que objetive novas justificativas abstracionistas, mas de caráter pragmático, que considerando a realidade social encontre meios para uma eficiente aplicabilidade. Afinal, como defendeu Bobbio em sua “Era dos Direitos”, o problema central dos direitos humanos não consiste em encontrar seus fundamentos absolutos, mas sim formas reais de efetivação.

Quando se fala em pós-modernidade, fala-se na realidade desta sensação de que a modernidade está irremediavelmente esgotada, e com ela os direitos humanos, seu maior projeto de triunfo, não foram capazes de cumprir com o que prometeram. Os interesses econômicos internacionais transformaram os direitos humanos numa estratégia política para contenção e assistencialismo dos que realmente tem sua dignidade violada.

Mas a crise dos direitos humanos significa a perda total de sua razão de ser? Será o fim de tais direitos?

Considerando que o direito do preso à educação é tido como um direito humano que fora conquistado também em decorrência da especificação dos direitos humanos, ocorrida a partir da Declaração Universal de 1948 e pelo qual os titulares de direitos humanos deixaram de ser considerados em abstrato – emergindo daí categorias específicas de sujeitos que demandaram garantias particulares à sua dignidade – não se pode mais justificar de maneira absoluta a educação em prisões a partir de tais direitos, uma vez que, como ensina Costas Douzinas (2009), os direitos humanos têm chegado a seu fim com a perda da utopia, dos fundamentos morais que os justificam, ao passo em que deixam de ser o discurso de resistência contra a opressão e se transformam em instrumentos da política externa das grandes potências.

Nesse contexto, a educação, que durante muito tempo fora pensada ingenuamente a partir de uma visão instrumental, funcionando como um vetor para a realização dos direitos de cidadania, hoje há também de ser inserida no contexto de uma globalização hegemônica, cujas finalidades atendem menos à emancipação individual do homem e mais a interesses transnacionais (WANDERLEY, 2010).

Em paralelo, a prisão enquanto instituição social cunhada como pano de fundo do capitalismo industrial moderno atravessa de maneira análoga um período de metamorfoses. Pretendendo afirmar-se inicialmente como a condensação dos maiores progressos realizados pelo direito penal (BARATTA, 1999, p.43), instrumentalizando o paradigma da defesa social a partir do discurso do isolamento do criminoso, adestramento utilitário e reinserção social, a prisão encontra na atual crise de paradigmas o escancarar de seu fracasso.

Como alerta Bauman (1999, p.121), se o modelo prisão foi forjado nesse contexto de submissão e servidão da sociedade industrial, onde os prisioneiros eram submetidos aos propósitos supremos da vigilância e da reabilitação, na prisão pós-moderna o que os internos fazem em suas celas não importa, o que importa é que fiquem ali, pois a nova prisão não é mais uma fábrica de disciplinamento, mas uma fábrica de exclusão social e de pessoas conformadas com tal exclusão. A marca dos prisioneiros excluídos na atual sociedade globalizada é a imobilidade, o confinamento espacial do lixo humano da globalização.

Com efeito, se o isolamento do criminoso é hoje uma utopia diante da massificação dos meios de comunicação e novas tecnologias (MALAQUIAS, 2008), se a docilização e o controle panóptico do homem preso é igualmente ilusório, uma vez que a harmonia dos estabelecimentos prisionais é fruto das negociações entre o corpo dirigente institucional e as lideranças dos grupos criminosos organizados, o que dizer do mito da reinserção social, já que desde Foucault (2008) percebe-se que as técnicas penitenciárias fabricam o delinqüente e determinam a fronteira entre os benfeitores e malfeitores, marginalizando a criminalidade e criminalizando a marginalidade. Assim, a praxe tem demonstrado a completa irracionalidade da instituição prisional, pela total incongruência dos meios em relação aos fins declarados.

Diante desse cenário de dúvidas, pensar a educação em prisões hoje seria, a princípio, um paradoxo, pois se trata, em outras palavras, de refletir acerca das contradições entre a humanização e desumanização do homem, afinal, se os direitos humanos não são mais tão unânimes enquanto expressão da dignidade, se a educação pode ser utilizada como instrumento de alienação e se a prisão não mais se justifica pela recuperação moral de delinqüentes, quais argumentos justificariam a insistência numa educação em prisões na atual crise de paradigmas?

Enquanto a idéia de modernidade está vinculada a conceitos como os de

racionalização, autonomia, progresso, direitos naturais, ciência (TOURAINÉ, 1994), a pós-modernidade revela a não realização prática dos valores da liberdade, da igualdade e da fraternidade (SANTOS, 2011, p.27). Daí que uma análise pós-moderna da educação em prisões não se esgota num modo diferenciado de abordagem dos conceitos e instituições (direitos humanos, prisão, educação), mas, sobretudo, no reconhecimento da mutação fática que tais conceitos e instituições sofreram ao longo da história.

Ensina Scocuglia (2006, p.161) que um dos principais fatalismos que acometem a educação hoje é o da escola como reprodutora da sociedade desigual, de forma a ideologizar seus membros na direção imutável dos interesses dominantes, decretando o futuro como uma não-possibilidade. Daí ser necessário ressignificar a educação, no caso, a educação em prisões, a partir de um novo conjunto de argumentos alheios às verdades e conceitos tradicionalmente utilizados, a partir de uma nova dimensão teórico/política de análise.

Se fazer ciência a partir de uma perspectiva de modernidade implica em características como a universalidade, neutralidade, especificação do saber, pragmatismo, abstração, formalismo e utilidade, fazer ciência neste momento de crise paradigmática é questionar esses pilares, o que somente é possível mediante um estudo dimensional.

1.2 Sobre as noções de dimensão, totalidade, crítica e dialética

A idéia de dimensão vem sendo utilizada na seara das ciências sociais para denotar os múltiplos significados a partir dos quais um objeto cognoscente pode ser considerado. Um estudo dito dimensional implica, portanto, numa análise de totalidade, de maneira que todas as dimensões possíveis de serem identificadas não ser consideradas e avaliadas como partes indissociáveis que coexistem num mesmo espaço e numa mesma temporalidade. Daí que as dimensões são sempre complementares, mas nunca excludentes.

Explica Kosik (2011, p.41) que a totalidade compreende a realidade de maneira íntima, compreende tanto a estética, a forma, as representações, quanto as

causas dos fenômenos, suas conexões internas, a essência das partes e a essência do todo.

Tomar determinado objeto a partir de uma perspectiva de totalidade significa conhecer cada uma de suas partes integrantes, não de maneira isolada, mas nas suas relações de reciprocidade, pois a fragmentação ou a desarticulação do todo implica na impossibilidade de captá-lo ontologicamente (CARVALHO, 2007, p.181). O estudo reducionista de algumas regiões do todo elimina a validade dos resultados, pois não é nem conhecimento das partes, nem conhecimento do conjunto.

O homem pode captar o conhecimento a partir de três níveis diferentes: o nível sensorial, o nível conceitual e o nível holístico. O primeiro, dito sensorial, consiste na captação de um objeto por meio dos sentidos. O segundo, chamado conceitual, consiste nas representações invisíveis, imateriais e abstratas que o homem faz da realidade. Finalmente, o nível holístico é aquele em que os objetos são captados dentro de seu contexto mais amplo, sem delimitações e de maneira relacional em função dos elementos que os compõem (GONZÁLEZ, 2007, p.341).

A holística e a totalidade representam uma oportunidade de transcender à fragmentação e aos reducionismos do conhecimento, na medida em que permitem realizar compreensões a partir das interações e contraposições entre as partes que formam o conjunto do objeto a ser conhecido. A totalidade se refere a uma maneira de ver as coisas em suas complexidades, e possibilita a identificação de resultados que normalmente não são acessíveis quando as partes são estudadas isoladamente.

Para os estudos dimensionais não basta qualquer totalidade, não basta a totalidade estática e formalista do mundo das idéias, pois, como ensinou Karel Kosík em sua *Dialética do Concreto* (2011, p.13), o conhecimento de uma realidade e seus objetos não se apresenta ao homem de maneira abstrata, teórica ou metafísica, uma vez que o homem não existe “fora do mundo e apartado do mundo”, mas ao contrário, o conhecimento da realidade é obra da práxis humana, pois é na prática, nas suas relações concretas com o mundo, que o homem realiza sua atividade de conhecer.

A percepção do *tudo* é característica precípua de todo o conhecimento⁷, seja ele qual for, de maneira que a decomposição dos fenômenos e o isolamento de

⁷ Kosik (2011, p.51) explica que na história do pensamento filosófico pode-se identificar pelo menos três concepções fundamentais de totalidade, a concepção atomístico-racionalista (de Descartes até

alguns de seus aspectos se operam de maneira natural e espontânea perante as consciências ingênuas. Porém, nesse contexto a noção do todo surge como realidade indeterminada, obscura, petrificada, imutável, alheia aos sujeitos (Kosik, 2011, p.19).

A totalidade que aqui interessa é a totalidade intencional, crítica, prática, dinâmica, concreta, material, substancial, a totalidade captadora da realidade objetiva, corpórea, com todas as suas transformações e contradições, assim, as dimensões trabalhadas ao longo destas linhas não são apenas categorias, e sim diferentes aspectos de uma mesma realidade.

Entender a totalidade de forma dinâmica significa que o objeto a ser conhecido constitui-se como uma unidade formada por várias contradições que interagem entre si, que a totalidade forma e é formada por várias outras camadas de totalidades, e que a totalidade não deve ser naturalizada, ou seja, deve ser entendida como um processo mutável, histórico e limitado a um período determinado (Lukács, 1967, p.240).

É relevante aduzir que totalidade não deve ser entendida como todos os fatos, ou o conjunto dos fatos, das relações e dos processos, de maneira que a totalidade não é um método que se ocupa de conhecer todos os aspectos da realidade. Totalidade significa entender a realidade como uma estrutura dialética no qual qualquer fato pode vir a ser compreendido (Kosik, 2011, p.44)

Tal como ensinou Paulo Freire (1978, p.39), o homem em estando com o mundo é possuidor de uma capacidade reflexiva que o caracteriza como um ser de relações, diferentemente dos animais, que são seres de contatos, e nesse sentido, explicou que o conceito de relações guarda consigo aspectos de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência, integração e temporalidade.

Enquanto os seres de contatos interagem com o mundo com respostas automáticas, singulares, acomodadas, reflexas e culturalmente inconseqüentes, as relações que o homem trava no mundo e com o mundo são plurais, na medida em que, diante dos variados desafios, não se esgotam numa maneira padronizada de resposta, e diante de um mesmo desafio, se multiplicam na própria singularidade.

Wittgenstein) para a qual o todo é a soma de todas as partes, fatos e elementos mais simples; a concepção organicista, para a qual há uma prioridade do todo sobre as partes; e a concepção dialética, que concebe a realidade como um todo estruturado e dinâmico que se desenvolve e se cria.

São também relações críticas, pois naturalmente reflexivas, capazes de captar os laços e razões que unem um fato a outro.

Característica do homem como ser de relações é sua capacidade de transcender, que permite ao homem auto objetivar-se, saindo de si para refletir sobre si mesmo, sobre sua realidade, e para discernir sobre ele e os outros seres⁸ (FREIRE, 1978, p.40). E porque transcende o homem descobre também sua temporalidade, pois emerge do tempo unidimensional de um hoje constante, para descobrir o ontem e o amanhã, as causas e as conseqüências.

Ocorre que, a integração do homem nas suas relações com o mundo se aperfeiçoa na medida em que ele adquire uma consciência crítica e, conforme as sociedades se desenvolvem, aumentam as exigências por atitudes mais reflexivas (pensadas) e menos instintivas.

Ensina Freire (1983, p.39) que num primeiro momento, o homem é dotado de uma intransitividade de sua consciência, que é o estágio máximo de limitação de seu poder de apreensão do mundo. A partir daí, e de maneira automática, devido à própria evolução da sociedade, a intransitividade da consciência tende a transformar-se em uma consciência ingênua, caracterizada pela simplicidade na interpretação do mundo. Contudo, para que o homem alcance a consciência crítica, é preciso a interferência de uma atitude reflexiva e de conscientização, que o possibilite uma capacidade de opção frente aos desafios apresentados pelo mundo, afastando-o da passividade e da acomodação.

Ao homem intransitivamente consciente escapa a apreensão das questões alheias à sua esfera biológica, seu discernimento se dificulta e ele torna-se incapaz de perceber a causalidade autêntica dos fenômenos. Porém, ao passo em que o homem amplia o seu poder de captação e resposta às questões que se põem em seu contexto, seus interesses e preocupações se expandem a esferas maiores que a simples esfera vital biológica, se transitiva (FREIRE, 1978, p.60). Ocorre que, a primeira etapa na evolução da consciência humana é preponderantemente ingênua, que segundo Freire (1983, p.40):

⁸ Para Freire, a capacidade de transcender do homem é a raiz de sua existência. A idéia de existir ultrapassaria a idéia de viver, por que é mais do que estar no mundo, é estar nele e com ele. É desprender-se do determinismo natural e agir como sujeito histórico.

Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na causalidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor (...) Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. (...) Subestima o homem simples. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo (...) Tem forte conteúdo passional. (...) Apresenta fortes compreensões mágicas. Diz que a realidade é estática e não mutável.

Por outro lado, mediante a adoção de uma postura ativa em face do conhecimento e da realidade, o homem tende a alcançar a transitividade crítica de sua consciência, cujas características apresentadas por Freire (1983, p.41) são:

Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema. Reconhece que a realidade é mutável. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. É indagadora, investiga, força, choca. Ama o diálogo, nutre-se dele. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Para Freire (1978, p.43 - 44) cada época representa uma série de valores, de formas de ser e de comportar-se, que exigem do homem uma permanente atitude crítica para que, apreendendo esses temas, possa realizar sua vocação de ser mais, e a partir daí integrar-se. Daí, considerando que as respostas humanas aos estímulos do mundo dependem do grau de criticidade de sua percepção, uma percepção ingênua levaria a uma resposta ingênua e conseqüentemente ao aprisionamento do homem num mundo estático e imutável, da mesma forma que uma percepção crítica levaria a uma resposta crítica e à liberdade de estar não só no mundo, mas também de dialogar com ele. Afinal, em sendo o homem um ser de relações, há de estar preparado para bem compreender o mundo e suas

especificidades e a partir daí com ele interagir, não de maneira espontânea, mas de maneira reflexiva, agindo não por instinto, mas por livre opção.

Ocorre que, atualmente, o homem vem perdendo a sua capacidade de decidir, a sua liberdade, sendo que os temas da época são apresentados ao “homem simples” por uma elite dominante que lhe entrega as informações em forma de prescrição a ser seguida, negando, por conseguinte, sua condição de humanidade. Nesse sentido, aduz Freire (1978, p.43) que uma das maiores tragédias do homem é estar hoje oprimido pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada e pelas ideologias, que acabam afogando-o na massificação e na acomodação, retirando-lhe a condição de sujeito e rebaixando-lhe à condição de objeto coisificado, desumanizado.

Daí porque um estudo dimensional, que se pretende um estudo de totalidade, há de apresentar-se necessariamente como um estudo crítico, no sentido de caminhar pelas diferentes camadas da totalidade na busca pela verdade essencial do que se quer conhecer. Mas o que vem a ser crítica?

Entende-se por teoria crítica toda teoria não reducionista da realidade, ou seja, a realidade, a partir de uma perspectiva crítica se apresenta sempre como um conjunto de novas possibilidades, sendo a tarefa do teórico crítico a adoção de uma postura de indignação e inconformismo perante o que existe, e a indicação dos modelos alternativos disponíveis (SANTOS, 1999, p.1).

Tal como ensinaram Adorno e Horkheimer em sua *Dialética do Esclarecimento* (2006, p.17), “a superioridade do homem está no saber”; mas não num saber qualquer; não num saber que se rende dogmaticamente ao pragmatismo da atividade científica dos nossos dias, e que funciona como um mero instrumento à disposição da ordem dominante. Ao contrário, a superioridade do homem reside numa perspectiva positiva de esclarecimento⁹, assim entendida aquela que entrelaça racionalidade e realidade social, a que se ocupa da verdade essencial das coisas e não apenas da eficácia dos procedimentos empregados, refutando assim o ato de estacionar em análises superficiais de seu objeto de investigação¹⁰.

⁹ Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p.17), entende-se por esclarecimento o processo histórico e racional de desencantamento do mundo pelo qual o homem vai dissolvendo as explicações mitológicas da realidade e substituindo-as pelo saber, abandonando assim os medos e se colocando na posição de senhores de si.

¹⁰ Discussão originalmente apresentada em SILVA, Mazukyevicz. Lições preliminares para uma

Na *Crítica da Razão Instrumental*, publicada originalmente em 1967, Max Horkheimer se propõe a distinguir os diferentes conceitos de racionalidade. Para o filósofo, a razão pode se mostrar de duas maneiras distintas: a primeira, chamada razão subjetiva ou instrumental, diz respeito à capacidade humana de classificar, concluir e deduzir sobre aquilo que lhe é útil, sem se deter ao conteúdo, ou em outras palavras, trata-se de um tipo de racionalidade que se ocupa apenas do funcionamento abstrato do mecanismo pensante, sem reflexão, sem crítica. É, pois, uma razão que se preocupa exclusivamente em adequar os meios aos fins desejáveis, sejam esses fins razoáveis ou não em seu conteúdo. Sob a perspectiva da razão instrumental, algo é racional na medida em que se apresenta como útil, e nada mais. Ela é formal, neutra, abstrata, lógico-matemática (HORKHEIMER, 1973, p.9 – 11).

Por outro lado, Horkheimer chamou de objetiva a razão que, conhecida desde a antiguidade clássica, não se relaciona a vantagens ou utilidades imediatas, ou seja, a que se apresenta como razoável não por que se orienta por finalidades, mas por ser razoável em si mesma. A racionalidade pensada a partir dessa perspectiva se dedica a refletir sobre a totalidade da ordem social, as relações humanas, a organização da sociedade, a natureza, o cosmo.

Platão, em sua *A República*, já organizara sua teoria do conhecimento a partir de uma dimensão objetiva e total da racionalidade. Utilizando da tradicional metáfora da Alegoria da Caverna¹¹, o socrático ilustra a existência de dois mundos, um mundo sensorial, aparente e imperfeito – no qual os homens vivem e desenvolvem relações a partir de seus sentidos – e um mundo inteligível, cognoscente e real, acessível apenas mediante o uso de uma racionalidade crítica.

Ocorre que, conforme ensinam Adorno e Horkheimer (2006, p. 17-46), ao longo da história, na sua missão de dominar e controlar a natureza e dissolver o mundo das superstições e das mitologias, a faculdade objetiva do pensar foi se instrumentalizando, e assim, em busca de uma objetividade cada vez maior,

perspectiva alternativa de cidadania. Revista de Direitos Humanos Fundamentais da UNIFIEO, v.13, p.237-251, 2013.

¹¹ Diálogo narrado no Livro VII da República de Platão, entre Sócrates e Glauco, este último irmão de Platão em que o filósofo descreve uma caverna escura, por onde entraria apenas um feixe de luz, que refletiria as sombras dos objetos e pessoas que transitavam do lado externo da caverna, para homens acorrentados no interior da caverna desde a infância, ilustrando assim a escuridão que aprisiona os homens que se utilizam apenas de suas impressões sensoriais, de maneira que apenas com o uso da razão tais homens poderiam descobrir a luz da verdade.

hipertrofiou-se em relação ao tratamento dos meios e esqueceu a reflexão substancial acerca dos fins. A razão se transformou então em abstração, em procedimento, em formalismo, em técnica, e deixou de ser uma forma de acesso a conhecimentos nucleares e passou a servir de instrumento para a perda da autonomia do indivíduo, de dominação, de poder, de exploração.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhada pelo positivismo, enfatiza-se a sua não referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel de domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la (HORKHEIMER, 2007, p.29)

Como narrou Platão em sua alegoria acerca do homem que se desprendera do mundo das sombras, “se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objetos para os quais podia olhar”, de maneira que, o processo de instrumentalização da razão é naturalizador do homem, e assim, uma reversão no uso da razão segundo a lógica atual é tarefa densa e árdua.

Daí que, o desafio que se apresenta ao pesquisador comprometido com a verdade é o da reconstrução do caráter objetivo da racionalidade, numa lógica ou movimento contrários a formalização do pensamento que se utilize de um método capaz de considerar os fenômenos investigados em sua totalidade, na busca por sua essência. Segundo o filósofo grego, o método dialético seria o único capaz de proceder a destruição das hipóteses no sentido das descobertas autênticas (PLATÃO, 2009, p.230).

Na *Lógica Formal e Lógica Dialética* de Henri Lefebvre (1991, p.80), em sendo o conhecimento prático, social e histórico, não pode jamais se prender a uma investigação aristotélica formal, ou seja, que deixa de lado qualquer necessidade de análise de conteúdo ocupando-se apenas dos contornos do pensamento puro ou das regras gerais de coerência do pensamento consigo mesmo, mas ao contrário, se a realidade se apresenta como móvel, múltipla, diversa, contraditória, lançá-la numa racionalidade formalista é renegá-la a um campo de problemas insolúveis.

Para Lefebvre (1991, p.83), “a forma é sempre forma de um conteúdo”, e sendo assim, forma e conteúdo se apresentam necessariamente num movimento incessante. Se por um lado a lógica formal tem um alcance apenas relativo e limitado, a lógica do conteúdo é concreta, e considerando que o conhecimento verdadeiro é feito das interações entre forma e conteúdo, sujeito e objeto, ou seja, de elementos opostos, a análise dessas interações é chamada de dialética, e a lógica do conteúdo é a lógica dialética.

Em *Dialética do Concreto*, Karel Kosik (2011, p. 13) apresenta suas definições acerca do conceito de crítica e do método dialético de investigação, como oposição à racionalidade/lógica instrumental e utilitária. Para o autor, o conhecimento da realidade pode ser obtido a partir do estudo das representações (forma) ou da essência das coisas (conteúdo), sendo que o conhecimento dialético lida justamente com essa contradição, daí por que se apresenta como um algo da práxis humana, e não apenas do mundo das idéias, daí por que a dialética se justifica como método para o estudo das totalidades.

Como já fora dito, a realidade não se apresenta ao homem, então, como objeto teórico isolado do contexto prático, pois é sobre a realidade que o homem desenvolve sua atividade de perceber. Por outro lado, a realidade da forma, como ela se manifesta, nem sempre coincide com o conceito da coisa em si, ao que o autor chama de *aspecto fenomênico da realidade*, de maneira que as representações da realidade são úteis apenas numa dimensão superficial, pois não servem para a compreensão essencial, estrutural dos objetos investigados.

A práxis humana determinada a partir do aspecto fenomênico da realidade é unilateral, fragmentária, não enxerga as contradições, e se apresenta como um mundo de intimidade, de confiança que se move naturalmente.

Em clara referência aos conceitos de Marx, Kosik (2011, p.14) discute que esse mundo de representações só é útil aqueles homens que dominam as condições sociais, que estão no topo da sociedade classista, uma vez que se a maioria dos homens desconhece a compreensão real das coisas, entendem sua realidade como imutável e normal, ou seja, a partir de uma consciência ingênua e não crítica.

Contudo, alerta o autor que a essência da coisa não se afasta por completo de suas representações, mas na realidade, as representações por vezes se confundem com a verdade das coisas, numa tentativa de construir um mundo crível, plausível. Se o mundo dos fenômenos se distanciasse de maneira radical da

essência, o mundo dos fenômenos seria facilmente notado como irreal, a realidade das coisas se apresentaria ao homem como “o outro mundo”, e o mundo essencial seria inalcançável.

Esse mundo plausível das representações, chamado mundo da *pseudoconcreticidade* assume então um aspecto independente e natural, ao qual pertencem: a) o mundo dos fenômenos externos, superficiais e não essenciais; b) a realidade fetichizada, manipulada; c) o mundo das representações comuns que os homens constroem nas suas consciências alienada; d) o mundo dos objetos imutáveis, naturalizados.

Enquanto o mundo da *pseudoconcreticidade* se apresenta ao homem de maneira imediata, automática, instantânea, o mundo essencial só é descoberto mediante a investigação crítica, e por isso mesmo dialética.

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade, ou, numa palavra a ‘cisão do único’, é o modelo pelo qual o pensamento capta a ‘coisa em si’. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade (Kosik, 2011, p.20).

Em *Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista*, Caio Prado Junior (2001, p.4) esclarece que o método dialético foi certamente a grande contribuição do marxismo para as ciências, embora não se possa encontrar, dentre os teóricos críticos, um consenso acerca da definição precisa desse método, de maneira que o próprio Marx, não chegou a elaborar sistematicamente o método dialético, limitando-se a utilizá-lo quando de suas teorias político/econômicas.

Em seu *Dicionário do Pensamento Marxista*, Tom Bottomore (2001, p.101) explica que a noção de dialética na tradição marxista assume três vertentes: a epistemológica, na qual dialética aparece como um método científico; a ontológica, que significa o conjunto de princípios que governam ou parte ou o conjunto da totalidade da realidade; e finalmente, a dialética relacional, que se confunde com o próprio movimento da história. Daí que a dialética não se resume a um método de investigação, trata-se de uma verdadeira concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

Numa perspectiva dialética a realidade jamais será estática ou imutável, mas ao contrário, ela será sempre um algo em movimento, em constante transformação, movimento esse que se procede mediante a oposição, o enfrentamento, a crítica, para a dialética não existem, portanto, regras universais, verdades absolutas, mas tudo é passível de confronto e contraposição.

É o que explica Gadotti (1997, p.23), ao afirmar que a dialética considera as coisas e os fenômenos como uma unidade de contrários, um encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo, opondo-se, portanto, à metafísica e à teorização. Para a dialética os diversos aspectos da realidade são tomados como relativos. E o único elemento absoluto na dialética é o movimento, a dinâmica, pois ele é constante em todo processo.

Através do método dialético o fenômeno ou a coisa cognoscente deverá apresentar-se ao pesquisador na forma de totalidade. Para isso são necessárias aproximações sucessivas, observações em diferentes níveis e cada vez mais abrangentes. Henri Lefebvre (1969, p.241), apresenta com notória didática o que chamou de *regras práticas do método dialético*, quais sejam:

- 1) Dirigir-se à própria coisa; por conseguinte, análise objetiva; 2) Apreender o conjunto das conexões internas da coisa, de seus aspectos; o desenvolvimento e o movimento da coisa; 3) Apreender os aspectos e momentos contraditórios; a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios; 4) Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a tendência (o que tende a ser e o que tende a cair no nada); 5) Não esquecer de que tudo está ligado a tudo; e que uma interação insignificante, negligenciável porque não essencial em determinado momento, pode tornar-se essencial num outro momento ou sob um outro aspecto; 6) Não esquecer de captar as transições; transições dos aspectos e contradições; passagens de uns nos outros, transições no devir; 7) Não esquecer de que o processo de aprofundamento do conhecimento — que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda — é infinito. Jamais estar satisfeito com o obtido; 8) Penetrar, portanto, mais fundo do que a simples coexistência observada; penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo; apreender conexões e o movimento; 9) Em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, se superar: modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo — retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo ao seu ponto de partida.

O trinômio *totalidade – crítica – dialética* e seus elementos correlatos

constituem, portanto, os pressupostos indispensáveis à análise dimensional da educação em prisões aqui desenvolvida.

1.3 Dimensões da educação em prisões

Tomando a educação em prisões para análise, defendo que a noção de totalidade corresponde a pelo menos duas dimensões verificáveis, a primeira, dominante na história, e cuja percepção se opera de maneira natural, superficial, formal, automática, a que chamo *dimensão moral*; e a segunda, cuja percepção será desenvolvida ao longo destas páginas, e que depende de uma atitude reflexiva, crítica, dialética, material – inacessível aos detentores de consciência ingênua – a que chamo de *dimensão cultural*.

As dimensões moral e cultural compõem, portanto, a necessária simbiose para o entendimento total da educação em prisões, sendo que a segunda tende a se apresentar, pelo menos aos olhos menos atentos, como uma oposição à primeira. Porém, conquanto assumo uma roupagem crítica, a dimensão cultural não se trata de oposição, mas de correlação, de complementação, de diálogo, necessário para a ressignificação da educação em prisões nestes tempos de questionamento das narrativas tradicionais.

Mas em linhas gerais, o que vem ser cada uma dessas dimensões?

A dimensão moral da educação na prisão pode ser entendida como aquela que se formou a partir de um processo histórico de aperfeiçoamento e entrelaçamento das noções de autonomia da vontade humana, culpa ou responsabilização individual, e capacidade corretiva atribuída à punição, o qual alcança seu apogeu na modernidade, sob a influência de filosofias penais de inspiração iluminista e positivista, e que Danilo Zolo (2002, p.25) chamou de “paradigma utilitarista da defesa social e da ressocialização (ou reeducação) do culpado”.

Pensada a partir dessa perspectiva utilitária, a educação em prisões assume e se esgota num caráter instrumental para a transformação qualitativa do indivíduo aprisionado, de maneira que a autonomia moral dos homens (daí porque *dimensão*

moral) conduziria à sua responsabilização penal individual, e conseqüentemente à possibilidade de uma intervenção positiva (mediante a oferta de escolarização e outras técnicas) capaz de “modificá-lo” para posterior reingresso ao convívio em liberdade.

Perceba-se que o foco, na dimensão moral da educação na prisão, recai isoladamente sobre o indivíduo e sobre sua capacidade de aperfeiçoamento moral através da educação, tomada como condição *sine qua non* para sua aceitação no convívio social. Há claramente um pressuposto sociológico do crime como produto exclusivo da vontade humana, e da reinserção social como condição exclusivamente dependente, também da vontade humana.

Nessa perspectiva moral, a educação na prisão é avaliada, ou melhor dizendo, quantificada, a partir da amplitude com a qual alcança os indivíduos aprisionados, assim, registram-se número de prisioneiros atendidos pelas atividades de escolarização, número de prisioneiros atendidos pelas atividades de escolarização que não reincidiram no crime quando do retorno à liberdade, quantidade de material didático disponível e acessível aos prisioneiros, número de estabelecimentos prisionais que contam com espaços de escolarização, etc.

Na expressão *dimensão moral da educação na prisão*, a idéia de moral deve ser compreendida como o conjunto de costumes e juízos de um indivíduo, ou seja, o conjunto de julgamentos da conduta humana em termos de bem e mal, de justo ou injusto (SANTOS, 1995, p.143).

A *dimensão moral da educação na prisão* teria então, como fundamento, os seguintes pressupostos: 1) as ações humanas são determinadas exclusivamente pela vontade; 2) o homem se organiza socialmente e politicamente de maneira voluntária e compartilha com o grupo dos mesmos valores; 3) o desvio social é ontologicamente prejudicial à sociedade em seu conjunto, pois contrário aos valores comuns; 4) o desviante é um homem diferente que não apreendeu os valores sociais ou é incapaz de apreendê-los; 5) a punição é a justa retribuição pelo desvio e o Estado é o único ente capaz de punir legitimamente; 6) punir é a maneira mais útil de defender a sociedade, em detrimento de outras formas, como o perdão ou a convenção; 7) aprisionar é a melhor forma de punir; 8) a prisão se torna mais útil na medida em que consegue ensinar valores ao prisioneiro; 9) os valores sociais podem e devem ser apreendidos mediante a educação e sua ritualística dentro da prisão; 10) aprender os valores pela educação e se modificar é condição para que o

prisioneiro possa ser aceito novamente ao convívio livre, embora não se possa precisar quando essa modificação com efeito ocorre; 12) a educação interna da prisão é capaz de preparar para a vida externa da sociedade; 13) a reinserção na sociedade é responsabilidade individual, pois a sociedade está sempre apta a receber o prisioneiro transformado; 14) se estiver apto, o prisioneiro deve se reinserir e contentar-se com o lugar social que já lhe era pertinente antes do aprisionamento, devendo sujeitar-se às mesmas circunstâncias que o levaram a delinquir.

Por outro lado, entendo como *dimensão cultural* a conjugação de idéias de natureza teórico/política, justificadoras de uma educação em prisões orientada para além da perspectiva individualista. Aqui, há o deslocamento do foco, que sai da voluntariedade individual no cometimento do crime e na reintegração à sociedade, para a responsabilização social (coletiva), tanto pelo crime quanto pelas condições crimínógenas.

Nessa abordagem cultural, a criminalidade não pode ser vista como uma qualidade, objetivamente considerada, de determinados comportamentos e indivíduos; como resultado exclusivo da vontade individual, mas se revela primeiro, a partir da seleção dos bens protegidos penalmente, dos comportamentos ofensivos relativos a esses bens, e dos indivíduos estigmatizados, numa distribuição negativa e desigual conforme os diferentes interesses presentes no sistema sócio-econômico.

Assim sendo, a educação pensada a partir de sua *dimensão cultural*, não se esgota na busca pela transformação moral do indivíduo, mas busca a transformação do contexto social no qual o indivíduo fora inserido ou reinserido. A educação somente poderá assumir alguma contribuição para o homem privado da liberdade, se assumir prioritariamente alguma contribuição para o contexto, o que somente é possível se não fizer parte da lógica de transformação dos indivíduos, mas sim da transformação da realidade que os oprime.

Com efeito, como já fora dito nas linhas preliminares deste tópico, a *dimensão cultural* e a *dimensão moral* da educação na prisão apresentam-se numa relação dialética, mas não excludente, de maneira que, a dimensão cultural surge da constatação de que o aperfeiçoamento individual do homem pela educação é válido e útil, mas não pode ser encarado como suficiente para a idéia de integração social do prisioneiro, porque esta, não depende apenas dele, mas do aperfeiçoamento do contexto que o envolve.

O termo cultura, integrante da expressão *dimensão cultural da educação em prisões*, é compreendido aqui como a soma total das criações humanas, o resultado organizado da experiência grupal; as atividades dos homens dirigidas para a realização de seus valores (SANTOS, 1995, p.50).

Enquanto numa perspectiva moral o desafio que se apresenta à educação em prisões é *Como a educação pode contribuir para que o prisioneiro reaprenda os valores sociais e retorne ao convívio?*, numa perspectiva cultural a pergunta é *Como a educação pode contribuir para a transformação da sociedade como um todo no sentido da formação de um novo ethos¹² em face das questões do crime e da violência?*.

Notadamente, a avaliação da educação em prisões a partir da dimensão cultural dispensa as quantificações relativas ao indivíduo, e passa a ocupar-se das quantificações relativas à sociedade enquanto tal, como por exemplo, o número de atores prisionais, internos e externos, envolvidos na educação em prisões (prisioneiros e seus familiares, guardas penitenciários, estudantes, entidades privadas, comunidade em geral), o número de cursos com a temática prisional oferecidos nos diferentes níveis de ensino na rede regular, a qualidade dos cursos de formação policial e penitenciária, o número de projetos de integração prisão/comunidade, a educação em/para direitos humanos, o número de pesquisas realizadas sobre a temática prisional com e sem participação do poder público, etc.

A *dimensão cultural* da educação em prisões teria então, como pressupostos: 1) o desvio não resulta de um ato livre de vontade, mas de um conjunto de forças contextuais, externas ao controle do criminoso; 2) os homens não se organizam harmonicamente em sociedade, mas pela imposição dos valores de uma minoria em desfavor de uma minoria; 3) punir mediante aprisionamento não é a forma mais útil de defender a sociedade; 4) a educação desenvolvida no interior dos estabelecimentos prisionais se constitui como mais uma estratégia de neutralização; 5) a transformação moral individual do prisioneiro não é suficiente para sua aceitação social; 6) a única utilidade possível à educação em prisões somente pode ser visualizada na medida em que esta seja orientada *para fora*, no sentido da educação e transformação da cultura e do *ethos* social em relação às questões penais.

¹² Características ou direções predominantes em uma cultura (SANTOS, 1995, p.87).

Como se percebe, trata-se, portanto, de um modelo ou alternativa holística de educação em prisões, que tenta, tal como ensinou Vera Malaguti Batista (2013, p.21), romper com a repetição infinita do senso comum punitivo abandonando e deslegitimando as “ideologias ‘re’ (reeducação, recuperação, ressocialização), num sentido que se distancia da transformação dos indivíduos e que se aproxima da transformação da cultura, dos costumes em torno da questão penal.

Nas suas Teses sobre Feuerbach (1977, p.118-119), Marx afirmou que:

A idéia de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, e que portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado...A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser aprendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Aos olhos da *dimensão cultural* da educação em prisões, a referida passagem pode ser compreendida no sentido de que o criminoso não é um *homem modificado* na perspectiva de sua moral individual; as circunstâncias e os processos de criminalização (*educação modificada*) que o levaram à sua condição não estão desconectados da realidade social como um todo; com efeito, é a própria sociedade que o fez *homem modificado*, de maneira que caberia então à educação em prisões esse papel de *prática transformadora* da realidade na tarefa de (re) educar o próprio educador (sociedade).

De fato, creio que a abordagem empregada aqui é predominantemente de natureza sociológica¹³, pois a educação em prisões não é captada enquanto técnica (ensino-aprendizagem), mas é captada enquanto fenômeno ou fato social, entendendo fato social como tudo aquilo que é suscetível de exercer uma coerção exterior sobre o indivíduo (FERREIRA, 1977, p.115).

Contudo, a fórmula ensino-aprendizagem na educação em prisões, afeta aos estudos de inclinação pedagógica – e que corresponde a massa acadêmica

¹³ Do latim *socius* (companheiro, associado, camarada) e *socio* (reunir, unir, partilhar, ter em comum) e do grego *logos* (razão ou discurso), a sociologia é a ciência da vida social, é o estudo da convivência humana, da interação social dos seres, das condições e circunstâncias das relações humanas, é o estudo dos processos pelos quais os indivíduos se combinam em grupos sociais, é a ciência das instituições sociais (SANTOS, 1995, p.181). Sociologia é o estudo da vida social humana, dos grupos e da sociedade (GIDDENS, 2005, p.24).

produzida no âmbito das universidades brasileiras nestes primeiros anos do século XXI – embora não figure num primeiro plano como objeto desta pesquisa, dele é indissociável, devido às exigências de interdisciplinaridade que as análises de totalidade demandam.

No mais, os processos de ensino-aprendizagem, tais como os que se relacionam com a didática do ensino, as metodologias, os conteúdos, as avaliações e os materiais didáticos, integram a dimensão moral da educação na prisão na medida em que guardam relação próxima com o aperfeiçoamento individual humano, e assim, por sua vez, tais elementos integram a totalidade dialética da educação em prisões.

Conforme ensina Rodrigues (2011, p.9), estudar a educação a partir da perspectiva da sociologia é entender que “se a pedagogia é o fundamento das práticas educacionais, as crenças, os valores, e as normas sociais são os fundamentos da pedagogia”.

Pensar ou estudar sociologicamente significa cultivar a imaginação, ou seja, libertar-se da imediatidade das circunstâncias pessoais e apresentar as coisas num sentido mais amplo; abordar sociologicamente determinado objeto é pensar para além das rotinas cotidianas, é pensar de modo renovado (GIDDENS, 2005, p.24).

Mais que sociológica, a discussão aqui empregada é criminológica.

A abordagem sociológica do crime é globalizante do conhecimento, e preocupa-se em explicar as causas individuais e sociais dos crimes, problematizar a ordem social, compreender as implicações político-criminais, e compreender associações entre teoria e prática em torno de questões como reinserção social e prevenção da violência (MACHADO, 2008, p.33).

Antonio García-Pablos de Molina, em seu *Tratado de Criminologia* (2003, p.47), explica que a criminologia é uma ciência interdisciplinar que tem como objeto o crime, o delinquente, a vítima e o controle social, contemplando o crime como um fenômeno individual e social, bem como todas as formas e estratégias de reação ao mesmo. Possui então a criminologia, uma pluralidade de fins e metas, relacionados com os diversos momentos, âmbitos e perspectivas do fenômeno criminal. A interdisciplinaridade da criminologia é hoje um princípio metodológico imprescindível, tanto do ponto de vista com conceitual quanto operacional, pois, os estudos criminológicos exigem uma pluralidade de enfoques, e cada um destes enfoques contribui para um diagnóstico global e totalizador do fenômeno criminal.

A trans, pluri ou interdisciplinaridade da criminologia conduz necessariamente às exigências de se considerar qualquer objeto estudado como resultado do maior número de variáveis possíveis, a partir de um complexo integrado de saberes e disciplinas que discorram sobre a questão penal, assim, fazer criminologia é recorrer invariavelmente ao direito, à história, à filosofia, à pedagogia, à política (ANITUA, 2008, p.19), de maneira que é imperioso reconhecer, portanto, a educação em prisões como objeto dos estudos criminológicos.

Considerando as dimensões *moral* e *cultural* que compõe a totalidade do objeto educação em prisões, é reforçado o caráter criminológico do presente estudo, uma vez que, conforme ensina Manzanera (1981, p. 29), a criminologia é uma ciência natural, na medida em que estuda o fenômeno criminal como decorrente da vontade individual e biológica, e cultural, pelo que estuda o crime enquanto produto social, já que todo crime se dá dentro de determinado contexto.

Mas a criminologia que se presta à *dimensão cultural* da educação em prisões não é qualquer criminologia senão a criminologia crítica.

O termo criminologia crítica vem sendo utilizado desde a década de 1970 para agrupar o conjunto de pensamentos sobre a questão criminal que se opusera à criminologia tradicional, e que sofreu influências distintas, desde o interacionismo simbólico da Escola de Chicago, do funcionalismo de Durkheim, da fenomenologia de Peter Berger e Thomas Luckmann, chegando ao Labeling Approach e suas investigações acerca da criminalização, da rotulação oficial e da seletividade do sistema penal, e alcançando os estudos de Laurie Taylor e Stanley Cohen no interior da National Deviance Conference, no final dos anos sessenta¹⁴.

Não obstante, há de se destacar as contribuições do marxismo para a formação dessa nova criminologia, pois que fora ele o responsável por agregar às correntes sociológicas o caráter político/econômico das questões penais, ao defender que a estrutura do sistema produtivo determina a estrutura geral da sociedade – e também o sistema penal – anulando, por conseguinte, a aparente neutralidade do sistema de atribuição dos valores sociais, que justificam as práticas punitivas.

¹⁴ Sobre a história da criminologia crítica, ver Larrauri (1992).

Com efeito, qualquer grupo social impõe punições contra aqueles que violam suas regras, regras estas, criadas a partir de valores sociais entendidos como indispensáveis à sobrevivência e estabilidade da sociedade que os definiu. Porém, não é fácil discernir que, numa sociedade capitalista, baseada na alienação do trabalho, na propriedade privada e na diferenciação de classes, estes valores sejam verdadeiramente expressão dos desejos de todos os grupos sociais que a compõem, mas ao contrário, tratar-se-ia, na realidade, de estratégias utilizadas pela classe dominante – detentora dos meios de produção – como meio de controle social da classe que detém apenas sua capacidade de trabalho, numa relação de exploração econômica e dominação ideológica¹⁵ que visa, em última instância, a manutenção do sistema.

Há na história dos pensamentos criminológicos duas grandes visões justificadoras dos delitos e do controle social, a primeira, de natureza *consensual* e *conservadorista*, e a segunda, de natureza *crítica* e *conflitiva*.

A visão consensual sustenta que a sociedade é um sistema complexo cujas diversas partes trabalham conjuntamente para produzir estabilidade e solidariedade. Haveria assim um consenso para se manter a ordem social. Já a visão crítica enfatiza as divisões da sociedade a partir de questões como o poder, as lutas e a desigualdade. A sociedade seria então composta por interesses separados e o conflito seria sempre presente, de maneira a haver sempre grupos dominantes e grupos dominados (GIDDENS, 2005, p.35).

O modelo consensual, herdeiro do funcionalismo de Durkheim, condensa teóricos e teorias a partir do entendimento de que a finalidade da sociedade é atingida quando suas instituições funcionam harmonicamente de forma que os indivíduos compartilhem voluntariamente dos valores sociais. Tem como base a coesão da sociedade a partir da cooperação geral e voluntária. Nestes termos, o modelo do consenso entende que as normas criminais são a expressão dos valores comuns a todos os membros da sociedade, de maneira que o crime resulta em sua recusa ou na não interiorização daqueles valores, sujeito, pois, a uma reação coletiva negativa e legítima que funciona em última instância como reforço dos laços sociais (MACHADO, 2008, p.64).

¹⁵ Numa simplificação teórica drástica, a função da ideologia no sistema de produção capitalista seria a de criar uma ilusão em torno do estado de coisas por ele criado, tornando-o natural, justo, legítimo e inevitável.

Por outro lado, para o modelo do conflito a coesão e a ordem social são fundamentadas na força e na coerção, na dominação de uns e na sujeição de outros, assim, o modelo do conflito analisa o crime a partir das relações de poder que lhe são subjacentes, e que opõem classes sociais que ocupam posições econômicas e ideológicas diferenciadas. Essa perspectiva privilegia a relação entre os modelos institucionais e a distribuição diferencial da criminalidade, problematizando inclusive os processos de produção das leis penais e sua diferenciação na medida em que se orientam para destinatários que ocupam lugares distintos na ordem econômica, política e social (MACHADO, 2008, p.65).

Sérgio Salomão Shecaira (2012, p.282-283) esclarece que os alicerces desta linha de pensamento criminológico se materializam na crítica às posturas das criminologias tradicionais do consenso, pois que estas últimas seriam incapazes de compreender o fenômeno criminal em sua totalidade. Explica que a premissa do pensamento crítico está ancorada na teoria marxista, pois sustenta que há uma relação de dependência entre o delito enquanto fenômeno social e o modo de produção capitalista. Todo o sistema de controle social seria, aos olhos da criminologia crítica, uma estrutura superficial e dependente do sistema de produção tomado enquanto estrutura essencial. Nessa perspectiva crítica, o crime não pode ser considerado como um fenômeno individual, pois o homem não possui livre arbítrio, já que tem sua vontade submetida à base político/econômica da sociedade.

Conforme explica Juarez Cirino dos Santos (2005, p.2), o objeto de estudo da criminologia numa perspectiva crítica é a *criminalização*, não como realidade estática, mas como realidade construída, mostrando o crime como “qualidade *atribuída* a comportamentos ou pessoas pelo sistema de justiça criminal, que constitui a criminalidade por processos seletivos fundados em estereótipos, preconceitos e outras idiossincrasias pessoais”, sendo que seu método de investigação por excelência é o dialético, pois insere a construção social do crime e da criminalidade no contexto da contradição *capital/trabalho* que define as instituições básicas das sociedades capitalistas.

Como ensina CARVALHO (2013, p.280), para além da crise de paradigma das ciências, a atualidade, a pertinência e a validade da perspectiva criminológica crítica se revela na observação de alguns fenômenos concretos da contemporaneidade, em especial, considerando a realidade contextual brasileira, quais sejam: o recrudescimento do punitivismo, consubstanciado, por exemplo, nos debates acerca

da redução da idade mínima para efeitos de imputação penal; as tendências político-criminais de conversão do pensamento criminológico crítico em ações na área da segurança pública, tal como os programas de penas alternativas; e finalmente, a sensação de insegurança urbana que perpassa as diferentes camadas populacionais e diagnostica um aparente fracasso das instituições oficiais de controle social.

Pensar a educação em prisões a partir de uma *dimensão cultural* significa, a priori, compreender que seus significados não podem ser compreendidos numa perspectiva de neutralidade. A educação desenvolvida nos cárceres é carregada de intencionalidades relacionadas às relações de poder que se desenvolvem no espaço social, assim, insistir numa educação em prisões orientada para o indivíduo e não para o contexto é estacionar numa perspectiva limitada de análise, o que justifica a proposta criminológica crítica como corrente orientadora deste trabalho.

Entendo que a *dimensão moral* da educação na prisão, que frequentemente vem monopolizando os debates acerca do tema, constitui-se como paradigma já fragilizado diante da deslegitimação de seus pressupostos teóricos operada a partir dos estudos criminológicos críticos – e de seus resultados práticos mediante a observação das políticas públicas que a partir dela se orientam – surgindo daí a necessidade de construção de um novo conjunto de argumentos justificadores, para o qual a criminologia crítica também se presta.

Por tudo isso, um questionamento motivou a redação deste texto: *é possível construir uma proposta de educação em prisões que não tenha como pressuposto a responsabilização individual pelo crime e a conseqüente transformação moral do homem?* Em resposta, os esforços empreendidos ao longo das próximas páginas se concentram na seguinte afirmação: *Sim. É possível reconstruir os pressupostos da educação em prisões orientando-a para a transformação do contexto, da cultura, dos costumes, das formas coletivas de entender e lidar com o criminoso e as questões criminais.*

É importante ressaltar também que a opção terminológica pela expressão *educação em prisões* não se deu por acaso, mas ao contrário, implica desde já no reconhecimento de uma dimensão cultural integrante e caracterizante do objeto investigado.

Ocorre que as expressões *educação prisional*, *educação penal*, *educação na prisão* ou *educação penitenciária*, cujas adjetivações enfatizam a natureza peculiar

de uma educação desenvolvida num espaço diferenciado – de privação da liberdade – acabam por denotar o caráter instrumental da educação enquanto técnica de docilização, disciplinamento e aculturação do prisioneiro, nos significados atribuídos por Foucault (2008) e Goffman (2008) respectivamente, refletindo então uma dimensão moral de correção pessoal para posterior aceitação pessoal.

No mais, essas expressões adjetivadas transmitem a idéia de que uma educação no espaço prisão haveria de se distanciar de uma educação praticada fora dela, como se o prisioneiro também pudesse ser caracterizado como um alguém diferente dos homens livres. Tais termos adjetivados também reduzem os sujeitos da educação apenas aqueles que se inserem diretamente no espaço prisão, negligenciando, pois, os diferentes atores externos que com a prisão e os seus elementos mantêm relações, ainda que indiretamente. A mesma reflexão pode ser estendida à expressão *Educação para jovens e adultos em situação de privação ou restrição de liberdade*, que vem sendo utilizada no cenário acadêmico brasileiro nos últimos anos para identificar os estudos e investigações nessa área, mas que com efeito, acabam também por excluir os demais personagens que figuram no complexo de relações estabelecidas entre a instituição prisão, as práticas educativas, e a sociedade.

Por sua vez, a expressão *educação em*, na qual o termo prisão é incluído como substantivo traduz uma perspectiva holística e dialógica na qual o processo educativo se dá num sentido duplo, do educador que aprende ao educar e do educado que educa ao aprender. Assim, *educar em prisões* significa aprender sobre a prisão e aprender com ela, educar sobre a prisão e educá-la, numa relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre moral individual e cultura.

Numa dimensão cultural da *educação em prisões*, a prisão não é reduzida a técnica, tampouco a espaço, mas entendida enquanto conteúdo, enquanto complexo de valores passíveis de aprendizado.

Como ensinou Alessandro Baratta (1990, p.3), “a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás precisa ser *reinterpretada* e reconstruída sobre uma base diferente”, e continua, explicando que, se aos olhos da criminologia crítica nenhuma prisão até hoje existente é boa ou útil para essa reintegração, ela só seria possível mediante a “abertura prisão à sociedade e, reciprocamente, da sociedade à prisão”, num processo de interação

prisão/sociedade no qual “os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão”.

Reintegração social (do condenado) significa, antes da modificação do seu mundo de isolamento, a transformação da sociedade que necessita reassumir sua parte de responsabilidade dos problemas e conflitos em que se encontra “segregada” na prisão.

Nos termos de que trata Baratta, a educação em prisões só apresentaria, então, significados consistentes, se fundamentada numa *dimensão cultural* de transformação dos valores contextuais.

Finalmente, a compreensão sociológica de educação aqui utilizada é a de educação como ato de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais; o conhecimento dos usos sociais, padrões de conduta, modos de sentir, pensar ou agir; é um processo de socialização pelo qual o homem apreende seu contexto; mas um processo de socialização ambivalente, recíproco mediante o qual o indivíduo internaliza a cultura da sociedade e a sociedade agrupa, acolhe, aceita o indivíduo (SANTOS, 1995, p.74).

Porém, se numa perspectiva funcionalista da educação o processo de socialização se dá através da transmissão do conhecimento, das atitudes, dos valores, das normas e das condutas apropriadas, promovendo assim a integração social, e capacitando as pessoas pra viver harmonicamente; numa perspectiva conflitual esse processo se dá mediante o convencimento dos grupos subalternos acerca de sua inferioridade, para reforçar a desigualdade de classes e desencorajar as visões e os comportamentos alternativos de sociedade, de maneira que os valores que são transmitidos são os valores dos grupos dominantes em nome da manutenção da ordem (GIL, 2011, p.180).

1.4 O Brasil como objeto socio-politico-economico investigado

Os estudos dimensionais, em decorrência de sua natureza total, crítica, dialética e interdisciplinar, demandam do pesquisador a máxima verticalidade possível na abordagem de seus objetos, de maneira a reduzir a ocorrência de variáveis ao tempo em que contempla os diferentes aspectos de tal objeto.

A verticalidade ou aprofundamento necessários somente se tornam viáveis quando se procede a delimitação espaço-temporal da investigação, assim, no caso da educação em prisões aqui trabalhada, tomei o contexto brasileiro nestes primeiros anos de século XXI como recorte.

Essa opção não se deu por acaso. Considerando que a perspectiva de totalidade aqui empregada, como fora citado nos itens anteriores, se atrela a teoria crítica marxista, para a qual um estudo total não se resume ao estudo de todas as partes, incluindo também o estudo das conexões entre teoria e experiência, entre forma e substância, o objeto educação em prisões haveria necessariamente de ser abordado teoricamente (o que faço a partir dos pressupostos da criminologia crítica), e materialmente (o que faço situando a discussão teórica a partir da experiência brasileira).

Mas porque essa temporalidade no início do atual século?

Deixando de lado as justificativas de ordem acadêmica, que foram abordadas nas primeiras linhas desse trabalho e o serão novamente em capítulo específico, creio que se vive no Brasil, nestes primeiros anos de século, um momento de certas coincidências entre os argumentos criminológicos críticos e a realidade sócio-política-econômica que circunda as questões penais e a educação em prisões, e que, por sua vez, revelam a atualidade do pensamento crítico.

Tal impressão decorre da verificação de que, tal como defenderam Rusche e Kirchheimer (1999), há no Brasil de hoje uma nítida aproximação entre punição e estrutura econômica, cujas razões tive a oportunidade de apresentar no texto *Punição e Desenvolvimento no Brasil do Século XXI*, de 2013, e as quais reproduzo em síntese, nas linhas seguintes.

Muitos foram os autores que buscaram nas reflexões criminológicas críticas as bases para seus estudos, contudo, dois deles se haviam ocupado destas questões desde a década de 30, tendo como foco de suas investigações a relação entre castigo e marginalização criminal como necessidade do sistema capitalista, Georg Rusche e Otto Kirchheimer (ANITUA, 2008, p.619).

Na primeira obra norte-americana da Escola de Frankfurt, “Punição e

Estrutura Social”, publicada em 1939, Rusche e Kirchheimer apresentaram suas teorias sobre a influência das necessidades do modo de produção no sistema de aplicação de punições, introduzindo assim, um enfoque materialista ou político-econômico de estudo das questões criminais, em oposição ao enfoque idealista das tradicionais teorias da pena. Para os autores, a pena não era nem uma simples consequência do delito, nem o seu oposto, nem um meio para se chegar aos fins de defesa social. Ao contrário, a pena seria um fenômeno social independente dos conceitos jurídicos fixados pelas teorias da pena e dos fins almejados. Por isso, defenderam que a pena em abstrato não existe, mas sim sistemas punitivos concretos determinados por práticas político-econômicas (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 1999, p.16).

A partir de uma sólida análise histórica das formas de punição, Rusche e Kirchheimer evidenciaram os pontos de intersecção entre estas, e as diferentes estruturas socioeconômicas na passagem da Idade Média para as Idades Moderna e Contemporânea.

Isto posto, se na Baixa Idade Média a ausência de um poder central fortalecido e a prosperidade dos feudos fez com que o sistema criminal se limitasse a regular as relações entre os iguais em status social e bens, de maneira que indenizações e fianças, calculadas a partir da capacidade de pagamento do infrator, eram impostas para que se evitasse as vinganças privadas quando das ofensas às tradições, a moral vigente ou a religião, na Alta Idade Média, diante da progressiva piora das condições de vida das classes subalternas acarretada pelo crescimento da população urbana e conseqüente aumento de desempregados, as penas corporais começaram a ser aplicadas quando da incapacidade em adimplir as penas pecuniárias. Assim, quanto mais empobrecidas ficavam as massas, mais duros eram os castigos, e as penas corporais tornaram-se a forma regular de punição, ou, conforme explicam os autores, todo o sistema penal do final da idade media deixa claro que não havia escassez de força de trabalho, e como o valor da mão de obra diminuiu, a valorização da vida humana tornou-se cada vez menor (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 1999, p.21 – 38).

Por sua vez, durante os séculos XVI e XVII, a pobreza se estende por toda a Europa e as reações penais experimentadas contra os desafortunados, até então conhecidas, revelam-se cada vez mais falhas. A sociedade é tomada por um número cada vez maior de hereges, mendigos e criminosos e como eram demasiados para

serem todos enforcados ou condenados à morte, iniciou-se um movimento de transcendência no desenvolvimento das penas privativas de liberdade e na construção de locais organizados para a correção de apenados. Ao mesmo tempo, a Europa vivia os primórdios da expansão dos mercados consumidores e do sistema mercantilista, o que apontava para a necessidade de ampliação da oferta de mão de obra.

Nesse contexto, afirmam Rusche e Kirchheimer (1999, p.39) que a possibilidade de explorar o trabalho de prisioneiros passou a receber mais atenção, pelo que outras formas de punição foram introduzidas, como a escravidão nas galés, a deportação, a servidão penal através de trabalhos forçados e as casas de correção e trabalho. Essas mudanças não advieram apenas das considerações humanitárias defendidas pelos ilustrados como Rousseau, Locke e Beccaria, mas de um certo desenvolvimento econômico que revelava o valor potencial de uma massa de material humano completamente à disposição das autoridades.

Caminhando na história, tem-se que, o capitalismo industrial do final do século XVIII começa a operar uma nova transformação no sistema de punições, pois, se as casas de correção foram criadas num momento em que o mercado de trabalho era favorável às classes subalternas, agora, a demanda por trabalhadores já fora satisfeita, produzindo-se um excedente de mão de obra, que impõe aos setores dominantes a necessidade de novos mecanismos de controle. Daí que, a partir de então, o cárcere torna-se a principal forma de punição no mundo ocidental, por constituir-se o instrumento estratégico dos mecanismos de poder, criando a delinquência como limite do intolerável e afirmação dos valores da sociedade capitalista¹⁶.

Como se percebe, o ponto central da tese gira em torno da ideia de que todo sistema de produção tem uma tendência a descobrir e utilizar sistemas punitivos que correspondem as suas próprias relações de produção, e nesse sentido, na sociedade capitalista, o vínculo entre o sistema de punições e o sistema de produção se daria pelo mercado de trabalho.

A relação se apresentaria da seguinte maneira: o número da população carcerária e de indivíduos criminalizados e o tipo de tratamento dispensado a eles (mais ou menos rigoroso) no interior das prisões ou fora dela, dependeriam do

¹⁶ Sobre a utilização da pena de prisão como instrumento de transição entre a sociedade disciplinar moderna e a sociedade do controle contemporânea, ver

aumento ou da diminuição da mão de obra disponível no mercado de trabalho e das necessidades que o sistema de produção tiver dessa mão de obra. Em períodos de aumento de mão de obra, ou seja, abundância no número de sujeitos aptos ao trabalho, a política criminal se revestia de formas inflexíveis, intolerantes e excessivamente repressivas; por outro lado, durante épocas de crescimento da demanda e escassez de mão de obra, a política criminal orientava-se no sentido de preservar a força de trabalho dos infratores. O mercado de trabalho, portanto, atuaria fixando o valor social das pessoas, que seriam criminalizadas quando houvesse excesso de mão de obra, e preservadas no caso contrário.

Por outro lado, o mercado de trabalho também funcionaria como elemento dosador na aplicação das penas, a partir do que os autores chamariam de *less eligibility*, ou, “lei da menor elegibilidade”, pela qual as condições de existência na vida carcerária ou no mundo do crime deveriam ser sempre piores do que as circunstâncias de vida na sociedade livre, assim, havendo abundância de trabalhadores aptos e número reduzido de postos de trabalho, as condições de vida seriam depreciadas e conseqüentemente o tratamento dispensado a criminalidade tornar-se-ia mais rigoroso.

Tem-se ainda que, para Rusche e Kirchheimer, o mercado de trabalho atuaria também como forma padrão para a disciplina dos internos nas prisões, sendo que o castigo desempenharia uma função positiva na constituição da força de trabalho, já que a ideia presente no cárcere é a de criar nos presos atitudes e comportamentos propícios ao trabalho e introduzi-los na disciplina fabril (MELOSSI e PAVARINI, 2006, p.211 – 233). Por tudo isso, como explica Baratta (1999, p.189), o mercado de trabalho não seria uma instituição apenas econômica, mas também política, uma vez que produz a marginalização social sob a cobertura ideológica do pleno emprego, de forma que a acumulação capitalista, com seus mecanismos de renda e parasitismo, necessita de setores marginais ao sistema, alimentando-se permanentemente da exclusão social de determinados segmentos.

Nesse sentido, as contribuições que se pode verificar da teoria de Rusche e Kirchheimer dizem respeito a um novo método de interpretação dos sistemas de punição, a partir das reais funções que estes cumprem em determinados contextos político-econômicos, e de sua estreita relação com as necessidades do sistema de produção, notadamente, advindas do mercado de trabalho.

A segunda metade do século XX foi marcada por um crescimento notável da

economia mundial, tanto nos países de centro, como nos países da periferia, contudo, a entrada no século XXI desvelou que tal cenário não se revelou apto a superar as graves disparidades sociais entre os países, e dentro deles, de forma que, a história recente fez prova de que o crescimento econômico não é suficiente para o desenvolvimento, tomado como um conjunto de progressos simultâneos, também nas dimensões social, cultural, e política (SACHS, 2003, p.63).

De fato, as discussões levadas a efeito no atual ciclo das grandes Conferências Mundiais das Nações Unidas iniciado na década de 90, conforme ensina Cançado Trindade (1999, p.262), somadas a evidente deterioração das condições de vida de um número cada vez maior de pessoas ao redor do mundo, parece ter feito surgir um consenso em torno da necessidade de se colocar o ser humano – e sua existência digna – no centro das preocupações da economia, não como mero agente de produção, mas como fim último. O próprio exercício de análise das transformações que se operaram nos indicadores de desenvolvimento utilizados pelos organismos internacionais, do PIB (Produto Interno Bruto) como quantitativo de geração de riquezas a partir dos anos 50 para o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) como medida de redistribuição e inclusão social a partir dos anos 90, ainda que não permita uma visão integral do progresso das sociedades, como sugerem Feitosa e Silva (2012, p.329), revelam, ao menos na teoria, o caráter multidimensional a partir do qual a noção de desenvolvimento vem sendo compreendida.

Não obstante, na prática, a chegada do novo século revelou ao mundo, ainda, a instrumentalização do homem frente ao capital, o triunfo das práticas neoliberalistas, da globalização hegemônica e do predomínio do Estado capitalista, pois ao contrário do que possa parecer, o desenrolar da crise no final da primeira década apenas evidenciou o que Avelãs Nunes (2012, p.7) chamou de “ditadura do grande capital financeiro”, na qual os Estados se ocupam em fazer tudo o que for necessário para a manutenção das estruturas de poder econômico, político, ideológico, e sua natureza classista – prestando fiança aos especuladores – em detrimento do Estado Social e às custas do sacrifício das igualdades de oportunidade.

Como explica Dupas (2006, p.144), a globalização neoliberal transformou-se então no regime planetário único, fazendo perder de vista o mito keynesiano do capitalismo racional que aliaria um virtuoso crescimento econômico baseado no

fordismo e no taylorismo com a intervenção estratégica do Estado garantindo uma infra-estrutura básica de benefícios à população. Com efeito, o Estado Garantidor que, durante a crise, socorreu os especuladores de sua própria irresponsabilidade liberal, pôs o povo trabalhador para pagar as contas (AVELÃS NUÑES, 2012, p.48).

Porém, a crise que evidenciou o Estado Garantidor nos países de centro não teve o mesmo impacto nos chamados países emergentes¹⁷, dentre os quais o Brasil, que conseguiu mudar sua dinâmica de desenvolvimento apresentando resultados extremamente favoráveis no âmbito macroeconômico, com relativo avanço no campo social. Utilizando-se de uma estratégia chamada por muitos de “novo desenvolvimentismo” – em alusão ao modelo urbano-industrial de crescimento econômico adotado no período pós-guerra e que teve no Estado o grande incentivador da indústria nacional – o país freou, em parte, a pressão imposta pelo mercado internacional e pelas agências multilaterais (FMI, Banco Mundial, e outros), impondo um Estado fortalecido nos campos político, regulatório e administrativo (MATTEI, 2012, p.35).

Assim, na dimensão econômica, como ações dessa nova perspectiva de desenvolvimento, pode-se destacar as medidas de protecionismo da indústria nacional como forma de estimular a competitividade desta no comércio interno e externo (a exemplo da redução do IPI para a produção de veículos automotores e a sobretaxa dos veículos importados), a adoção de um controle inflacionário a partir da fixação de metas anuais a partir do ano de 1999, a adoção de um regime cambial flutuante administrado pelo Banco Central com fins de evitar a volatilidade excessiva da moeda, o controle da taxa de juros, políticas de crédito aos setores produtivos e a população como forma de estimular o consumo interno (como a criação do Programa de Sustentação do Investimento em 2009, nova linha de crédito do BNDES para financiar bens de capital e investimentos em tecnologia), desoneração tributária (redução do Imposto sobre Operações Financeiras- IOF para o crédito de pessoa física), diminuição da dívida do setor público, geração de superávit primário impulsionada pela acentuação no preço das commodities, dentre outras

Segundo dados do Banco Central, divulgados no relatório Economia Brasileira em Perspectiva (fevereiro de 2012), a dívida do setor público caiu de 60,4% do PIB em 2002 para 35,7% em 2010, o saldo total das operações de crédito cresceu de

¹⁷ Dados do Fundo Monetário Internacional referentes ao mês de abril de 2012 demonstram que o impacto da crise da Zona do Euro foi limitado a menos de 1% do PIB brasileiro.

418 bilhões em 2003 para 2.070 bilhões em 2012, a taxa nominal de juros passou de 25% ao ano em 2002, para 10,5% em 2012, a inflação medida pelo IPCA passou de 8,94% em 1999 para 6,5% em 2011, as exportações no país aumentaram de 60 bilhões em 2002 para 256 bilhões em 2011, a média de crescimento do PIB passou de 1,7% no quinquênio 1998/2002, para 4,6% no quadriênio 2007/2010, chegando ao montante de 2,6 trilhões de dólares em 2012, elevando o país à posição de 6ª maior economia mundial. Por tudo isso, gerou-se no Brasil nos primeiros anos do século XXI um ambiente macroeconômico mais confiável, tornando o país um dos centros de investimentos mundiais neste período de crise¹⁸.

Paralelamente, tal desempenho econômico possibilitou que, na dimensão social, tenha se verificado a tentativa de implementação de um conjunto de políticas públicas distributivas, sobretudo mediante programas de transferência de renda e valorização do salário mínimo a longo prazo.

Através do programa Bolsa Família o Governo Federal passou de cerca de 4 bilhões de investimento em 2004, para 17 bilhões em 2011, alcançando 13,3 milhões de famílias beneficiadas; o salário mínimo, em termos absolutos, passou de R\$ 340,00 em 2001 para R\$ 622,00 em 2012, o que representa uma valorização positiva de 66%; a taxa de desocupação da população economicamente ativa que era de 10,5% em 2002, caiu para 4,7% no ano de 2011; a proporção de pessoas ocupadas com carteira assinada em relação ao contingente de população empregada passou de 45,5% em 2002 para 53,6% em 2011, o que demonstra certo grau de formalização do mercado de trabalho; verifica-se ainda que em relação à geração de postos de trabalho formal, tem-se que entre os anos de 2003 e 2011 foram criados cerca de 17,3 milhões de empregos no Brasil.¹⁹

Notadamente, esses resultados também provocaram efeitos positivos sobre a questão da concentração de renda. Segundo dados do IBGE, relativos a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD, de 2001 a 2009, a taxa de crescimento da renda domiciliar per capita dos 10% de brasileiros mais pobres foi de 7,2%, enquanto, em relação aos 10% mais ricos, o crescimento no mesmo período, foi de

¹⁸ Segundo dados da S&P (Standard & Poors), uma das agências de consultoria financeira de maior visibilidade no mundo, a classificação de risco do Brasil passou de B+ (grau especulativo) em 2002, para BBB (grau de investimento) em 2011.

¹⁹ MINISTERIO DA FAZENDA. Economia Brasileira em Perspectiva. Fevereiro/2012. Disponível em <www.fazenda.gov.br> Acesso em 02 de março de 2015.

apenas 1,4%. Por sua vez, a taxa de pobreza caiu de 26,7% em 2002 para 12,8% em 2012. Tal situação contribui para que se verificasse na primeira década do século XXI um aumento expressivo no quantitativo da classe média nacional, que passou de 67,5 milhões de pessoas em 2002 para 95 milhões em 2009, o que corresponde a um total de 50% da população brasileira.

Outros setores sociais também apresentaram certo grau de evolução nos primeiros anos do novo século. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Social Aplicada – IPEA, o total de gastos sociais federais – que contempla ações nas áreas da previdência social, saúde, habitação, saneamento básico, trabalho, educação, desenvolvimento agrário e cultura – passou de 306,8 bilhões no ano 2000 (o que corresponde a 12,56% do PIB) para 638,5 bilhões em 2010 (15,54% do PIB)²⁰.

No que tange à educação, segundo dados do Ministério da Educação, verifica-se uma ênfase nas políticas públicas de acesso ao ensino técnico e superior (através de programas como FIES, PROUNI, REUNI e criação de novas vagas nos Institutos Federais de Tecnologia), de maneira que o número de matrículas no ensino profissionalizante passou de 565 mil em 2002 para 924 em 2012, enquanto que o número de vagas oferecidas nas Instituições de Ensino Superior cresceu de 124 mil para 248 mil no mesmo período. No que diz respeito a pós-graduação, o número de bolsas de mestrado e doutorado concedidas pela CAPES e CNPQ passou de 35 mil em 2002 para 74 mil em 2010, sendo que no mesmo período, o número de títulos de mestrado e doutorado concedidos passou respectivamente de 23.445 e 6.894 para 41.396 para 13.304.

Quanto à saúde, dados da Organização Mundial da Saúde revelam que no ano 2000 o investimento do governo brasileiro era de 4,1% de seu orçamento total (o que representa um montante de 22,7 bilhões), passando a 5,9% em 2010 (67,4 bilhões), e chegando a um orçamento de 91,7 bilhões em 2012. Na mesma década, o Brasil triplicou o gasto anual em saúde por habitante, passando de US\$ 107,00 em 2000, para US\$ 320,00 em 2010²¹. No setor habitacional, o montante dos

²⁰ IPEA. Gasto Social Federal: prioridade macroeconômica no período 1995 – 2010. Disponível em www.ipea.gov.br

²¹ WORLD HEALTH ORGANIZATION. World Health Statistics 2011. Disponível em <http://www.who.int/nha/country/bra/en/> Acesso em 02 de março de 2015.

financiamentos oriundos da Caixa Econômica Federal passou de 4,55 bilhões em 2001 para 49,74 bilhões em 2009, o que corresponde a um acréscimo real no número de unidades habitacionais financiadas, de 267.712 em 2001 para 1.047.037 ao final do ano de 2009²². Já no que diz respeito ao saneamento básico, segundo dados do IBGE, a proporção de domicílios com acesso a rede de esgoto passou de 33,5% em 2000 para 45,7% em 2008, sendo que, no que concerne à coleta seletiva, o índice passou de 8,2% para 17,9% no mesmo período²³.

Contudo, apesar dos dados apresentarem certos avanços nesta primeira década do século XXI, o Brasil ainda possui um imenso déficit social inalterado, que o faz ocupar a octogésima quarta²⁴ posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano da ONU.

Conforme ensina Barbosa (2011, p.11) o fato de a estrutura produtiva manter-se vinculada ao setor de commodities baseado no uso intensivo de recursos naturais, faz com que o país não consiga avançar de maneira consistente na área tecnológica, e assim, a inserção comercial do país aponta, neste sentido, para uma primarização das exportações e para uma crescente dependência de importações nos setores de maior valor agregado²⁵. Tal situação, como ensina MATTEI (2012, p.44), faz com que o grande capital privado permaneça privilegiado, pois o Governo Federal se ocupa em conceder benesses para atrair investidores nas obras infraestruturais (como as hidrelétricas), necessárias ao fortalecimento do setor primário. No mais, reforça esse predomínio capitalista o fato de os juros permanecerem altos²⁶, minando um maior avanço na expansão do consumo interno

²² CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. Demanda habitacional no Brasil. 2012. Disponível em <http://downloads.caixa.gov.br/_arquivos/habita/documentos_gerais/demanda_habitacional.pdf>

²³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Atlas de saneamento 2011. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/atlas_saneamento/default_zip.shtm> Acesso em: 01 de janeiro de 2015.

²⁴ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2011. Disponível em <<http://hdr.undp.org>> Acesso em: 01 de janeiro de 2015.

²⁵ Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, no ano de 2010 o volume de exportações de produtos relacionados a indústria de baixa tecnologia atingiu o montante de 53.318 milhões de reais, e o de produtos não industriais chegou a marca de 73.565 milhões, o que correspondem respectivamente a 26,4% e 36,4% do quantitativo das exportações no período. Por outro lado, o volume de importações de produtos relacionados à indústria de alta tecnologia alcançou a marca de 111.095 milhões, representando 61,2% do total das importações.

²⁶ O país ocupa a 5ª posição no ranking mundial, com uma taxa real anual de 1,8%.

e de redução da desigualdade, além de acarretar a concentração do crédito em grandes empresas – as quais dispõem de maior acesso aos empréstimos das instituições estatais, contribuindo assim para estagnar o gasto público.

Por sua vez, a melhoria das condições do mercado de trabalho não levou a superação da precariedade que o caracteriza, pois cerca de 35% da força de trabalho ainda se encontra fora do sistema previdenciário²⁷. Tem-se ainda que a concentração da renda não se alterou de forma expressiva, porque os juros altos, a concentração dos ocupados com baixos salários e a extensão dos empregos informais obstaculizam uma mudança estrutural no patamar da desigualdade entre capital e trabalho.

Assim, se por um lado os primeiros anos do novo século revelaram no Brasil uma importante ofensiva em termos de expansão de políticas sociais, estas continuam a se caracterizar pela baixa institucionalidade e precária universalidade.

Na saúde pública, o aporte de recursos na primeira década foi inferior à média mundial de 14,3% dos orçamentos, sendo que, dos recursos destinados à área, 56% ainda são provenientes dos cidadãos e não dos serviços do Estado. Segundo dados do IBGE, entre os anos de 1998 e 2008, 50 milhões de pessoas recorreram à saúde privada, sendo que destes, 82,5% possuíam renda maior que 5 salários mínimos, de maneira que a população de menor renda padece diante dos problemas de qualidade do SUS. Nesse sentido, o Índice de Desempenho do SUS, criado em 2012 pelo Ministério da Saúde e que avalia a eficiência na prestação dos serviços a partir de 24 indicadores, numa escala de 0 a 10, revelou que a média nacional gira em torno de 5,4 pontos, sobretudo em decorrência da dificuldade de acesso nos hospitais e atendimentos de caráter complexo²⁸.

Já o problema urbano manifesta-se em toda a sua complexidade, quando se avalia a insuficiência das políticas de habitação, especialmente nas grandes metrópoles.

As condições de habitabilidade urbana mostram-se especialmente precárias nas áreas periféricas destes espaços territoriais, que hoje concentram parcela expressiva da população brasileira abaixo da linha de pobreza. A demanda

²⁷ MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Mercado de trabalho: conjuntura e análise. 2012. Disponível em www.ipea.gov.br

²⁸ Ministério da Saúde. Disponível em www.saude.gov.br.

habitacional urbana cresceu 10,7% de 2001 a 2009, sendo que o déficit habitacional em 2012 girava em torno de 8 milhões de moradias, de maneira que 11 milhões de pessoas (6% da população nacional) são moradores de favelas²⁹.

Por outro lado, como destaca Barbosa (2011, p.18), o sistema educacional tem sido caracterizado pela baixa eficácia e pela incapacidade de expandir a cidadania. A expansão do acesso à educação e a elevação do gasto público tem ocorrido, mas sem uma melhoria expressiva da qualidade de ensino³⁰. O número de creches ainda encontra-se muito aquém das necessidades, e o ensino fundamental, em termos de qualidade, situa-se abaixo do mínimo necessário para uma sociedade mais equitativa.

Por isso, o gargalo das questões sociais no país se situa em torno das relações entre o tripé educação, mercado de trabalho e violência urbana/sistema de justiça criminal, daí que a tese proposta por Rusche e Kirccheimer instiga reflexões no contexto atual de desenvolvimento brasileiro, já que as dificuldades de acesso e qualidade na educação pública fazem com que os postos de trabalho gerados pelo crescimento da economia e que exigem maior capacitação técnica não sejam ocupados pela camada mais pobre da população, criando uma massa de vulnerabilidade que alimenta o ciclo da criminalidade e o sistema de punição.

Nesse sentido, enquanto o Brasil ocupa atualmente a 2ª posição dentre as nações com maiores dificuldades para encontrar profissionais qualificados, de maneira que, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego, essa falta de mão de obra especializada gerou no primeiro trimestre de 2012 um aumento de 33% nos vistos profissionais concedidos a estrangeiros³¹, o percentual de pessoas sem instrução no país, ou apenas com o ensino fundamental incompleto entre os anos de 2000 a 2010 foi de 50,2%³². Em contrapartida, a taxa de desemprego entre os

²⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Censo Demográfico 2010.

³⁰ Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, numa escala que vai de 0 a 10, nos anos iniciais do ensino fundamental a média foi de 4.7 dentre as escolas públicas e 6.5 dentre as escolas privadas; nos anos finais do ensino fundamental a diferença entre a qualidade da educação nas escolas públicas e privadas se repetem, sendo que as primeiras obtiveram média de 3.9 contra média 6.0 das segundas. No ensino médio, 3.4 para as escolas públicas e 5.7 para as escolas privadas. Disponível em www.inep.gov.br.

³¹ Disponível em <http://portal.mte.gov.br/portal-mte/>

³² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Censo 2010.

jovens de 18 a 24 anos chegou ao patamar de 14,5% em 2012, sendo que a taxa de homicídios entre estes cresceu 11.1% na última década³³.

Para que se proceda ao estudo das interfaces entre modelo de desenvolvimento e sistema de punição no Brasil, faz-se necessário relembrar os pontos centrais da tese de Rusche e Kirchheimer, quais sejam: primeiro, há uma nítida relação entre o quantitativo de mão de obra disponível no mercado e o número de pessoas encarceradas e criminalizadas; segundo, pela chamada lei da menor elegibilidade (*less eligibility*) o excesso de mão de obra disponível acarreta uma piora nas condições de vida extra cárcere impulsionando um sistema penal mais rigoroso, pois a vida intramuros deve ser pior que a vida livre; e terceiro, as necessidades do sistema de produção quanto ao mercado de trabalho servem como padrão de tratamento e disciplina carcerária.

Portanto, a primeira pergunta a ser respondida é se há, no atual contexto de desenvolvimento brasileiro, escassez de empregos, excesso de mão de obra e recrudescimento da população carcerária.

Segundo dados do IBGE, relativos à Pesquisa Mensal de Emprego 2012, no primeiro trimestre do ano a população em idade ativa no Brasil (com dez anos ou mais de idade) chegou a 42,5 milhões de pessoas, o que corresponde a aproximadamente 21% da população nacional; a chamada população economicamente ativa, que considera os contingentes de ocupados e desocupados foi de 24,2 milhões de pessoas (12% da população nacional), sendo que o quantitativo de desocupados foi de 1,2 milhões de pessoas (4,7% da população economicamente ativa). Por outro lado, o nível de informalidade da população ocupada (cerca de 23 milhões de pessoas), chegou a marca de 34,1%, o que representa aproximadamente 8 milhões de pessoas sem carteira assinada.

Embora de 2003 a 2011 o boom na economia brasileira tenha sido responsável pela criação de aproximadamente 17 milhões de postos formais de emprego, os dados acima revelam que um número significativo da população, cerca de 10 milhões de pessoas, mantém-se numa situação de desemprego ou empregabilidade precária. Tal situação pode ser analisada em suas implicações no número de brasileiros que atualmente se encontram nas classes D e E, aproximadamente 73,4 milhões de pessoas (37% da população total).

³³ Mapa da violência 2012.

Paralelamente, na primeira década do novo século o país vivenciou uma explosão nas taxas de encarceramento, de maneira que, ao final do ano 2000, eram 232.755 aprisionados, sendo que, no ano de 2011 esse número saltou para 514.582, o que representa um acréscimo de aproximadamente 280 mil pessoas, ou 110% de elevação. Outro dado a ser considerado é o número aproximado de 500 mil mandados de prisão em aberto no país, o que revela uma tendência de massificação da pena privativa de liberdade nos últimos anos³⁴.

Verifica-se ainda que, analisando o perfil dos indivíduos presos, tem-se que aproximadamente 60% da população prisional é analfabeta ou possui apenas o ensino fundamental incompleto, sendo que 71% dela encontra-se detida em decorrência do cometimento de crimes contra o patrimônio ou envolvimento com tráfico de drogas³⁵, situações estas que, segundo a Organização das Nações Unidas³⁶, são determinantes (baixa escolaridade) e determinadas (crimes patrimoniais e de tráfico) por um considerável desequilíbrio nas relações socioeconômicas do país.

Com efeito, na literatura internacional que analisa as políticas penais nos últimos anos a constatação é de que o encarceramento em massa presente nesse período em diversos países no mundo é uma decorrência do abandono gradual do chamado *penal welfarism*, tal como sugerem Wacquant (2001), Garland (2008) e Young (2002), pelo qual o Estado social e econômico cede cada vez mais espaço a um Estado penal e penitenciário, inferindo-se daí a relação mercado de trabalho/aumento do encarceramento proposta por Rusche e Kirchheimer e visível no contexto de desenvolvimento Brasileiro.

A segunda questão a ser respondida é se, no Brasil do século XXI, as dificuldades sociais para a manutenção de uma vida digna foram refletidas na adoção de tratamentos penais exagerados, numa lógica de *less eligibility*.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Social Aplicada - IPEA, o Brasil encontra-se no grupo de 20 países que alcançaram na última década um

³⁴ Disponível em www.mj.gov.br

³⁵ Dados do Sistema de Informações Penitenciária – INFOPEN do Ministério da Justiça

³⁶ UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. WORLD DRUG REPORT 2012. Disponível em <<http://www.unodc.org/southerncone/pt/drogas/relatorio-mundial-sobre-drogas.html>> Acesso em: 10 de abril de 2015.

gasto social médio de US\$ 1.000,00 dólares por habitante, por outro lado, segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional, nos presídios federais, o país gasta para cada preso, em média 40 mil reais por ano (4,8 mil por mês), e 21 mil nos presídios estaduais (1,2 mil por mês)³⁷.

De fato, se o aporte de recursos federais na melhoria das questões sociais não fora suficiente para atender a totalidade da população, cuja parcela ainda convive em situações de vulnerabilidade, na mesma direção, os gastos com o sistema prisional não foram direcionados, em sua maioria, para a melhoria das condições de tratamento carcerário, uma vez que quase a totalidade dos recursos provenientes do FUNPEN – Fundo Penitenciário Nacional fora utilizada, entre os anos de 2000 a 2011, para a construção, reforma ou aparelhamento de penitenciárias³⁸.

Não se pode deixar de considerar ainda que, foi na primeira década deste século que algumas medidas que caracterizam a hipertrofia prisional foram tomadas no país, a exemplo da criação do Sistema Penitenciário Federal e penitenciárias de segurança máxima federais a partir do ano de 2006, a criação do Regime Disciplinar Diferenciado através da Lei 10.792 no ano de 2003, e a inclusão de novos tipos penais na categoria de crimes hediondos no ano de 2009.

Outro fator que se pode agregar à discussão diz respeito ao papel da mídia na espetacularização da violência e a consequente disseminação de uma cultura do medo, conforme ensina Malaquias (2008), e nesse sentido, dados do Sistema de Indicadores de Percepção Social 2012 do IPEA, relativos a segurança pública, evidenciam que 62% da população brasileira afirmam terem medo de ser vítima de assalto a mão armada ou homicídio, situação essa que impulsiona a pressão coletiva pelo rigor nas punições.

No mais, segundo Salla e Ballesteros (2008, p.1),pode-se afirmar que dois outros fatores influenciam negativamente as práticas punitivas no Brasil, primeiramente, uma pesada herança dos governos autoritários do regime militar – que se utilizavam de uma repressão excessiva sob o argumento de manutenção da paz social e de promoção do crescimento nacional que de certa forma permanecem presentes na construção de uma noção de segurança pública para garantia da

³⁷ Disponível em www.mj.gov.br

³⁸ MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. FUNPEN EM NÚMEROS 2012. Disponível em www.mj.gov.br

ordem – e em segundo lugar, o perfil do Estado que se mantém atrelado a tradição neoliberal, que se por um lado implica em tendências favoráveis às democracias, por outro, fez surgir uma concepção de segurança a qualquer custo que se estende por todos os campos de atividades e direciona as ações para a redução dos riscos, e que na área da segurança pública, se converte num controle social mais rígido a partir de políticas penais mais severas.

Assim, o modelo de desenvolvimento brasileiro, atrelado a matriz neoliberal, estabelece novas equações entre a privação da liberdade e a liberdade em geral, de maneira que as concepções de liberdade deixam de estar vinculadas a uma noção de solidariedade social e se associam às noções de individualismo e realização pessoal em detrimento do outro (YOUNG, 2002, p.55), o que justifica o princípio da *less eligibility* proposto por Rusche e Kirchheimer, afinal, se não temos a realização plena de nossa liberdade pessoal, por que a teriam os encarcerados?

Finalmente, a terceira questão a ser tratada diz respeito aos impactos das exigências no mercado de trabalho no padrão de tratamento prisional.

Ao explicar o surgimento da prisão como expressão da sociedade disciplinar, é clássico o argumento de Foucault (2008, p.200) ao evidenciar que o trabalho e a educação para o trabalho se constituíam como técnicas penitenciárias de transformação do delinquente, no sentido de incutir no indivíduo os valores básicos de uma sociedade capitalista, para a qual o trabalho e o salário seriam formas morais para a condição de existência.

De certa maneira, no atual contexto de desenvolvimento brasileiro, as políticas penais ainda não abandonaram a ideologia da defesa social que sustenta a prisão como instituição para a transformação de pessoas, na medida em que se insiste na quantidade de horas trabalhadas ou horas estudadas – e não na qualidade do trabalho ou avanço em termos de ciclos de estudo – como parâmetro para a modulação da pena, leia-se, progressão de pena mediante remição. Como exemplo, cite-se a alteração legislativa recente na Lei de Execuções Penais trazida pela lei 12.433, no ano de 2011, que estabeleceu novos critérios para a concessão de remição pelo estudo, e a Resolução nº. 276/2012 do Departamento Penitenciário Nacional que institui projeto de remição pela leitura nas penitenciárias federais.

Por outro lado, a ênfase dada ao ensino técnico e tecnológico no Brasil dos últimos anos se reproduz no âmbito prisional, de maneira que, em detrimento de uma formação educacional de base, a oferta de educação para os privados de

liberdade é, em sua maioria, de cursos profissionalizantes de curta duração (marcenaria, eletricidade, auxiliar de pedreiro, embelezamento feminino, fabricação de doces e salgados), tal como recente parceria firmada entre o Conselho Nacional de Justiça e o Sistema S no âmbito do Programa Começar de Novo, que quase na totalidade das vezes não leva em conta a formação anterior ou aptidões do público alvo, fazendo com o que o máximo de integração social que se consiga na prisão seja, como sugeriu Perrot (2001, p.236), devolver o indivíduo à sociedade num nível social baixíssimo, que já lhe era próprio, diminuindo assim as chances da não reincidência³⁹.

³⁹ Segundo dados do Ministério da Justiça dos 109.404 presos que no ano de 2012 participavam de alguma atividade laborativa dentro ou fora da prisão, cerca de 61000 trabalhavam em serviços de apoio ao estabelecimento prisional, artesanato, agricultura ou serviços técnicos de natureza industrial.

CAPÍTULO II

GENEALOGIA DA DIMENSÃO MORAL DA EDUCAÇÃO NA PRISÃO

“Daí a dimensão real da invenção penitenciária, o cárcere como máquina capaz de transformar o sujeito real em sujeito ideal”.

(Massimo Pavarini, 1982)

2.1 Moralidade, dignidade e autonomia da vontade humana

A premissa inicial da presente investigação consiste em demonstrar, utilizando-se de uma abordagem historiográfica, que o surgimento das noções de autonomia da vontade humana, Estado e instituição prisional, levaram à formação da identidade punitiva atual, cujas bases filosóficas advêm dos postulados da chamada ideologia da defesa social, que viriam a servir de fundamento para o discurso da transformação individual do prisioneiro mediante o emprego das técnicas penitenciárias, dentre as quais a educação, ao que chamei *dimensão moral* da educação na prisão.

A convicção de que os homens são seres morais, pois possuidores de uma capacidade volitiva livre de discernir entre o bem e o mal, o justo e o injusto, direcionando seus comportamentos no sentido desses valores, vêm se aprofundando progressivamente na história, paralelamente ao processo de afirmação de seu valor, que viria a ser chamado de *dignidade*.

Como primeira justificativa da preeminência do homem no mundo se tem a afirmação da fé monoteísta do povo da Bíblia (COMPARATO, 2008, p.1). Não que se possa atribuir aos Hebreus a criação do monoteísmo, uma vez que vários outros

povos da antiguidade acreditavam num só deus – de contornos tribais e cuja função era a de proteger seus seguidores e auxiliar nas batalhas contra os inimigos – mas seu grande legado à humanidade foi a idéia de um Deus único e transcendente, que não se satisfazia em ajudar os guerreiros, mas que exigia uma conduta ética e solidária de seus seguidores (PINSKY, 2008, p.16).⁴⁰

Assim, lahweh (aquele que é), seria o criador do universo e do homem, e este último ocuparia uma posição eminente na ordem da criação em decorrência da vontade suprema de Deus e de sua semelhança para com ele⁴¹:

No princípio criou Deus os céus e a terra (Gênesis, 1,1) (...) E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme à nossa semelhança; e domine sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra, e sobre todo o réptil que se move sobre a terra. (Gênesis, 1, 26).

No Pentateuco, a idéia da desobediência do homem quando da apropriação do fruto proibido⁴² – e que mais tarde, como ensina Paul Ricoeuer (2008, p.3), viria a fundamentar a noção de *pecado original* como vício hereditário defendido pela teologia cristã – surge para o ocidente como o marco inicial do caráter livre das vontades humanas. Em decorrência da liberdade que lhe teria sido dada, o homem teria adentrado então na esfera do discernimento moral, das escolhas, das decisões, que não significaria ainda capacidade de auto-determinação, uma vez que a referência e os limites ainda seriam ditados pelo Deus criador.

⁴⁰ O chamado monoteísmo ético surgiu da doutrinação dos profetas sociais, a exemplo de Isaías e Amós, já no período de decadência da monarquia, após a divisão dos reinos de Judá e Israel, e serviu de base para as grandes religiões do ocidente (cristianismo, islamismo e judaísmo, mantendo seus valores ao longo de mais de 25 séculos.

⁴¹ Discussão originalmente apresentada em SILVA, Mazukyevicz. Que pode a educação na prisão? Rio de Janeiro: Publit, 2011

⁴² “E formou o senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou-lhe nas narinas o fôlego da vida; e o homem tornou-se alma vivente. Então plantou o senhor Deus um jardim, da banda do oriente, no Éden; e pôs ali o homem que tinha formado. E o senhor Deus fez brotar da terra toda qualidade de árvores agradáveis à vista e boas para comida, bem como a árvore da vida no meio do jardim, e a árvore do conhecimento do bem e do mal. [...] Ordenou o senhor ao homem, dizendo: de toda a árvore do jardim podes comer livremente, mas da árvore do conhecimento do bem e do mal, desta não comerás. [...] Então, vendo a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, tomou do seu fruto, comeu, e deu a seu marido, e ele também comeu. [...] Então disse o senhor Deus: eis que o homem se tem tornado como um de nós, conhecendo o bem e o mal.” (GÊNESE, 2:7).

Mais adiante, a filosofia grega, partindo de um modo de pensar racional, introduz uma nova justificativa para a posição ímpar do homem no universo. Assim, num diálogo acerca do conceito de conhecimento, Platão narra na obra Teeteto a definição de Protágoras, a saber: “o homem é a medida de todas as coisas, da existência das que existem e da existência das que não existem” (PLATÃO, 2001, p.49).

No mais, as reflexões⁴³ narradas na tragédia Antígona, de Sófocles (442 a.C.), revelam a idéia do homem como exceção dentro do conjunto de seres que compõe a natureza (RABENHOSRT, 2001, p.15), a saber:

Muitas são as coisas prodigiosas sobre a terra mas nenhuma mais prodigiosa do que o próprio homem. Quando as tempestades do sul varrem o oceano, ele abre um caminho audacioso no meio das ondas gigantescas que em vão procuram amedrontá-lo: à mais velha das deusas, à Terra eterna e infatigável, ano após ano ele lhe rasga o ventre com a charrua, obrigando-a a maior fertilidade. A raça volátil dos pássaros captura, muita vez, em pleno vôo. Caça as bestas selvagens e atrai para suas redes habilmente tecidas e astuciosamente estendidas a fauna múltipla do mar, tudo isso ele faz, o homem, esse supremo engenho. Doma a fera agressiva acostumada à luta, coloca a sela no cavalo bravo, e mete a canga no pescoço do furioso touro da montanha. A palavra, o jogo fugaz do pensamento, as leis que regem o Estado, tudo ele aprendeu, a si próprio ensinou. Como aprendeu também a se defender do inverno insuportável e das chuvas malsãs. Vive o presente, recorda o passado, antevê o futuro. Tudo lhe é possível. Na criação que o cerca só dois mistérios terríveis, dois limites. Um, a morte, da qual em vão tenta escapar. Outro, seu próprio irmão e semelhante, o qual não vê e não entende.

Inferre-se do fragmento a clara superioridade do homem em relação às outras espécies, sobretudo no que diz respeito às suas habilidades, contudo, há de se destacar também a passagem final do texto, na qual o trágico grego chama atenção para um dos males que aflige a humanidade, a dificuldade do homem em reconhecer o valor de seu semelhante, que, como já explicado neste trabalho,

⁴³ Outra reflexão grega acerca da especificidade do homem em face dos seres é encontrada no diálogo Protágoras, de Platão, no qual a origem da humanidade dos homens é ilustrada a partir do mito de Prometeu. Descreve o sofista que Prometeu e Epimeteu foram encarregados pelos deuses de distribuir entre as espécies da terra as diversas qualidades existentes, e em tendo Epimeteu, responsável pela parte do mundo em que se encontrava o homem, esquecido deste – vindo a presentear exclusivamente as demais criaturas – Prometeu decide furtar dos deuses o fogo e a habilidade artística e atribuí-los ao homem, cuja espécie passou assim a ocupar um lugar de destaque, intermediário entre os seres e os deuses. (PLATÃO, 1986, p.103).

constitui um dos elementos motivadores da dignidade humana enquanto consciência moral e histórica.

De maneira geral, ensina Comparato (2008, p.10) que as tragédias gregas representaram “a primeira grande introspecção nos subterrâneos da alma humana”, de forma que o homem aparece como um problema em face dele próprio, um algo a investigar imposto à razão. Daí que os gregos da antiguidade acreditavam que a diferença dos homens em relação aos outros animais, e consequentemente o fundamento de sua dignidade, se dava pelo uso da razão, ou seja, pela capacidade humana de compreender o mundo, de questionar a si próprio e de elaborar um pensamento lógico.

Contudo, destaca Rabenhorst (2001, p.16) que a dignidade humana, segundo essa concepção racional clássica, não se manifestava da mesma forma em todos os indivíduos. No mesmo sentido, explica Sarlet (2008, p.30) que no pensamento filosófico antigo, a dignidade da pessoa humana dizia respeito à posição social ocupada pelo indivíduo e o seu respectivo grau de reconhecimento por parte dos demais membros da comunidade, daí porque se podia falar na quantificação e modulação da dignidade, de forma a admitir-se a existência de pessoas mais ou menos dignas⁴⁴.

Como se percebe, os antigos gregos concebiam o universo como uma unidade natural, formada por um conjunto de gêneros e espécies hierarquicamente relacionados e ocupantes de lugares sociais pré-determinados pela finalidade intrínseca das coisas. Nesse contexto, o homem não era digno enquanto ser dotado de liberdade, mas como ser dotado de *logos* (capacidade de pensar ou raciocinar).

Assim, o homem grego não concebia a si próprio como indivíduo dissociado

⁴⁴ A própria cidade-estado de Atenas (VI a.C.), mesmo durante o auge de seu período democrático, era rigidamente estratificada, e o processo inclusivo de constituição de sua comunidade forjou-se de maneira simultânea com uma intensa exclusão social interna (GUARINELLO, 2008, p.36). Tratava-se, pois, como ensina Rabenhorst (2001, p.16), de uma democracia aristocrática, privilegiada, que dizia respeito unicamente aos indivíduos de sexo masculino, filhos de atenienses e no pleno gozo de suas liberdades – os cidadãos – portanto, desconsiderando mulheres, imigrantes e escravos, que não participavam da vida pública por serem considerados naturalmente inferiores. Essa diferenciação de papéis sociais foi defendida por quase todos os filósofos gregos, com exceção dos sofistas. Assim, Platão defendeu a idéia de que a república dependeria de uma organização hierárquica da sociedade com base nos valores dos indivíduos, na qual os filósofos estariam no topo e seriam responsáveis pela condução da cidade, no meio estariam os guardiões, e na base, os lavradores, artesãos e demais componentes da classe econômica. Cada uma dessas classes seria possuidora de uma virtude específica: “Vós sois efetivamente todos irmãos nesta cidade, mas o deus que vos modelou, àqueles dentre vós que eram aptos a governar, misturou-lhes ouro na sua composição, motivo por que são mais preciosos; aos auxiliares, prata; ferro e bronze aos lavradores e demais artífices” (PLATÃO, 2009, p.109).

do seu meio, do contexto, senão enquanto cidadão da *polis*. Aristóteles (2009, p.35) em sua *Política* diria “a cidade tem como objetivo satisfazer todas as necessidades dos homens, os homens formam as cidades para assegurar sua subsistência básica”. Não havia a concepção de sujeito como se conhece hoje, de maneira que o espaço privado e o espaço público se confundiam numa só coisa.

Explica o professor Eduardo Rabenhorst (2005, p.205) que essa forma peculiar de conceber a si próprio e a ordem social refletia-se também nos significados com os quais os termos indivíduo e autonomia eram entendidos. A idéia de indivíduo, para os gregos, não dizia respeito à individualidade humana, mas sim ao caráter indivisível das entidades físicas e lógicas. No mesmo sentido, a noção de autonomia (do grego *autos*, significando próprio, e *nomos*, significando lei) não se referia diretamente ao homem, mas à coletividade que o envolvia.

Daí que a concepção de liberdade na Grécia Antiga não se vinculava com a perspectiva de uma autonomia individual, uma vez que, como ensina o filósofo paraibano (2005, p.206), “era a exterioridade, imanente (a natureza) ou transcendente (Deus), que ditava as leis”.

A concepção de dignidade humana elaborada pelos filósofos da Grécia Antiga, viria a ser ampliada pelos estóicos, no período que se passa entre a *polis* grega e a *cosmópolis* romana. Ensina Comparato (2008, p.16) que a filosofia estóica, ainda que não gozasse de um caráter sistemático, organizou-se em torno da idéia central de uma unidade moral do ser humano, cuja dignidade seria decorrente de sua filiação à Zeus, daí ensejando uma identidade de direitos naturais entre os indivíduos.

Para os estóicos, todos os homens seriam livres e iguais em decorrência de uma idêntica capacidade de pensar (razão), e por isso seriam eles membros de uma mesma comunidade civil mundial (unida por uma fraternidade universal), composta por deuses e homens e regida por uma mesma lei natural emanada por Zeus (governante e ordenador do universo), sendo, portanto, superior a qualquer lei positiva (TOSI, 2005, p.101). Dessa forma, é nesse momento que a idéia de dignidade humana se aproxima do sentido que lhe é atribuído hoje, compreendendo uma perspectiva moral e uma perspectiva sociopolítica (SARLET, 2008, p.31).

Mais adiante, coube aos estóicos refletir sobre os fundamentos do cosmopolitismo que caracterizou a instauração do imperialismo romano (RABENHORST, 2001, p.23), sendo que, a partir dessa filosofia, os teólogos

aprofundariam a concepção de uma natureza comum entre todos os homens, que viria a constituir a tese do universalismo cristão⁴⁵.

Os escolásticos, na tentativa de justificar a harmonia da existência da fé e da razão, afirmariam a autonomia volitiva do homem a partir de justificativas transcendentais.

Explicam Boehner e Gilson (2004, p.191) que para Agostinho, recuperando a tradição filosófica dos gregos, a razão era o que tornava o homem o ser mais elevado dentre todos os seres, pois somente o homem teria a prerrogativa de julgar o outro sem ser julgado. Contudo, haveria ainda um segundo elemento superior à razão, pois capaz de julgá-la e moderá-la, qual seja, a verdade de Deus.

Assim sendo, qual é pois o princípio que constitui a excelência do homem, de modo que animal algum consiga exercer sobre ele sua força, ao passo que o homem exerce seu poder sobre muitos deles? Não será por aquilo que se costuma denominar de razão ou inteligência? [...] Existe, na tua opinião, algo mais nobre do que a mente dotada de razão e sabedoria? (Agostinho, 1995, p.44).

Agostinho entenderia que Deus haveria dotado o homem de uma vontade livre (*liberum arbitrium*), ou seja, a capacidade de se determinar e de ser responsável pelos próprios atos. Vontade essa, entendida por Agostinho como um valor neutro, que poderia ser utilizada para o bem ou para o mal, neste último caso, quando obstaculada pela culpa original⁴⁶ e pelos pecados pessoais. Em *O Livre Arbítrio*, Agostinho (1995, p.52) afirmaria que:

⁴⁵ Ao contrário dos Gregos, os romanos utilizaram dos direitos de cidadania como mecanismo de cooptação da lealdade de outros povos, assim, a concessão de cidadania a aliados era um fator importante para a acomodação das elites nas terras conquistadas.

⁴⁶ Agostinho entendia que o livre arbítrio teria sido dado por Deus ao homem para que este pudesse recuperar a justiça perfeita que possuía no paraíso, e que haveria perdido em decorrência do pecado original. Assim, quando Deus castiga o pecador, o que te parece que ele diz senão estas palavras: "Eu te castigo porque não usaste de tua vontade livre para aquilo a que eu a concedi a ti"? Isto é, para agires com retidão. Por outro lado, se o homem carecesse do livre-arbítrio da vontade, como poderia existir esse bem, que consiste em manifestar a justiça, condenando os pecados e premiando as boas ações? Visto que a conduta desse homem não seria pecado nem boa ação, caso não fosse voluntária. Igualmente o castigo, como a recompensa, seria injusto, se o homem não fosse dotado de vontade livre. Ora, era preciso que a justiça estivesse presente no castigo e na recompensa, porque aí está um dos bens cuja fonte é Deus. Conclusão, era necessário que Deus desse ao homem vontade livre. (Agostinho, 1995, p.75).

Estabelecemos ainda que é próprio da vontade escolher o que cada um pode optar e abraçar. E nada, a não ser a vontade, poderá destronar a alma das alturas de onde domina, e afastá-la do caminho reto. [...] Portanto, penso que agora já vês: depende de nossa vontade gozarmos ou sermos privados de tão grande e verdadeiro bem. [...] O império das paixões ao lhe impor sua tirania, perturba todo o espírito e a vida desse homem, pela variedade e oposição de mil tempestades, que tem de enfrentar. [...] Não há nenhuma outra realidade que torne a mente cúmplice da paixão a não ser a própria vontade e o livre arbítrio.

Tem-se ainda que a prova da existência da vontade humana seria o fato de que o destino do homem é a participação na felicidade, o que por si só já pressuporia uma vontade capaz de assumir e buscar essa felicidade, pois a felicidade seria um bem próprio e pessoal. Como se percebe, a doutrina agostiniana, ainda que reconhecendo o livre arbítrio e a razão humana, não entendia o homem como auto-suficiente, uma vez que seus atributos não adviriam dele próprio, mas “todo o nosso ser depende de Deus, nossa existência de sua eternidade, nosso conhecimento das razões eternas de sua sabedoria, e nossa via moral do seu amor” (BOEHNER; GILSON, 2004, p.193).

No mesmo sentido compartilhado por Agostinho, Tomás de Aquino viria a afirmar a autonomia da vontade humana como distinção moral do homem em relação aos demais seres, também como procedente da vontade de Deus. Para ele, a verdade divina poderia ser conhecida tanto pela revelação sobrenatural (fé), quanto pela revelação natural (razão). Nas palavras do escolástico:

A ordenação dos atos humanos para o fim não se faz por natureza, como se dá com as criaturas irracionais que buscam o fim pelo só apetite natural, pois o homem busca o fim pela razão e pela vontade. O homem é mais livre que todos os animais, por causa do livre arbítrio que, ao contrário deles, possui. (AQUINO, 1980, p.1738).

Somente com a modernidade o homem viria a figurar como ser livre por consequência de sua consciência, um ser capaz de determinar por si próprio as leis a que entendesse correto se submeter. É com os ensinamentos de Hugo Grocio, Samuel Pufendorf, bem como com os teóricos das Escolas de Florença e de Salamanca, que se inicia o deslocamento para uma esfera subjetiva de interpretação da ordem das coisas.

Já ao término do século XIV, sob a nova atmosfera intelectual que se desenvolveu principalmente em Florença, Milão e Salamanca, o florentino Giovanni Pico della Mirandola, no seu opúsculo sobre a dignidade humana, ao discutir as razões da superioridade do homem em relação aos demais seres, defendeu que a este, ao contrário dos animais, foi outorgada por Deus uma natureza indefinida, para que tivesse a capacidade soberana sobre seu próprio destino (SARLET, 2008, p.32). Assim, caracterizaria, a partir de então, o novo humanismo, a afirmação do valor do homem enquanto homem e o reconhecimento de sua natureza inacabada (RABENHOSRT, 2010, p.28).

A partir do século XVI, durante os debates sobre a humanidade dos povos encontrados com a conquista do Novo Mundo, preciosas foram as contribuições dos teólogos de Salamanca, a exemplo de Domingos de Soto, Bartolomé de Las Casas e Francisco de Vitoria (TOSI, 2005, p.105). Este último, no limiar da expansão colonial espanhola e diante do processo de aniquilação dos nativos, baseou-se no pensamento estóico e cristão para defender a liberdade e a igualdade dos novos povos explorados, em função de sua natureza humana e da existência de um direito natural.

Com efeito, como relata Rabenhorst (2001, p.27), o estoicismo e o cristianismo forneceriam as bases do jusnaturalismo moderno, ou seja, a concepção da existência de um direito natural, anterior e superior ao direito positivo, que asseguraria a igualdade e a liberdade dos homens, unificando assim a ordem jurídica e moral com a finalidade do cosmo ou da natureza humana. Nasce então, conforme explica Tosi (2005, p.104), a concepção subjetiva dos direitos naturais, que vai desvinculando progressivamente o indivíduo da sujeição a uma ordem objetiva (natural e divina), e reconhecendo no homem um poder autônomo, próprio e original, limitado apenas pelo poder de cada um de seus pares. Mais tarde, com as contribuições de Francis Bacon e René Descartes, o homem passaria então a ser reconhecido enquanto sujeito, sendo a natureza um mero objeto a ser explicado a partir do conhecimento humano.

Tal como explica Pequeno (2007, p.187), o surgimento da noção de sujeito se revelaria como um dos maiores legados da filosofia moderna e fundaria alguns dos principais valores do contexto ocidental. Com Descartes, a idéia de sujeito emerge definitivamente como algo relacionado exclusivamente à consciência humana, pois a base de todo o conhecimento real se encontraria no intelecto, de maneira que a

razão impediria o homem de ceder ao império das paixões.

Em sendo o homem detentor de razão, passaria então a ter ele capacidade para conhecer as verdades do mundo e as verdades de si mesmo, daí porque sua existência estaria vinculada à sua faculdade de pensar na teoria cartesiana (*cogito ergo sum*). Como ensina Carbonari (2007, p.177), mais tarde, a noção de sujeito designaria também uma construção relacional, ou seja, “é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença”. Por isso, explica Pequeno (2007, p.189):

O ser-para-outro impõe à consciência uma nova modalidade de ser: aquele fundado no dever-ser, ou seja, na obrigação de reconhecer valores e seguir regras. A idéia de sujeito adquire, com efeito, uma dimensão moral representada pela faculdade que lhe permite agir com liberdade, respeitar os direitos alheios e cumprir os deveres inerentes à vida em sociedade. A subjetividade passa a também se definir pelos padrões compartilhados de comportamento e pelas obrigações que contrai em sua existência com os outros. Trata-se aqui do indivíduo capaz de viver em companhia dos demais, definir os rumos de sua própria história e, finalmente, deliberar, decidir ou escolher com base em regras, valores e princípios morais.

Enquanto no espaço ou domínio do *ser* a realidade concreta do mundo se apresentaria, o espaço do *dever ser* revelaria então a esfera de liberdade e autonomia do homem, ou seja, o espaço em que ele teria a capacidade de orientar suas ações conforme os valores, as regras, e os princípios da intersubjetividade, revelando-se portanto enquanto ser dotado de moralidade.

Explica Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p. 39) que a moral só pode surgir efetivamente quando o homem ultrapassa sua natureza instintiva, e adquire uma natureza social e relacional, mas nesse caráter social da moral o indivíduo desempenha um papel fundamental, pois a moral exige a interiorização das normas e deveres em cada homem individual, sua adesão íntima e interior às regras estabelecidas.

A elevação do sujeito à condição de ser moral implicaria também na possibilidade da responsabilização moral do homem, exigindo-se para tanto, o reconhecimento da consciência individual e da liberdade de vontade.

Os filósofos da Ilustração viriam a estabelecer, no contexto compreendido entre os séculos XVII e XVIII, como justificativa para a atribuição de um valor

intrínseco a todos os seres humanos, um complexo relacionamento entre racionalidade, autonomia, jusnaturalismo e moralidade.

Em primeiro lugar se tem a valorização do homem enquanto indivíduo sujeito de sua própria história. Com o individualismo o homem, possuidor de autonomia e capacidade para construir sua própria realidade, se liberta da concepção organicista e imutável da sociedade e passa a se auto-determinar a partir das suas ações (CAVALCANTI, 2005, p.61).

O segundo pressuposto é a existência de um Estado de Natureza anterior ao Estado Civil, onde os homens, originalmente livres e iguais, gozariam de direitos naturais inerentes e inalienáveis à sua humana condição. Daí que, em função da preservação desses direitos naturais, que não estariam plenamente seguros no estado de natureza, os homens, mediante um Pacto ou Contrato Social – terceiro elemento essencial do jusnaturalismo moderno – transfeririam parte de suas liberdades individuais a um poder soberano para a constituição de uma sociedade civil, onde os direitos pudessem ser garantidos.

Locke defenderia que, no estado de natureza, os homens se encontrariam numa total liberdade para agir conforme suas próprias conveniências, sem depender da vontade de nenhum outro homem, submetidos apenas às leis da natureza, sendo a maior de todas as leis, a razão (2006, p.23-25). Em *Ensaio Acerca do Entendimento Humano* (1999, p.29-49), viria a afirmar: “o entendimento situa o homem acima dos outros seres sensíveis...nenhuma regra moral pode ser proposta sem que uma pessoa deva justamente indagar sua razão”.

É seguramente a partir desses argumentos – alicerces das revoluções burguesas que levaram às declarações de direitos dos séculos XVII e XVIII – que a dignidade humana abandona o viés teológico herdado do cristianismo. O valor do ser humano advém, agora, não em decorrência de sua criação feita à imagem e semelhança de Deus, mas pelo fato do criador ter-lhe conferido razão e autonomia para que se determinasse conforme uma lei própria. (RABENHORST, 2001, p.32).

Essa relação entre autonomia e dignidade humana seria fundamentada com propriedade por Kant, em sua metafísica dos costumes, onde discutiu os princípios supremos de uma moralidade que obrigasse racionalmente os homens, independentemente de seus desejos e inclinações naturais.

Ensinava o filósofo alemão que, ao contrário dos animais, que agiriam conforme os determinismos naturais, o homem agiria conforme os fins e valores

atribuídos por ele próprio, daí ser o homem um ente racional e autônomo. Para Kant, todas as coisas da natureza atuam segundo certas leis, mas só um ser racional, como homem, teria a capacidade de agir racionalmente segundo a representação que ele próprio faz dessas leis, ou seja, por princípios oriundos de uma vontade, uma razão prática (KANT, 2008, p.57).

Daí que o filósofo desenvolve sua teoria sobre a dignidade do homem. Ensina que, se o mundo fosse formado exclusivamente por seres irracionais, não possuiria qualquer valor, pois não haveria quem, partindo das inclinações dos princípios de vontade, o valorasse. Assim:

Todos os objetos das inclinações têm um valor apenas condicional, pois se não existissem as inclinações e as necessidades que nelas se fundamentam seria sem valor o seu objeto. (...) Portanto, o valor de todos os objetos que possamos adquirir pelas nossas ações é sempre condicional. Os seres cuja existência não assenta em nossa vontade, mas na natureza, têm, contudo, se são seres irracionais, um valor meramente relativo, como meios, e por isso denominam-se coisas, ao passo que os seres racionais denominam-se pessoas, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos, ou seja, como algo que não pode ser empregado como simples meio e que, portanto, nessa medida, limita todo o arbítrio (KANT, 2008, p.58).

Portanto, para Kant, a dignidade humana seria um atributo do homem enquanto ser racional, autônomo e insubstituível, isto é, o único ser capaz de fixar livremente seus planos de vida, daí por que não poderia o homem ser tratado como um meio para obtenção de algo, mas deve ser sempre considerado como um fim em si mesmo.

No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade. O que diz respeito às inclinações e necessidades do homem tem um preço comercial; o que, sem supor uma necessidade, se conforma a certo gosto, digamos, a uma satisfação produzida pelo simples jogo, sem finalidade alguma, de nossas faculdades, tem um preço de afeição ou de sentimento; mas o que se faz condição para alguma coisa que seja fim em si mesma, isso não tem simplesmente valor relativo ou preço, mas um valor interno, e isso quer dizer, dignidade. (...) A autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional (KANT, 2008, p.66).

Com efeito, a afirmação de Kant do valor relativo das coisas em oposição ao valor absoluto do homem, como ensina Comparato (2008, p.24-26), inaugura uma nova etapa histórica no desenvolvimento do conceito de dignidade humana, a descoberta de um mundo axiológico, pautado nos valores e nos comportamentos dirigidos a partir desses valores.

É a partir daí que, as noções de sujeito, autonomia, dignidade e moral se associam para a afirmação da idéia do homem como senhor do seu próprio destino, fundamentando assim os significados do Estado enquanto forma legítima de administração do poder, e futuramente, da punição enquanto justa retribuição em face do desvio, e da prisão enquanto punição útil.

2.2 O Estado e a apropriação dos conflitos

Explica Danilo Zolo (2002, p. 25) que, nos contextos sociais tradicionais e até a modernidade, a justiça punitiva fora justificada a partir de uma perspectiva mágico-mitológica a que denominou *paradigma nomológico da ordem cósmica*, no qual predominava uma noção organicista da sociedade.

Nesse tipo de organização, os indivíduos não eram considerados enquanto sujeitos singulares, mas tão somente enquanto partes de um todo harmônico, natural, integrado, mantido devido a forças cósmicas e sobrenaturais, e, portanto, antropologicamente imutável. Nela, devido a influência intensa das questões transcendentais, acreditava-se que a ocorrência do desvio não estava relacionada à autonomia de vontade do indivíduo, mas a uma culpa coletiva, assim, quando da existência de algum dano cometido, entendia-se que tal fato poderia ter como consequência um desequilíbrio da ordem universal, pragas, guerras e fenômenos naturais.

Por isso, nessa fase de desenvolvimento social, chamada por muitos de fase da vingança divina, as punições, que na maioria das vezes não guardavam nenhum nível de proporcionalidade em relação ao dano causado, e assumiam a forma de sacrifícios, expulsões e rituais antropofágicos, tinham como objetivo restaurar o equilíbrio do universo e expurgar, descarregar as culpas coletivas.

Em *Crime e Costume na Sociedade Selvagem*, Bronislaw Malinowski (1985, p.49) explica que a ordem social em contextos primitivos se regeria por um intenso princípio de reciprocidade e identidade de grupo, um complexo de prestações mútuas, nas palavras do antropólogo, “uma solidariedade transcendente do grupo que exclui todo sentimento de interesse pessoal”, de maneira que as regras sócias não se imporiam como simples obrigações, mas como o resultado natural do papel que cada membro desempenhava para o funcionamento do coletivo.

Conforme a tese defendida por René Girard (2005) em *A Violência e o Sagrado*, em decorrência dessa natureza organicista, nas sociedades primitivas era comum que as punições tivessem a função de trazer de volta a harmonia sagrada, daí que o uso dos sacrifícios dos desviantes, tomados enquanto bodes expiatórios, tinha o significado de purificação e rendição do grupo social como um todo, de maneira a reconquistar o prestígio perante as divindades.

O professor Luis Rodriguez Manzanera (1981, p.148) esclarece que as sociedades primitivas estavam estruturadas a partir de dois elementos chave, os totens e os tabus. Os totens eram animais, plantas ou antepassados do clã ou grupo, que servia ao mesmo tempo como espírito regulador e protetor.

Já os tabus eram normas proibitivas, como por exemplo, a exogamia, que se apresentavam como temores sagrados cuja violação poderia acarretar a fúria dos deuses. Isto posto, as condutas consideradas como desviantes eram tabus, e não podiam realizar-se, nem ao menos mencionar-se, daí que, não era raro a ocorrência de suicídios dentre os desviantes, que eram levados pela força interior da culpa que os tabus representavam.

Com efeito, nesse período o delito se concebia a partir de uma perspectiva sobrenatural, sem a noção de causalidade entre os fatos e seus autores, uma vez que a responsabilidade não era individual, mas compartilhada, de maneira que a imputação revestia-se de um caráter objetivo, ou seja, gerava consequências de maneira automática, sem levar em conta a intenção ou qualquer medida da vontade do desviante.

Segundo Corona (1998, p.20), ainda nessa época de predomínio do paradigma organicista, é possível distinguir outras formas de penalização, como o sistema talional, a vingança privada e o sistema composicional.

Descreve a professora Maria Coeli Nobre (2009, p.21) que, verdadeiramente, o direito de punir nem sempre foi atribuição de quem detinha o centro do poder, de

maneira que, antes de se atribuir a resposta penal ao centro do poder, nas sociedades tradicionais, a resposta a uma ofensa era responsabilidade personalista da própria vítima ou de seu grupo, enraizada na prática da vingança de natureza privada, vingança esta, que não tinha o sentido de pena como conhecemos hoje, mas de um dever para com a preservação do grupo, e na maioria das vezes, se revelava extremamente sanguinolenta e desproporcional.

A chamada fase da vingança privada ou de sangue apresenta-se talvez como a primeira forma de administração da justiça penal da qual se tem notícia, a reação penal era eminentemente arbitrária, instintiva e reativa, e seu fim se bastava na defesa individual daquele ou daqueles que haveriam sofrido o dano. Mais tarde, com o desenvolvimento dos agrupamentos humanos, na medida em que as tribos tornaram-se comunidades mais estáveis, verificou-se o surgimento de formas mais proporcionais de resposta ao dano, como explica Guardiola (2012, p.18):

Derivado de los instintos humanos que en ocasiones llegan a ser sanguinarios, la reacción de las familias se tornó cada vez más violenta, con lo cual se generaron daños graves tanto a la integridad de las personas como a la estabilidad social, por lo que fue necesario tratar de poner límites a la sed de venganza, y es así como surge la famosa ley talional o ley del talión, “ojo por ojo, diente por diente” y de esta manera el daño que estaba permitido imponer a quienes cometían una conducta conceptualizada por un grupo social determinado, se fue moderando; sin embargo, era necesario que surgieran instituciones que, a través de la norma, ya sea escrita o de forma consuetudinaria, impusieran orden, y éste a su vez genera progreso. Con el paso del tiempo surge otra figura interesante para limitar la venganza, conocida como sistema de composiciones, por medio de la cual el ofensor podía pagar para que no se le aplicara cierta sanción como resultado de la venganza.

Consoante explica Zaffaroni (1998, p.325), o princípio talional das penas teria como principal representante o contexto social babilônico, com o advento do chamado Código de Hammurabi, no século XXIII a.C, que impunha aos desviantes penas drásticas, de aplicação imediata, e de valor proporcional, assim, a lesão se puniria com a lesão, a morte se puniria com a morte. Foi também o modelo de resposta penal característico dentre o Sírios, os Hebreus os Astecas e os Incas. Mais tarde, operou-se a substituição do dano físico pela compensação em moeda, animais ou qualquer coisa que possuísse valor econômico, inaugurando assim a chamada fase da composição, característica na Índia, Caldeia e Pérsia.

Impende registrar que as mudanças paulatinas na forma de tratamento dos desvios não se apresentaram de modo linear e sucessivo, de maneira que o surgimento de uma nova forma não aboliu por completo as outras, mas na realidade, durante muito tempo, vingança privada, vingança divina, e composição, coexistiram em diferentes espaços e culturas.

A antiguidade clássica vê surgir um novo modelo para o tratamento das questões penais, inaugurando a chamada fase da vingança pública, na qual o objetivo da repressão punitiva era garantir a ordem e a tranquilidade no espaço coletivo, e a infração não é vista mais como um atentado contra a pessoa, senão como uma agressão contra à sociedade.

Na Grécia, a vingança pública se desenvolve em duas etapas, a etapa lendária e a etapa histórica (QUISBERT, p.20). Na chamada etapa lendária, as leis da *Pólis* eram ditadas pela influência direta na crença religiosa, de maneira que o delito era pensando como proveniente do destino traçado pelos deuses e as sanções eram tanto públicas como individuais.

Já na etapa histórica, as práticas penais se aproximaram de uma perspectiva laica, passando a ter como fundamento o direito natural e a racionalidade humana, sendo que as explicações para as causas dos delitos evoluem da responsabilidade coletiva e transcendental para a responsabilidade individual.

Nesse período, muitos foram os filósofos que se detiveram sobre a problemática dos crimes e das penas. Pitágoras, por exemplo, defendeu o delito como a ruptura do equilíbrio social e a pena como a medida para o restabelecimento desse equilíbrio. Por sua vez, Protágoras defendeu o caráter exemplar da pena e a proporcionalidade entre esta e o dano causado. Já Sócrates, atribuiria as causas do delito a falta de educação moral do homem, de maneira que os fins da pena seriam a reeducação do homem e de suas virtudes. Para Platão, o delito estaria vinculado à ignorância em relação às leis, bem como com as injustiças da sociedade, assim, a pena seria uma cura moral e social. Finalmente, para Aristóteles, as paixões seriam as causas dos delitos, sendo a pena também um meio para alcançar a reforma moral.

Em Roma, o tratamento das questões penais evolui progressivamente para um caráter laico, distanciando-se assim das formas religiosas gregas. Num primeiro momento, os delitos são divididos em *crimina publica* (praticados contra a segurança das cidades), e *delicta privata* (praticados contra particulares). Num segundo

momento vem a surgir os chamados *crimina extraordinária*, uma figura típica entre delitos públicos e privados. Também é nessa época que são criados alguns institutos vinculados ao aspecto subjetivo dos delitos, aos quais se recorre até a atualidade, como o *dolus malus* e o *dolus bonus*, a culpa, as atenuantes e agravantes, a imputabilidade, a legítima defesa e a coação irresistível.

Durante a Idade Média, como ensina Cezar Roberto Bitencourt (1993, p.17) o sistema penal tinha como objetivo principal provocar o medo coletivo, assim, quase inexistia a noção de liberdade e respeito à individualidade humana, de maneira que o exercício do poder punitivo ficava ao arbítrio dos detentores do poder. A privação da liberdade aparecia com finalidade custodial, onde os condenados aguardavam suas sentenças, que na maioria das vezes significavam a amputação de partes do corpo, a queima ao fogo, a morte nas mais variadas formas, constituindo assim o espetáculo punitivo característico desse período a que Foucault (2008, p.11) chamaria de era dos suplícios. Importante registrar que as sanções imputadas dependiam do status social que possuía o réu, e assim, para alguns, as punições corporais poderiam ser substituídas por prestações pecuniárias ou outros bens.

O processo histórico de passagem à modernidade e as conseqüências geradas no campo das questões penais é explicada com riqueza de detalhes por Gabriel Ignacio Anitua (2008, p.38-49), em *Histórias dos Pensamentos Criminológicos*. Ensina o autor que a partir do século XIII europeu tiveram início as mudanças mais significativas na política e como conseqüência, na forma de tratamento da questão criminal, e que de certa forma permanecem até os dias atuais. Tais mudanças não se esgotam na questão criminal, mas perpassam um conjunto de outras instituições, e fazem com que os postulados fixados nesse período alcancem o hoje com uma certa aparência de obviedade e naturalidade, como se não houvessem alternativas disponíveis.

É nesse momento histórico que se dá o surgimento de importantes noções, o capitalismo, o Estado, a burocracia entendida como o governo dos especialistas, uma redefinição dos conceitos de delito e de castigo formando assim o poder punitivo, e a criação do método inquisitorial como forma de se buscar a verdade.

Também é nesse momento que se dá a aparição de uma nova forma de exercício do poder, da qual o poder punitivo representaria uma das maiores expressões, a soberania, que pôs fim tanto à perspectiva universalista de compreensão do mundo característica da Idade Média, quanto aos conflitos entre

poder político e poder religioso que se desenvolveram neste último período, de maneira que essa transição para um modelo de poder unitário e centralista foi fundamental para a substituição dos poderes locais do modelo feudal.

A formação desses poderes centralizados, tendo como primeiras representantes as monarquias absolutas, foi acompanhada pelo surgimento de um conjunto de serviços especializados para a manutenção da ordem, como os juízes e a polícia, e o direito assumiu uma natureza coercitiva, impondo-se sobre os indivíduos de acordo com a vontade legal das autoridades centrais, a partir da verificação da culpa ou da inocência. Esse processo de profissionalização de órgãos encarregados de administrar o poder seria o responsável pela suposta racionalização punitiva, pois se apresentaria como uma forma imparcial de exercício do poder em contraposição às formas bárbaras da Idade Média, nas quais o caráter físico das punições era mais destacado do que a capacidade administrativa do modelo em si.

Estes funcionários na maioria das vezes eram provenientes da Igreja, e de certa forma foram a força geradora do Estado, pois nas suas lutas pessoais para conquistar cada vez mais poder e postos hierarquicamente superiores, promoveram uma série de perseguições e sanções em desfavor de seus concorrentes e em desfavor do povo como um todo, que lutava contra o império destes burocratas.

No campo do direito, os burocratas intelectualizados no interior das universidades teriam um papel fundamental para a formação de uma estrutura jurídica central e hierarquizada, que viria a substituir em definitivo os direitos locais de tradição feudal. Estas burocracias viriam a substituir também o indivíduo e as comunidades nas atividades jurisdicionais penais, passando a ser legitimadas para o exercício da violência em nome do Estado. Nas palavras de Anitua (2008, p.42):

Afirmou-se a busca de ofício e vítima e comunidade viram-se despossuídas de seu papel no processo de resolução de conflitos. Mais do que usurpar a função jurisdicional, o Estado e o Direito – o Rei e seus juristas especializados – apropriaram-se das relações de poder interpessoais, do próprio conflito.

Forma-se assim o monopólio estatal do poder de punir. Ele, Estado, passaria a ter então grande interesse na resolução dos conflitos, interesse maior até do que o

dos particulares diretamente envolvidos, o que impulsionaria a substituição das acusações pelas delações secretas como ponto inicial da atuação dos juízes.

Tal fato, aliado à influência do direito canônico, produziria a quebra do sistema acusatório⁴⁷, dando lugar ao chamado sistema processual inquisitorial. O referido sistema partiria então de algumas características: primeiro, surge a idéia de delito ou crime em substituição à noção de dano, de maneira que há a suposição do Estado como ente efetivamente lesado pela conduta; segundo, o Estado seria o encarregado de buscar a verdade sobre a existência ou não do delito e a necessidade ou não do castigo, expressadas numa manifestação unilateral do Estado chamada sentença; e terceiro, a verdade somente poderia ser alcançada mediante uma minuciosa investigação realizada pelos funcionários especializados, surgindo assim o que Foucault (2008, p.67) chamaria de instrução ou indagação.

O método de averiguação e busca oficial por provas seria então utilizado para confiscar o conflito, de maneira que o dano interindividual não mais importava, pois o que se investigava era a indisciplina, o desrespeito em face das leis do soberano, a desobediência; e paralelo ao delito surgiria assim a figura do delinquente, não como o agressor individual, mas enquanto descumpridor do direito e dos valores pré estabelecidos.

O acusado passou então a ser excluído do processo, transformado em objeto de investigação, em réu, do *latis res* significando coisa, de modo que a sua participação dar-se-ia apenas quanto fornecedor da prova absoluta, a confissão, o que passaria a justificar práticas repressivas de obtenção desta, típicas do Estado absolutista, como a tortura.

Essa idéia de obtenção da confissão também derivaria em parte do direito canônico, sendo que a influência da Igreja também estaria presente no processo inquisitorial como instrumento para a averiguação da condição de pecado, que seria a base do entendimento das punições como meios úteis de penitência e reconversão do culpado. A Igreja sustentaria a idéia de que o poder do recém criado Estado não advinha dos homens, mas da autoridade de Deus, de maneira que os monarcas absolutos passariam a exercer seu poder de castigar legitimados pelo

⁴⁷ O sistema acusatório predominou na antiguidade clássica e durante a Idade Média, e seu nome decorre do fato de que alguém somente poderia ser levado a juízo mediante uma acusação formal, protagonizada por um órgão específico para fazê-lo. A característica fundamental de tal sistema é a distribuição das funções de acusar, defender e julgar a pessoas distintas. Instala-se a princípio com base numa acusação de iniciativa privada, e evolui para uma acusação oficial, mantendo o julgador sempre numa posição passiva.

direito divino. Assim, o delito apareceria então como uma manifestação do pecado, concepção esta, que viria a ser predominante no pensamento ocidental.

Como se vê, no período histórico que compreende a antiguidade ao medievo, o indivíduo enquanto vítima ocupava um espaço de protagonismo no contexto punitivo, que mais tarde, viria a ser destituído pelo aparecimento do Estado enquanto ente jurídico/político, que toma para si a titularidade das penas, estabelecendo assim seu monopólio a partir da publicização das questões penais (NOBRE, 2009, p.35).

Explica Eugenio Raul Zaffaroni (2011, p.30) que a característica diferencial desse novo poder punitivo é o confisco do conflito, ou seja, a usurpação do lugar de ofendido por parte do Estado enquanto poder público. Nesse momento de confisco do conflito, o Estado adquiriu uma enorme capacidade de decisão, e não de solução nos conflitos, e também certa arbitrariedade, pois passaria a escolher de maneira livre os poucos indivíduos sobre os quais, e em alguns casos, exerceria o poder punitivo, como também a medida e a forma como iria fazê-lo, sendo que, para isso, passaria a exercer um intenso poder de vigilância controladora sobre toda a sociedade, e em especial sobre os indivíduos que supostamente considerasse como perniciosos aos interesses coletivos.

Assim, o aparecimento do Estado implicou na concentração do poder punitivo nas mãos do soberano, que passou a exercê-lo de maneira totalitária, justificado no discurso da supremacia do interesse público sob o privado. A nova ordem instaurada invoca para si o mérito de ter superado a desordem e a irracionalidade dos sistemas privados de vingança, mediante o emprego de um rígido sistema penal repressivo, em que o sentido da punição ou da reparação satisfativa para os indivíduos envolvidos em problemas penais desaparece, e perde a importância na busca pela paz social.

Em *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault (2005, p.65-66) identifica esse período histórico como sendo o período da invenção da infração. Lembra o filósofo que algumas coisas totalmente novas aparecem em relação a períodos históricos antecedentes. Primeiro, surge uma justiça que não é mais fundada na contestação direta entre indivíduos, uma justiça onde os indivíduos perdem o direito de solucionar por si próprios seus conflitos, submetendo-se a uma autoridade externa a eles, e que se impõe como poder jurídico/político. Segundo, aparece na história um novo

personagem, qual seja, o procurador do soberano, a quem caberá a representação do poder nas ocorrências de crime em detrimento dos indivíduos envolvidos – ele é o símbolo do soberano lesado. Terceiro, emerge o conceito de infração em substituição ao conceito de dano. Quando das épocas em que o protagonismo penal recaía sobre os indivíduos, tratava-se apenas de saber se houvera algum dano em relação a qualquer um deles. Com o soberano, o dano não mais se apresenta apenas como uma ofensa individual, mas como um ataque às leis do Estado. A infração então, representaria uma lesão à ordem, ao Estado, à sociedade, à soberania, ao governante. Finalmente, o soberano surge não somente como principal parte ofendida, mas também como aquela que exige reparação, justificando-se daí a criação do processo, da prisão e das multas.

Antonio García-Pablos de Molina (2003, p.79) esclarece que o surgimento do dispositivo penal público surge de fato para neutralizar a vítima, dissociando e segregando a mesma de sua posição natural junto ao delinquente, a fim de direcionar para o Estado o protagonismo exclusivo na reação penal. Assim, resta para o indivíduo vítima do delito apenas uma política criminal emocional e um direito penal de função simbólica. Nas palavras do autor (2003, p.115):

O declive da vítima no sistema penal guarda um estreito paralelismo com o nascimento do próprio Estado e do processo penal como instituições públicas [...] o sistema penal deseja neutralizar a vítima pelo temor de que esta responda ao delito com o delito, convertendo-se em delinquente (vítima justiceira), ou que se solidarize o interesse da vítima por determinados grupos próximos a ela mesma em situações vitimógenas similares, o que desencadearia perigosas relações de vingança em nome da segurança, da justiça, ou da prevenção do delito, e uma política criminal emocional, passional, nada recomendável.

Complementa o criminólogo (2003, p.112) que as criminologias clássicas e positivistas viriam a polarizar a explicação do problema delitivo em torno da pessoa do infrator, de maneira que, para tais correntes, “a vítima é um mero objeto, neutro, passivo, estático, fungível, que nada acrescenta à gênese da resposta penal. A vocação retribucionista do direito penal condena a vítima do delito a uma posição marginal. Também o processo penal prima pela preocupação com o acusado, seus direitos e garantias. A própria política criminal procura antecipar-se ao crime, operando quase que exclusivamente sobre o infrator em potencial.

No mesmo sentido, Hassemer e Muñoz Conde (1989, p.29) ensinam que o modelo punitivo da forma Estado estabelece, diferentemente do período das vinganças, uma nova relação entre o delinqüente e a vítima. A vítima torna-se neutra e no lugar da compensação por seus danos ou de uma resolução qualquer entre lesionador e lesionado, aparece a ação penal pública. Com o advento do processo penal, a vítima não mais se contrapõe ao agressor, senão agora, é o Estado que assume seu papel.

Mais tarde, com o advento das revoluções burguesas e tomando como pano de fundo os postulados filosóficos da Ilustração, o poder punitivo do Estado passaria a ser legitimado por um complexo de relações estabelecido a partir dos conceitos de Estado de Natureza, autonomia da vontade individual, contrato social, sociedade civil e soberania, e a partir daí, muitos foram os teóricos que se debruçaram sob a tarefa de racionalizar as justificativas em torno do poder de punir.

2.3 Defesa social e identidade repressiva atual

Paralelamente e a partir do surgimento do Estado enquanto forma de administração do poder, desenvolveram-se no cenário criminológico moderno – influenciadas pelas reflexões filosófico-políticas advindas do racionalismo, empirismo, humanismo, contratualismo e utilitarismo – um conjunto de teorias voltadas à explicação das questões penais. A primeira delas, formulada como contraposição ao modelo criminal do Estado absolutista, e que reúne representantes como Cesare Beccaria, Cayetano Filangieri, Juan Domingo Romagnosi, e Francesco Carrara, tornou-se conhecida sob o nome de Escola Criminológica Clássica⁴⁸.

Sérgio Salomão Shecaira (2012, p.7) esclarece que até o presente, os diversos criminólogos não são unânimes ao indicar o momento histórico no qual se teria iniciado a etapa científica da criminologia, contudo, não se pode deixar de reconhecer o pioneirismo que a Escola Clássica, sobretudo a partir de *Dos Delitos e Das Penas* de Beccaria, de 1764, e mais tarde a Escola Positiva, ambas enraizadas

⁴⁸ O termo Escola Criminológica deve ser entendido segundo a lição de Jiménez de Asúa (1950, p.29) como sendo o corpo orgânico de concepções sobre a legitimidade do direito de punir, sobre a natureza dos delitos e sobre os fins da punição.

na razão iluminista, assumem nesse cenário.

Antonio Garcia-Pablos de Molina, em seu *Tratado de Criminología* (2003, p.340), ensina que a Escola Clássica, utilizando-se de uma metodologia abstrata e dedutiva, construiu seu conjunto de argumentos a partir de três pilares distintos, uma imagem de homem como ser racional, igual e livre; a idéia do contrato social como fundamento da sociedade civil e do poder; e finalmente, uma concepção utilitária do castigo, segundo a qual a pena seria um instrumento para curar as enfermidades morais dos infratores, disciplinando-os.

A partir das lições de Molina (2003, p.341), Luis Rodriguez Manzanera (1981, p.237), e Moniz Sodré (1955, p. 78), se pode resumir as concepções teóricas da Escola Clássica. Primeiro, o Estado enquanto ordem política, bem como suas leis positivas, são subordinados a uma ordem anterior ou Estado de Natureza, de maneira que a lei positiva apenas reconhece os direitos e deveres já presentes no Estado de natureza; por constituir-se a partir da soma das vontades humanas, o direito de castigar pertence apenas ao Estado, de maneira que ele detém o monopólio das punições, que deve ser exercido mediante a obediência aos direitos individuais.

Segundo, o sujeito da lei penal é o homem capaz de querer como ser consciente, inteligente e livre. Se supõe que todos os homens tem uma igual capacidade de eleger entre o bem e o mal, de maneira que cada homem poderia livremente realizar a ação proibida, ou respeitá-la. O crime é portanto, obra exclusiva da vontade do delinqüente, e nunca um produto determinado também por causas naturais ou sociais. Em decorrência dessa idéia de livre arbítrio, a pena deveria ser aplicada aos indivíduos moralmente responsáveis, ficando assim excluídos do direito penal, aqueles que não possuem o livre arbítrio, como os loucos e os menores. O fundamento das punições é a idéia de justiça e de retribuição jurídica em face do mal causado à sociedade decorrente do uso indevido do livre arbítrio.

Terceiro, a pena deveria ser proporcional à gravidade do delito cometido e ao dano causado, de maneira que quanto maior o dano, maior deveria ser a retribuição penal. A finalidade da pena não é outra senão restabelecer a ordem social rompida pelo delinqüente, pois o delito, ao romper a ordem jurídica, ofende a sociedade, criando um estado de insegurança.

Por último, nada distingue o homem delinqüente dos demais, pois, formalmente, todos os homens são iguais, possuindo a mesma capacidade racional,

o mesmo valor de dignidade, os mesmos direitos e as mesmas obrigações. Daí por que o objeto do direito penal não é a pessoa do autor, mas tão somente o delito, este último, entendido não como um fato, mas como um ente artificial, jurídico.

Ocorre que, como explica Shecaira (2012, p.86), os postulados clássicos, aos poucos, mostraram-se incapazes de explicar alguns fenômenos da época, como a não diminuição da criminalidade no contexto do capitalismo industrial na Europa. O postulado da racionalidade pura e da homogeneidade absoluta entre os homens mostrava-se frágil; os supostos efeitos dissuasórios das punições obtidos mediante à retribuição penal não se revelaram efetivos; a aplicação da lei penal a partir de uma critério de igualdade se tornava cada vez mais indemonstrável diante das dificuldades interpostas entre a abstração do legislador e a punição concreta; a idéia de direitos individuais protegeria demasiadamente o indivíduo em detrimento da sociedade. Tudo isso, fez com que surgisse uma onda de críticas ao pensamento clássico, na qual insere-se a Escola Positivista⁴⁹.

Explica Molina (2003, p.396) que a característica diferencial do positivismo criminológico estaria na forma para o estudo das questões penais, qual seja, o emprego do método causal-explicativo, empírico, indutivo, experimental. Se os clássicos haviam se colocado contra a irracionalidade dos castigos do sistema penal absolutista, ao contrário, os positivistas se ocupariam da luta contra o delito através de um conhecimento objetivo de suas causas, para que se pudesse proteger de maneira eficaz a ordem social nascente da burguesia industrial.

Tendo como principais expoentes Cesare Lombroso, Enrico Ferri, Dorado Montero e Rafael Garofalo, os positivistas partiriam da negação do livre arbítrio e da responsabilidade moral do homem, em favor de um determinismo antropológico, biológico ou cognitivo. O delinqüente, assim, não deveria ser punido em decorrência de sua culpabilidade (medida da vontade), mas em razão da periculosidade que representaria para o conjunto social. A punição teria pois, apenas fins preventivos, imputada não em decorrência do crime, mas para que se evitassem novos crimes. Nesse contexto, o delito em si, não haveria de interessar enquanto objeto cognoscente, mas tão somente enquanto sintoma da ofensividade do agente para a

⁴⁹ Por positivo se deve entender aquilo que designa o real em oposição ao metafísico, ao abstrato; o abandono das especulações em prol de uma melhoria contínua das condições individuais e coletivas. Todas essas características implicadas pelo positivismo criminológico representariam a refutação do pensamento penal clássico, entendido aqui como totalmente inútil para a proteção da nova ordem social (RAMIREZ, 1983, p.34).

sociedade. O delinqüente seria um sujeito desigual, diferente, devendo pois, se buscar sua correção independente de proporcionalidade na punição, senão até que estivesse devidamente remediado (QUISBERT, 2008, p.65).

Em síntese, explica Manzanera (1981, p.243), para os positivistas: o direito de impor sanções pertenceria ao Estado, a título de defesa efetiva da coletividade; a legislação penal deveria estar baseada em estudos antropológicos e biológicos dos delinqüentes; o delito seria um fenômeno natural e social que deveria ser estudado como algo real, atual, e produzido por fatores que independem da existência das normas jurídicas; a gravidade dos crimes não dependem dos danos causados, mas do perigo que o criminoso representa para a sociedade, por isso, a medida das sanções é justamente esse grau de periculosidade; as sanções não são aflitivas, não têm o objetivo de fazer sofrer o réu, mas de tratá-lo; e finalmente, algumas tipologias humanas estariam determinadas ao cometimento de crimes por degenerações em seu desenvolvimento.

A integração das concepções de homem, sociedade, desvio e punição, das criminologias clássicas e positivistas, deu origem ao que Alessandro Baratta (1999, p.41) chamou de “ideologia da defesa social”, um paradigma teórico e político, cujo desenvolvimento passou a legitimar todo um conjunto de instituições, concepções e práticas penais, chegando como perspectiva dominante até os nossos dias.

Explica o filósofo italiano que a ideologia da defesa social surge no contexto histórico das revoluções burguesas, no exato momento em que a estrutura burocrática penal se apresentava como elemento essencial da ordem jurídico/política, primeiro, com os postulados de inspiração ilustrada da criminologia clássica, passando suas premissas em seguida, para as escolas positivistas, quando da passagem do estado liberal clássico ao estado social.

Ainda segundo Baratta (1999, p.42) é possível condensar os argumentos desse paradigma em seis princípios estruturantes, quais sejam: o princípio da legitimidade; princípio do bem e do mal; princípio da culpabilidade; princípio da finalidade ou da prevenção; princípio da igualdade; e finalmente, princípio do interesse social e do delito natural.

Pelo princípio da legitimidade, o Estado é concebido como expressão maior das vontades da sociedade, estando, portanto, legitimado para reprimir os desvios sociais praticados por determinados indivíduos, mediante o emprego de um conjunto de instâncias oficiais de controle social, a exemplo da lei, da polícia, dos

magistrados e das instituições penitenciárias.

Tais instâncias, consoante explica Danilo Zolo (2002, p.23), teriam então o poder legítimo de produzir sofrimentos legais, “de variada natureza e intensidade, autorizando comportamentos hostis para com sujeitos submetidos a algum tipo de identificação e investigação”, procedimentos estes, realizados com o uso dos chamados inquéritos, que teriam o objetivo de auferir o grau de responsabilidade ou culpa do sujeito, com fundamento no princípio geral, mas de caráter pessoal, da responsabilidade penal fundada na responsabilidade moral e na livre volição individual.

Por sua vez, o princípio do bem e do mal implica na consideração ontológica do delito como um dano para a sociedade, de maneira que qualquer delinqüente, a despeito de suas condições pessoais ou posição social, seria um elemento disfuncional, diferente e pernicioso ao sistema social, ou seja, o mal, sendo a sociedade, o Estado, suas instituições e suas práticas de controle social, o bem.

O princípio de culpabilidade expressa a vinculação da ideologia da defesa social com a assunção filosófica típica da modernidade, qual seja, a liberdade do sujeito, pois, tal como esclarece Zolo (2002, p.24), seria impossível atribuir alguma responsabilidade aos indivíduos, considerando-os, portanto, imputáveis e puníveis, sem supor sua liberdade para valorar as circunstâncias e direcionar as condutas no sentido de suas escolhas. Por tal princípio, o delito apareceria como uma exteriorização de uma vontade interior contrária aos valores sociais, e por isso mesmo reprovável, surgindo daí para o Estado o poder/dever de defender-se (daí porque defesa social), punindo.

Outro princípio característico da defesa social é o da finalidade ou prevenção. Aqui, a imposição da pena aparece com um duplo objetivo, retribuir o mal causado pelo crime, e prevenir futuros delitos.

Para os defensores⁵⁰ das teorias retributivas ou absolutas, o fundamento da punição resta-se configurado em que esta é a condigna e merecida retribuição em face da violação do direito ocorrida no momento do ato desviante, não havendo aí

⁵⁰ A idéia de retribuição apresenta incontáveis variantes, contudo, as de maior influência na história do pensamento criminológico são atribuídas à Kant e Hegel. Kant, em sua metafísica dos costumes, defendeu que a pena não poderia jamais ser considerada como um meio para a realização de outro bem, mas um fim em si mesma, daí por que deveria se executar ainda que não proporcionasse benefício algum, ou do contrário, a dignidade do homem seria comprometida. Por sua vez, Hegel, em sua filosofia do direito, sustentou a pena como uma superação do delito, ou seja, a punição seria legítima na medida em que representa a negação da negação do direito.

nenhuma necessidade de função utilitária preventiva (ROSAL e ANTÓN, 1999, p. 809).

A teoria da retribuição parte da idéia de que o sentido da pena se baseia na compensação da culpabilidade do autor do desvio mediante a imposição de um mal penal, de forma que a pena haveria de se ocupar unicamente com a realização da justiça (ROXIN, 1976, p.12). Nesse sentido, ensinam Hassemer e Muñoz Conde (2001, p.228) que objetivamente, *“la teoría retributiva sólo pretende que el acto injusto cometido por un sujeto, culpable del mismo, sea retribuido a través del mal que constituye la pena”*.

Son teorías absolutas todas las doctrinas retribucionistas, que conciben la pena como fin en sí mismo, es decir, como castigo, como compensación, reacción, reparación o retribución del delito, justificada por su valor axiológico intrínseco; por consiguiente no un medio, y menos aún un coste, sino un deber ser metajurídico que tiene en sí mismo su fundamento (FERRAJOLI, 1998, p.253).

Explica o filósofo italiano que as doutrinas absolutas ou retribucionistas se fundamentam na máxima de que é justo devolver o mal pelo mal, princípio este, de origens arcaicas, comum em ordenamentos humanos primitivos que se orientavam pela vingança de sangue⁵¹. Assim, a concepção absoluta de justificação da punição giraria em torno de três idéias elementares, a vingança, a expiação e o reequilíbrio entre pena e delito, argumento que nunca foi abandonado por completo na cultura penalista (FERRAJOLI, 1998, p.254).

Desta forma, defende Roxin (1976, p.12) que é inquestionável que a idéia da compensação retributiva goza de uma força prática relevante, pois resgata um reflexo de harmonia superior em face da frágil existência terrena, daí porque conta, até os dias atuais, com um grande número de adeptos.

Por outro lado, a finalidade preventiva da pena contempla todas as doutrinas utilitárias que consideram a punição como um instrumento para a prevenção de futuros delitos, dividindo-se em teorias de prevenção geral (se referem à generalidade dos cidadãos) e teorias de prevenção especial (dizem respeito unicamente à pessoa do delinqüente). Aqui, não se castiga para o restabelecimento

⁵¹ Forma originária de castigo que consistia no direito que recaía sobre a parte ofendida e seu grupo de parentesco de opor-se contra o ofensor via métodos físicos e privados de solução de conflitos.

de uma ordem de valores, mas sim para evitar a ocorrência de condutas indesejáveis (MIR PUIG, 1994, p.118).

Ensina Roxin (1976, p.17) que a teoria da prevenção geral parte da idéia de que mediante um efeito intimidatório causado pela aplicação da pena se pode motivar a generalidade dos cidadãos a comportar-se segundo as leis e os valores vigentes. Assim, para a teoria preventiva geral, a ameaça de imposição de uma pena ou sua execução, serve, por um lado, para inibir os delinquentes em potencial (concepção negativa restrita), e por outro, para fortalecer a consciência jurídica dos cidadãos, sua confiança e sua fé no direito e nas instituições (concepção positiva ampla) (HASSEMER e MUÑOZ CONDE, 2001, p.227).

Por sua vez, as teorias de prevenção especial se dirigem à figura do autor e podem ser concebidas a partir de dois sentidos, a prevenção especial negativa – pela qual há a neutralização daquele que praticou a infração penal, afastando-o do convívio social e impedindo assim que este cometa novos crimes – e a prevenção especial positiva, pela qual a missão da pena é fazer com que o criminoso reflita sobre sua conduta e desista de cometer novos delitos. Daí que, segundo Roxin (1976, p.15), a prevenção especial pode ocorrer corrigindo os corrigíveis (ressocialização), intimidando os intimidáveis e fazendo inofensivos mediante a aplicação da pena de privação da liberdade os que não são nem corrigíveis nem intimidáveis.

Assim, explica Ferrajoli (1998, p.262) que as quatro finalidades preventivas utilizadas pelo utilitarismo das teorias relativas são, a emenda ou correção do réu, sua neutralização, a dissuasão de toda a generalidade de pessoas da tentação de imitá-lo mediante o exemplo do castigo ou de sua ameaça, e por fim, o reforço da ordem mediante a afirmação penal dos valores sociais lesionados.

Combinando los dos criterios (prevención general e prevención especial) tendremos cuatro grupos de doctrinas relativas o utilitaristas, caracterizadas respectivamente por las cuatro finalidades preventivas anteriormente enunciadas: a) las doctrinas de la prevención especial positiva o de la corrección, que atribuyen a la pena la función positiva de corregir al reo; b) las doctrinas de la prevención especial negativa o de la incapacitación, que le asignan la función negativa de eliminar o de un modo u otro neutralizar al reo; c) las doctrinas de la prevención general positiva o de la integración, que le asignan la función positiva de reformar la fidelidad de los asociados al orden constituido; d) las doctrinas de la prevención general negativa o de intimidación, que le asignan la función de disuadir a los ciudadanos mediante el ejemplo o la amenaza de la pena (FERRAJOLI, 1998, p.263).

Mais tarde, na primeira metade do século XX viriam a surgir as chamadas teorias mistas ou teorias de união, que se por um lado postulam que a pena deve servir para retribuir a culpabilidade do desviante, por outro entendem que ela não pode se furtar ao efeito preventivo, tanto em relação à generalidade quanto ao condenado.

Ensinam Hassemer e Muñoz Conde (2001, p.228) que as teorias mistas atendem aos diferentes estágios de realização da justiça punitiva. Assim, no momento da cominação penal, quando o legislador tipifica um fato e contrapõe a ele uma determinada pena, se pode pretender um efeito preventivo geral da abstenção de praticar a conduta proibida, resultado análogo ao decorrente das medidas cautelares como a prisão preventiva na fase de instrução processual.

Por outro lado, sustentam os citados doutrinadores que quando da condenação criminal, a magnitude da punição que se impõe deve ser, antes de tudo, uma justa e medida retribuição pelo grau de culpabilidade do autor e gravidade do delito por ele praticado, e na execução penal, aparecem em primeiro plano as idéias ressocializadoras do tipo preventivo especial, de maneira que a pena possa servir para reintegrar socialmente o condenado e evitar que ele volte a delinquir⁵².

Dentre os postulados da defesa social há ainda o chamado princípio da igualdade. Tal princípio surge como corolário do contratualismo enquanto justificação da gênese do Estado, de maneira que, em sendo o Estado expressão máxima das vontades humanas, a lei penal por ele construída aplicar-se-ia de modo igual a todos os autores de delitos.

Finalmente, tem-se o chamado princípio do interesse social e do delito natural. Cada um dos delitos definidos nas leis penais apresentaria um núcleo identificado com os valores sociais mais fundamentais (daí a idéia de bem jurídico penal⁵³), de maneira que os interesses protegidos pelo direito penal não são os interesses de uma maioria, ou do Estado, mas sim interesses comuns a todos os cidadãos, e as condutas definidas como criminosas não o são por resultado artificial

⁵² Discussão originalmente realizada em SILVA, Mazukyevicz; e PALITOT, Rômulo Rhemo. Os fundamentos da punição e os fins contraditórios da pena de prisão. IN: COUTINHO, Ana Luisa Celino; BASSO, Ana Paula; CECATO, Maria Áurea Baroni, et. al. Direito, Cidadania e Desenvolvimento. Conceito Editorial: Florianópolis, 2012.

⁵³ São os bens vitais para a sobrevivência da estrutura social, como a vida, a liberdade, a saúde, a propriedade; são indispensáveis para a convivência humana em harmonia, daí deverem ser protegidos pelo poder coercitivo do Estado expressado nas punições (HASSEMER e MUÑOZ CONDE, 2001, p.103).

da atividade dos legisladores, mas por representarem, em si mesmas (ou seja, naturalmente), um dano ou perigo à sociedade.

A partir destes pressupostos, Danilo Zolo (2002, p.26) explica que a punição assume definitivamente a missão de isolar o desviante do meio social, neutralizar a sua periculosidade, e somente admiti-lo novamente ao convívio com o grupo após tê-lo reeducado, corrigido, transformado segundo as regras e valores predominantes da sociedade. Assim, o paradigma da defesa social torna-se dominante ao longo dos séculos XVIII e XIX, e continua sendo, até o presente, “o aparelho de justificação racional da pena mais utilizado pelas penologias ortodoxas ocidentais”.

O que se pede agora é, antes, a aceitação e o respeito das regras políticas e econômicas adotadas pelo grupo. O sofrimento infligido ao desviante não é mais entendido como expiação, purificação e redenção. Trata-se de um sofrimento que possui uma função dupla: por um lado tem um significado retributivo para com os valores e os interesses sociais violados ou colocados em perigo pelo crime; por outro lado pretende desenvolver uma função corretiva e de dissuasão. A lembrança do sofrimento padecido deveria fazer com que o réu desistisse de repetir os seus comportamentos criminosos, enquanto o espetáculo social do sofrimento infligido a alguns membros do grupo deveria funcionar como uma força de dissuasão geral, induzindo a grande maioria da população ao respeito pelas regras coletivas que o grupo estabeleceu deliberadamente (ZOLO, 2002, p.27).

No mesmo sentido, defende Pavarini (2002, p.27) que na tentativa de justificar e racionalizar o sistema penal a partir dos argumentos ilustrados, a ideologia da defesa social reivindicou para si o mérito de ter liberado da punição as interpretações transcendentais e míticas, tornando-se assim um argumento bastante sedutor, pois enriqueceu os modernos sistemas repressivos com os atributos da legitimidade e da cientificidade.

Apresenta-se, portanto, conforme já fora dito por Baratta (1999, p.43), como a expressão maior dos progressos realizados pelo direito penal, assumindo por conseguinte uma função justificante e racionalizante do sistema legislativo penal, da dogmática penal, das instituições penais, e das políticas penais, de maneira que “seu uso é acompanhado de uma irrefletida sensação de militar do lado justo, contra mitos e concepções mistificantes e superados, a favor de uma ciência e de uma práxis penal racional”, complementa o filósofo.

Perceba-se que, tanto na perspectiva especulativa defendida pelos clássicos, quanto na proposta indutivo-causal dos positivistas, o núcleo das justificativas penais tende a recair predominantemente sobre a pessoa do indivíduo, seja como alguém que utilizou negativamente sua autonomia de vontade, seja como alguém cujo desenvolvimento físico-social comprometera seus comportamentos, de forma que, torna-se praticamente imperceptível a constatação do elemento coletividade como fator motivador da ocorrência criminal. De certa forma, a exaltação desse protagonismo do indivíduo no paradigma da defesa social acaba reduzindo as reações penais a alternativas modificadoras do sujeito que delinqüe, ou reeducando-o moralmente para a apreensão dos valores sociais – no caso da proposta criminológica clássica – ou curando-o de suas diferenciações antro-po-bio-sociais – no caso da proposta criminológica positivista.

Quase que de modo automático, a instituição prisional apresentar-se-á como o veículo ideal para a operacionalização do modelo teórico da defesa social, porque nela, o tempo de catividade se harmonizaria com excelência à quantificação da culpa do condenado, e o enclausuramento permitiria a incidência de técnicas que iriam metamorfoseando o interno conforme o padrão humano que se pretendesse reconstruir.

2.4 A natureza disciplinar da prisão

A origem do aprisionamento é certamente muito remota, contudo, o primeiro momento em que se observa uma natureza disciplinar atribuída a ele remonta à Idade Média, contexto no qual a prisão eclesiástica inovou ao castigar os monges rebeldes com o recolhimento nos mosteiros, de maneira que o internamento tinha o sentido de penitência e meditação.

Segundo relata Bitencourt (1993, p.19), a principal pena no direito canônico denominava-se *detrusio in monasterium*, e consistia na reclusão de sacerdotes para a purificação em mosteiros. Ainda que não se possa equiparar a prisão canônica à prisão moderna, de todo um sistema punitivo desumano e ineficaz, característico da

Idade Média, ela destaca-se por apresentar as noções do isolamento celular, do arrependimento e da correção, constituindo os primeiros passos para a noção de transformação do prisioneiro. Com efeito, explica Zolo (2002, p.25) que para justificar moralmente as punições, a teologia católica as concebia como uma espécie de ressarcimento para com Deus, de forma que punir significaria, antes de tudo, purificar-se perante o criador.

Iniciado o processo de dissolução do mundo feudal, e paralelamente, da acumulação primitiva do capital na Europa, sobretudo na Inglaterra, entre os séculos XV e XVI, as massas camponesas migraram para as cidades, e lá, diante da incapacidade das manufaturas em absorver os milhares de trabalhadores expropriados, bem como da dificuldade de tais trabalhadores em adaptar-se rapidamente à disciplina do trabalho assalariado, foram eles transformados num conjunto de mendigos, bandidos e vagabundos, numa multidão de desempregados. Nesse contexto, e abstraindo as causas circunstâncias do fenômeno, proliferou-se na Europa um corpo legislativo violento contrário à mendicância, que partiu do pressuposto da delinqüência voluntária e das atitudes pessoais defeituosas para impor suas punições (MELOSSI; PAVARINI, 2010, p.34).

Explicam os citados professores italianos que o açoite, o desterro e a pena capital eram as principais formas de punição dirigida contra os pobres na Inglaterra até meados do século XVI, de maneira que, a partir do registro obrigatório de vagabundos, instituído a partir de 1530, aqueles que não fossem declarados como incapacitados para o trabalho não estariam autorizados a mendigar, e poderiam ter que sujeitar-se às punições.

Contudo, a ineficiência revelada por esse modelo repressivo, aliada ao aumento exponencial da mendicância, fez com que em Londres, o Castelo de Bridewell começasse a ser usado para acolher os vagabundos, ociosos, desempregados, ladrões e filhos de pobres. O objetivo da instituição seria tirar aquela massa de maltrapilhos das ruas, e reformar os internos através do trabalho têxtil forçado e da disciplina, para que fossem desencorajados do ócio e estimulados a buscar o próprio sustento. O aparente sucesso da experiência em Bridewell fez com que, a partir de 1576, as chamadas *Houses of Corrections* fossem se estendendo à toda a Inglaterra, oferecendo trabalho aos desempregados ou obrigando o trabalho a quem o recusasse.

Juarez Cirino dos Santos (2008, p.504) chama atenção para o fato de que,

não obstante a experiência inglesa é na Holanda, na transição entre os séculos XVI e XVII, que as Casas de Trabalho ou Casas de Correção aperfeiçoam-se ao ponto de tornarem-se modelo para toda a Europa ocidental. Isso se dá, em especial, pelo notável desenvolvimento do tráfico mercantil em Amsterdã, que culminou com um incremento da demanda por trabalho num contexto de escassez de mão de obra devido, sobretudo, ao declínio demográfico que perpassava a Europa naquela época. Ocorre que, essa situação econômica e social representava o risco de uma valorização do custo do trabalho, e assim, os modelos punitivos que antes apresentavam-se extremamente rigorosos, foram transformados de modo a desperdiçar o mínimo possível da força de trabalho disponível, e assim, as *Rasphuis*⁵⁴ holandesas ganham destaque.

Michel Foucault (2008, p.100), em seu *Vigiar e Punir*, explica que o funcionamento das *Rasphuis* obedecia a três princípios: primeiro, a duração das penas podia ser determinada pela administração do estabelecimento a depender do comportamento do prisioneiro; segundo, o trabalho era obrigatório para todos; e terceiro, pelo trabalho realizado os prisioneiros poderiam, inclusive, receber um salário. Isto posto, o controle dos horários, o conjunto das proibições e obrigações, a vigilância constante, a obrigação da leitura espiritual, os benefícios conquistados no caso de cumprimento das regras, funcionariam, nas palavras do filósofo como “um jogo de meios para atrair para o bem e desviar do mal”, de maneira a dotar as *Rasphuis* de um objetivo pedagógico e espiritual de transformação dos indivíduos pelo trabalho.

Seguindo a lógica demonstrada por Foucault, a tentativa de reconstrução do homem na *Rasphuis* excluiria assim a utilidade das penas de curta duração – pois estas impediriam o aprendizado e o gosto pelo trabalho – tal como excluiria a utilidade das penas definitivas, nas quais qualquer tipo de aprendizado perderia o significado. Complementa o filósofo que “a duração da pena só tem sentido em relação a uma possível correção, e a uma utilização econômica dos criminosos corrigidos” (FOUCAULT, 2008, p.101).

Das lições de Gabriel Ignacio Anitua (2008, p.121) tem-se que durante toda a primeira fase da modernidade, a prisão não era considerada como uma pena em si

⁵⁴ Nome pelo qual ficaram conhecidas as casas de trabalho na Holanda, que provém da ação de raspar madeira, possivelmente, proveniente da América do Sul. A primeira dessas instituições fora criada em 1597 pela Câmara de Amsterdã.

mesma, mas tão somente um espaço especial para a exploração da força de trabalho, produção de novos trabalhadores e depósito de excluídos sociais; seu significado penal (ou seja, enquanto resultado de uma condenação) alcançava, no máximo, uma natureza custodial na qual se guardavam indivíduos presos, a espera de suas sentenças. Nas palavras do historiador, prendia-se os que tinham dívidas e não podiam pagá-las, prendia-se os vagabundos para fazê-los trabalhar, prendia-se as crianças e mulheres considerados rebeldes, prendia-se os incapazes física ou mentalmente, prendia-se idosos, prendia-se quando não se podia matar ou mutilar ou fazer trabalhar, prendia-se exageradamente, arbitrariamente, e muitas vezes, injustificadamente por antipatia de funcionários públicos, do monarca ou de pessoas das classes sociais superiores.

A partir da Revolução Industrial durante o século XVIII, e com a substituição definitiva das manufaturas e do artesanato pelas novas tecnologias, foi-se intensificando a diferenciação entre as classes detentoras dos meios de produção e a classe proletária dos trabalhadores assalariados, produzindo-se assim um aumento nos quadros de injustiça social, com a precarização das condições de trabalho. Isto acabou por provocar uma mudança na forma de exercer o controle social, e assim, as penas passaram a ser entendidas como elementos de grande utilidade para o sistema (ANITUA, 2008 p.202). Nos ensinamentos de Juarez Cirino dos Santos (2008, p.505):

Na sociedade de produção de mercadorias, a reprodução ampliada do capital pela expropriação de mais-valia da força de trabalho – a energia produtiva capaz de produzir valor superior ao seu valor de troca (salário) –, exige o controle da classe trabalhadora: na fábrica, a coação das necessidades econômicas submete a força de trabalho à autoridade do capitalista; fora da fábrica, os trabalhadores marginalizados do mercado de trabalho – a chamada superpopulação relativa, sem função direta na reprodução do capital, mas necessária para manter os salários em níveis adequados à máxima valorização do capital – são controlados pelo cárcere, que funciona como instituição auxiliar da fábrica.

Nesse cenário, a idéia de disciplinamento aparece com mais intensidade, pois, tanto o indivíduo aprisionado quanto o indivíduo em liberdade, supostamente teriam um incremento da sua capacidade produtiva através do treinamento de seu físico e de sua mente, seja diretamente no interior da prisão, seja indiretamente,

mediante um efeito dissuasório. Assim, a passagem da prisão-custódia para a era da prisão-pena, que se dá a partir do século XVIII, se opera menos em função dos ideais liberais herdados do Iluminismo do que das necessidades de base econômica de um capitalismo industrial que emergia na Europa e que potencializou a criminalidade via urbanização das desigualdades sociais e proletarianização das massas.

Defende Foucault (1979, p.188) que o capitalismo industrial introduz um novo modo de exercício do poder, o poder disciplinar, instrumento fundamental para a constituição da sociedade disciplinar que se ocupa da extração do máximo de tempo e trabalho dos corpos. Assim, o punir cede lugar ao reformar para produzir.

Apenas na Idade Moderna, por volta do século XVIII, é que se dá o nascimento da prisão, ou, melhor dizendo, a pena de encarceramento é criada. Logo, o poder que opera este tipo de controle sobre a sociedade não é atemporal, mas tem sua especificidade na construção de uma determinada sociedade, no caso, a industrial, que, por meio de seu sistema judiciário, irá criar um novo tipo de instrumento de punição (MAIA, 2009, p.12)

Nesse contexto, o pensamento utilitarista do Panóptico de Jeremy Bentham aparece como modelo ideal dessa nova forma de conceber a prisão, que haveria de aproveitar a totalidade da força produtiva sem, entretanto, inviabilizá-la pela aplicação de suplícios deletérios. Daí por que a prisão-pena, ensina Foucault (2008, p.196):

(...) não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado em seguida uma função técnica de correção; ela foi desde o início uma 'detenção legal' encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar (...)

Bentham elabora um modelo arquitetônico geral para a construção de estabelecimentos de vigilância que, embora nunca verdadeiramente implementado, tornou-se a materialização do poder disciplinar, influenciando as instituições sociais de controle a partir de então.

O Panóptico fundamenta-se no princípio da inspeção, pelo qual o disciplinamento dos internos seria alcançado pela vigilância perpétua, constante e totalitária, na medida em que se apropria do indivíduo em todos os seus aspectos. O projeto previa a construção de dois edifícios concêntricos, sendo o edifício central uma torre de vigilância no qual um observador invisível teria uma visão completa e ininterrupta das celas individuais dispostas ao longo do edifício externo.

O poder disciplinar no Panóptico é então maximizado, pois introduz nos vigiados o sentimento de estar sendo diuturnamente inspecionado, operando o controle do indivíduo sem a necessidade de presença ostensiva, adestrando-o a agir pela atuação de uma instância onipresente, onividente e onisciente.

Tomando a realidade social em sua totalidade, as tecnologias disciplinares presentes no Panóptico conseguem a interiorização da coerção, que passa a controlar o corpo, numa relação de docilidade/utilidade que se coaduna com os propósitos penais do capitalismo industrial moderno (MALAQUIAS, 2008, p.170). Como explica Foucault (2008, p.119):

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência.)

Para Bergalli (2003, p.87), sem dúvida o aperfeiçoamento da prisão enquanto aparelho disciplinar não existiria sem a invenção do panoptico. O panoptismo representou certamente algo bem maior que a simples aspiração do governo dos internos no interior das instituições prisionais, mas sim, significou uma nova pedagogia para a subordinação do homem pelo homem, que poderia ser praticada, inclusive, em lugares externos, pela disseminação do chamado princípio da inspeção.

O modelo panóptico de disciplinamento e vigilância caracteriza a prisão como uma “instituição total”, na medida em que pretende o controle da vida do recluso em todos os seus aspectos.

Uma instituição total é um local de residência e trabalho no qual um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais

ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

Ensina Goffman (2008, p.11) que todas as instituições sociais apresentam certa tendência para o “fechamento”, representada pela exigência de tempo e interesse que impõe sobre seus participantes. No caso das instituições totais, como a prisão, tais exigências são intensificadas pelo rompimento com os padrões de comportamento que o indivíduo tinha no mundo exterior.

Isto posto, enquanto na sociedade “livre” o indivíduo desenvolve suas atividades em diferentes lugares, interagindo com diferentes co-participantes, sob a direção de diferentes autoridades e mediante a ausência de um plano racional geral, nas instituições totais tudo é centralizado, as atividades são realizadas num mesmo local, sob a regência de uma única autoridade e sempre com a mesma mecânica, sujeita a um sistema de regras reunidas em um plano racional pensado em função dos objetivos da instituição.

Tais características, afirma Goffman (2008, p.22), transforma as instituições totais em “estufas para mudar pessoas” nas quais “cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu”. E é justamente pela desconstrução das identidades pessoais que as instituições totais alcançam seus fins reformadores.

Ao adentrar numa instituição total, o indivíduo é submetido a um intenso processo padronizado de docilização e adestramento que vai despindo-o das disposições sociais de seu ambiente nativo, que até então, garantiam-lhe um conjunto de mecanismos de proteção exercidos conforme sua vontade.

A sutileza panóptica das instituições totais no emprego do poder disciplinar e a aparente eficiência dessas instituições como aparelhos para transformar os indivíduos, via dominação do corpo sem ingerências físicas, contribuiu para a construção de uma obviedade em torno da prisão. Como explica Foucault (2008, p.196) a prisão torna-se imediatamente aceita na exata proporção em que reproduz os mecanismos de treinamento presentes no corpo social, aproximando-se de uma escola, um hospital, ou uma fábrica.

Contudo, diferentemente da escola ou da fábrica, que implicam certa especialização de suas atividades, a prisão constitui-se como um aparelho disciplinar exaustivo que “deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições”. (FOUCAULT, 2008, p.198).

Esse treinamento ou disciplinamento exaustivo seria realizado mediante a utilização de determinadas técnicas corretivas: o isolamento, o trabalho, e a modulação da pena. Segundo Foucault (2008, p.200) “o isolamento assegura o encontro do detento a sós com o poder que se exerce sobre ele”. A idéia é que o afastamento do recluso em relação ao mundo exterior e aos motivos que o levaram à infração, bem como a auto-reflexão ocasionada pela solidão atuem como instrumento positivo de reforma.

O trabalho como agente de transformação atuaria no sentido de incutir no indivíduo hábitos de ordem e regularidade, bem como os valores gerais de da sociedade, para a qual o trabalho e o salário seriam formas morais para a condição de existência.

Por fim, a modulação da pena permitiria a correta graduação do encarceramento conforme as circunstâncias, assim, a individualização da punição recairia sobre o indivíduo como objeto de transformação, adequando-se às reações positivas ou negativas percebidas durante o processo de tratamento, numa relação de punição e recompensas.

Importante lembrar que a natureza disciplinar da prisão teria ainda como fonte ideológica o pensamento puritano da dissidência religiosa inglesa e americana. Para eles, a disciplina e o confinamento seriam condições para se alcançar o progresso espiritual e a ordem, e influenciados pela doutrina de Locke, os puritanos norte americanos acreditavam que a qualidade moral do homem só seria alcançada mediante uma intervenção persuasiva no interior de cada indivíduo.

Explica ANITUA (2008, p.203) que um dos principais nomes do puritanismo americano foi o do médico Benjamin Rush, um *quaker* que exerceu papel fundamental na organização do sistema penitenciário americano logo após a independência dos Estados Unidos, e para quem o objetivo dos cárceres seria converter os indivíduos em cidadãos capazes de dialogar com seus semelhantes. O próprio nome penitenciária decorre dessa missão reformadora moral, penitencial, que se pretendia a partir da perspectiva dos *quakers*.

Outro que compartilhou das idéias de Rush foi o metodista inglês John Howard. Depois de ter sido preso em calabouços franceses e ter sido nomeado *sheriff* do condado de Bedford, passou a se dedicar aos estudos penitenciários, sobretudo no que diz respeito à melhoria das condições de encarceramento para os presos. Após visitar uma série de presídios europeus na Inglaterra, Escócia, Irlanda,

Portugal, Holanda e outros, editou em 1770 *O Estado das Prisões*, no qual apresentou seu projeto para as instituições prisionais. Howard acreditava que a fé poderia ser interiorizada no homem através da meditação e da introspecção, de maneira que somente assim o homem alcançaria a salvação. Por isso, defendeu que o aprisionamento deveria acontecer em celas limpas e individuais, como forma de maximizar os resultados do disciplinamento.

Voltando à história, a partir das casas de correção inglesas e holandesas e com o desenvolvimento do sistema capitalista industrial, a prisão enquanto pena assume um status de excelência no rol das práticas punitivas, em especial a partir de seu uso sistemático nos primeiros sistemas penitenciários Norte-Americanos, sendo o mais antigo deles, o chamado Sistema Pensilvânico ou Celular.

O referido sistema surgiu originalmente na Filadélfia, utilizado pela primeira vez na penitenciária de *Walnut Street Jail*, erguida em 1779, e posteriormente na *Eastern Penitentiary*, edificada em 1829, sendo paulatinamente adotado em outras prisões dos Estados Unidos, subsistindo até princípios do século XX (SANTOS, 2008, p.506-509).

O Sistema Pensilvânico tinha como características o isolamento dos apenados em celas individuais, durante os três turnos, nas quais o silêncio absoluto e a leitura da bíblia eram obrigatórios. A crítica principal que se dirigiu a esse regime refere-se à tortura refinada que o isolamento total significava. A esperança que se tinha em conseguir o arrependimento dos prisioneiros através do isolamento absoluto desapareceu diante da extenuação e da loucura que tal regime provocava nos apenados.⁵⁵

Diante da necessidade de superar as limitações e os defeitos do regime celular, surge, em 1816, na penitenciária de Auburn, no estado de Nova York, um novo modelo penitenciário, o Sistema Auburniano.

O sistema tinha como marca a ênfase no trabalho como instrumento de reabilitação. A regra do silêncio absoluto permanecia vigente e o confinamento solitário era restrito ao turno da noite. A essência do modelo Auburniano era adestrar os apenados com o objetivo de formar indivíduos produtivos ao sistema, através de um rigoroso enquadramento disciplinar hierárquico, e de um poder discricionário no castigo das condutas desviantes. Entretanto, assim como no Sistema Celular, o

⁵⁵ Discussão originalmente apresentada em SILVA, Mazukyevicz. Que pode a educação na prisão? Rio de Janeiro: Publit, 2011.

Sistema Aurburniano acabava por causar graves distúrbios emocionais nos apenados e sua eficiência no controle da criminalidade era bastante questionada.

Ocorre que, tanto o sistema da Pensilvânia quanto o de Auburn seriam alvo de críticas pela desumanidade no tratamento dos prisioneiros, os quais, em geral, acabavam por enlouquecer diante da pressão psicológica advinda do isolamento. Assim, com o fracasso dessas experiências, são criados na Europa os primeiros sistemas progressivos, que inseriram a participação do detento na transformação de sua pena como um diferencial e tiveram em Valência 1835, Norfolk 1840 e na Irlanda 1854, suas primeiras experiências (MAIA, 2009, p.15).

A observação da íntima relação entre crime e condições sócio-econômicas passou a demonstrar que a introdução de penas mais duras era inútil contra a disseminação da criminalidade. A constatação de que a reabilitação do criminoso economiza verbas públicas, o reconhecimento da responsabilidade social pelo crime e a crença na possibilidade do progresso humano, acabam por conduzir a sociedade para uma tendência progressiva na execução penal. (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 1999, p.217).

Segundo ensina Bitencourt (1993, p.81) a essência deste regime consiste em distribuir o tempo de duração da condenação em períodos, ampliando-se em cada um deles os privilégios que o apenado pode desfrutar de acordo com sua conduta e o aproveitamento demonstrado do trabalho reformador. No mais, outro aspecto importante é o fato de possibilitar ao recluso reincorporar-se à sociedade antes do término da condenação.

Com efeito, o Sistema Progressivo tem como metas constituir um estímulo à boa conduta e à adesão do recluso ao regime aplicado, reformando sua consciência moral de forma a prepará-lo para uma futura vida em liberdade.

Dentre os primeiros modelos progressivos implantados, cabe destacar três em especial: o *Mark System* inglês; o Sistema Progressivo irlandês; e o Sistema de Montesinos.

Alexander Maconochie, capitão da marinha real inglesa, criou na Austrália, na ilha de Norfolk, um sistema de execução penal baseado numa sequência de marcas. No *Mark System*, o cumprimento da pena era repartido em três fases, que seriam alcançadas gradativamente na medida em que o apenado fosse acumulando certo número de marcas ou vales pelo trabalho desenvolvido e pela sua boa conduta.

O primeiro período, chamado período de provas, tinha a finalidade de fazer o apenado refletir sobre seu delito. O interno era submetido a isolamento celular diurno e noturno, a um regime de trabalho intenso e a uma oferta escassa de alimentação. No segundo período, o apenado era recolhido em celas individuais apenas à noite, e durante o dia era submetido a um regime de trabalho comum, realizado sob absoluto silêncio, nos moldes do Sistema Auburniano. O terceiro período era o do Livramento Condicional, no qual o apenado obtinha uma liberdade limitada por determinadas restrições. Passado esse período sem perturbações o condenado obtinha sua liberdade definitiva.

Outro modelo que merece destaque na evolução dos sistemas progressivos é o modelo inglês. Não obstante o sucesso alcançado pelo Sistema de Maconochie era necessário que se fizesse uma melhor preparação do recluso para o retorno à liberdade plena. Nesse contexto, Walter Crofton, diretor das prisões da Irlanda, introduziu uma idéia original que foi o estabelecimento de prisões intermediárias.

Como explica Bitencourt (1993, p.84), “tratava-se de um período intermediário entre as prisões e a liberdade condicional, considerado como um meio de prova da aptidão do apenado para a vida em liberdade”. Assim, o regime irlandês era composto por quatro fases: uma reclusão celular integral no período inicial, cumprida em prisões centrais ou locais; um segundo momento de reclusão celular noturna e trabalho diurno em comum; um período intermediário executado em prisões especiais onde o preso trabalhava no exterior do estabelecimento, em atividades preferencialmente agrícolas; e a liberdade condicional, nos mesmos moldes do modelo inglês.

O terceiro modelo de importância reconhecida na evolução dos sistemas progressivos é o do coronel Manuel Montesinos y Molina. Molina introduziu a função reeducativa da pena, voltada ao respeito à integridade do preso, remuneração pelo trabalho e ausência de castigos corporais, nos padrões das regras orientadoras da execução penal atual. Tal sistema tinha como substrato o estímulo à autoconsciência e reabilitação moral dos apenados, o que representou um enorme avanço no que diz respeito ao tratamento penal humanitário.

Finalmente, Roberto Bergalli (2003, p.88) resume em seis princípios os fatores que construíram a natureza disciplinar da instituição prisional: primeiro, a intenção penitencial dos castigos na experiência religiosa da Idade Média; segundo, o humanismo da criminologia clássica; terceiro, o surgimento das casas de correção

para estimular os ociosos ao trabalho na primeira fase da modernidade; quarto, as necessidades econômico/políticas do sistema capitalista ao longo de seu desenvolvimento; quinto, o nascimento do panoptismo; e sexto, a ideologia de purificação dos *quakers* americanos.

2.5 Educação e técnica penitenciária

O contexto histórico dos séculos XVII e XVIII europeus, que assistira em definitivo o monopólio do poder punitivo pelo Estado e a passagem da prisão-custódia para a prisão-pena, viria a presenciar também o nascimento da moderna pedagogia burguesa, com sua natureza fundamentalmente disciplinar e voltada para uma formação individualista, ou seja, para o desenvolvimento das valências pessoais. Também nessa época o Estado viria a substituir de vez a Igreja na tarefa de educar, daí o aparecimento gradual das escolas normais, de uma educação pública, laica e gratuita, da obrigatoriedade do ensino, e dos sistemas nacionais de educação (GADOTTI, 2008, p.90).

Com efeito, esclarece Foucault (1979, p.61) em sua *Microfísica do Poder* que a disciplina enquanto técnica de exercício de poder para “gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e de sua atividade”, se instrumentalizou em diferentes espaços, a prisão, a fábrica, os quartéis e também as instituições escolares.

Explica o filósofo francês que para que se pudesse maximizar a utilidade e o controle dos indivíduos, as técnicas disciplinares teriam como alvo a singularidade dos indivíduos; por exemplo, até o século XVII os alunos ficavam amontoados nas salas de aula, e o professor chamava um a um para ensinar-lhes algo, já a partir do século XVIII, no ensino coletivo e simultâneo, os alunos passariam a ser distribuídos espacialmente, pois, “a disciplina é a análise do espaço, é a individualização pelo espaço, a classificação para a inserção de corpos num espaço individualizado (FOUCAULT, 1979, p.62). Nesse mesmo sentido, Johann Friedrich Herbart, filósofo e teórico da educação, defenderia que o objetivo da pedagogia é o desenvolvimento moral, o que somente seria alcançado mediante os interesses e as diferenças

individuais dos alunos (GADOTTI, 2008, p.91-92). Como se verá adiante, essa lógica de classificação para individualização da disciplina viria a se reproduzir também nas instituições prisionais.

Como representante dessa educação disciplinar, John Locke sustentaria, em *Pensamentos Sobre a Educação e Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, que não haveria idéias inatas, de maneira que todo o conhecimento humano adviria da percepção dos sentidos ou da percepção do intelecto. Afirmaria o filósofo inglês que nossos juízos e idéias se formariam mediante o trabalho do intelecto sobre as experiências sensoriais, de maneira que esse processo seria desenvolvido mediante uma educação disciplinar das faculdades mentais. Para Locke, a educação teria três aspectos, físico, moral e intelectual, de maneira que o objetivo da educação seria o enrijecimento do corpo, a formação do caráter e a mutação do espírito (MONROE, 1978, p.237-239).

Os homens são bons ou maus, úteis ou inúteis, graças a sua educação. [...] 'Um espírito são em um corpo são' tal é a breve, mas completa definição da felicidade nesse mundo. O homem que possui essas duas vantagens nada mais tem a desejar. Aquele em que falta uma ou outra não teria nada a lucrar com outro homem. A felicidade ou infelicidade do homem é em grande parte a sua obra. Aquele cujo espírito não sabe se dirigir com sabedoria não saberá jamais o caminho direito; e aquele cujo corpo é fraco e débil, será incapaz de caminhar [...] Se o vigor do corpo consiste, sobretudo, em suportar a dor do esforço, da mesma forma o é a dor do espírito. O grande princípio, o fundamento de toda a virtude, e de todo o mérito, é que o homem seja capaz de se recusar a si mesmo a satisfação de seus próprios desejos, de contrariar suas próprias inclinações, e de seguir unicamente o caminho que a razão lhe indica como a melhor, ainda que seus apetites o inclinem para o outro lado (LOCKE, 1966, p. 27-53).

Johann Heinrich Pestalozzi, em *Minhas Indagações Sobre a Marcha da Natureza no Desenvolvimento da Espécie Humana*, defenderia a educação como meio para a regeneração social, sobretudo uma educação direcionada às massas, capaz de retirar do povo comum a ignorância, a imundície e a miséria, mediante o desenvolvimento mental, moral e físico dos indivíduos, tornando-os úteis à satisfação das necessidades da sociedade (MONROE, 1978, p.285).

Por sua vez, Kant (1999, p.444) em *Sobre a Pedagogia*, defenderia que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação”, pois somente a educação poderia livrar o homem de sua animalidade natural. Para que

isso ocorresse, ou seja, para que o homem pudesse atingir sua perfeição, a educação deveria ocupar-se da disciplina, da formação cultural e da moralização, pois somente assim se estabeleceriam no homem a consciência do dever e da civilidade. Nas palavras do filósofo alemão:

Na educação, o homem deve, portanto: 1. Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria. 2. Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. [...] A educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de civilidade. [...] Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda a sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. [...] O homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado. (KANT, 1999, p.450-451)

Os pensamentos ora apresentados denotam com clareza a concepção dualista a partir da qual a educação moderna burguesa era concebida. Com efeito, se a noção de liberdade civil e política tomada como estandarte das revoluções, por um lado, serviu de arma contra os postulados do antigo regime, por outro, a noção de liberdade econômica significou a sacralização do direito à propriedade e a possibilidade de acumulação de riqueza e exploração econômica, assim, também a igualdade abstratamente considerada nos textos e documentos não se refletia no plano material das relações sociais.

Como explica Moacir Gadotti (2008, p.92), a igualdade social seria nociva, pois a uniformização dela decorrente era considerada como um desrespeito à individualidade, assim, se o discurso defendia uma educação laica, total, esclarecedora, política, harmonizada com os interesses gerais de toda a sociedade, na prática, alguns recebiam mais e melhor educação que outros.

Ministrou-se uma educação distinta para cada classe; para a pobreza, uma educação para o trabalho, essencialmente disciplinar, comprometida com o controle do tempo, dos corpos e das mentes nas massas, para que aceitassem passivos seu lugar social; para a classe dirigente, uma educação para governar, para planejar,

para construir a nova ideologia.

Paralelamente à formação da concepção burguesa de educação, e ao nascimento da prisão enquanto pena útil e justa, também nesse período emerge um complexo de normas destinadas a regular a execução das penas privativas de liberdade, que viria a ser conhecido como direito penitenciário, cujo objeto englobaria o *tratamento penitenciário* e o *regime disciplinar*. Isto posto, como ensina Augusto Thompson (2002, p.3), disciplina e tratamento são compreendidos como elementos de uma imbricação harmoniosa que levaria a prisão a alcançar seus fins pretendidos.

Em 1957, a Organização das Nações Unidas, através de seu Conselho Econômico e Social, viria a aprovar, com base em documento produzido no ano de 1955 no 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, as *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros*, com o objetivo de estabelecer princípios orientadores de uma “boa organização penitenciária e da prática relativa ao tratamento de prisioneiros”. Ao longo de toda a sua segunda parte, o documento estabeleceria os fundamentos da execução das penas privativas de liberdade a partir das necessidades de disciplina e tratamento:

57. A prisão e outras medidas cujo efeito é separar um delinqüente do mundo exterior são dolorosas pelo próprio fato de retirarem do indivíduo o direito à auto-determinação, privando-o da sua liberdade. Logo, o sistema prisional não deverá, exceto por razões justificáveis de segregação ou para a manutenção da disciplina, agravar o sofrimento inerente a tal situação. 58. O fim e a justificação de uma pena de prisão ou de qualquer medida privativa de liberdade é, em última instância, proteger a sociedade contra o crime. Este fim somente pode ser atingido se o tempo de prisão for aproveitado para assegurar, tanto quanto possível, que depois do seu regresso à sociedade o delinqüente não apenas queira respeitar a lei e se auto-sustentar, mas também que seja capaz de fazê-lo. 59. Para alcançar esse propósito, o sistema penitenciário deve empregar, tratando de aplicá-los conforme as necessidades do tratamento individual dos delinqüentes, todos os meios curativos, educativos, morais, espirituais e de outra natureza, e todas as formas de assistência de que pode dispor. [...] 65. O tratamento dos condenados a uma punição ou medida privativa de liberdade deve ter por objetivo, enquanto a duração da pena o permitir, inspirar-lhes a vontade de viver conforme a lei, manter-se com o produto do seu trabalho e criar neles a aptidão para fazê-lo. Tal tratamento estará direcionado a fomentar-lhes o respeito por si mesmos e a desenvolver seu senso de responsabilidade.

Por regime disciplinar se deve entender o conjunto de normas criadas para

garantir a segurança e a convivência pacífica no espaço prisional (DONDERIS, 2001, p.249). Por outro lado, segundo Vicenta Cervelló Donderis (2001, p.179) o chamado tratamento penitenciário consiste no conjunto das atividades direcionadas à reeducação ou reinserção social do prisioneiro, que podem consistir em qualquer intervenção ou ajuda de natureza médica, psiquiátrica, psicológica, pedagógica, laboral ou social, e cuja finalidade precípua é dotar o prisioneiro de uma intenção e de uma capacidade de viver respeitando a lei e de suprir suas necessidades abstendo-se da prática de novos delitos quando de seu retorno à vida livre.

Explica a citada professora valenciana que essa concepção de tratamento penitenciário vem sendo objeto de críticas devido a sua pretensão de cura patológica do prisioneiro, no intento de modificar sua conduta delitiva, de maneira que nos últimos anos, a idéia de tratamento vem alcançando uma concepção mais social, na qual a pretensão ressocializadora se dirige à modificação das interrelações do prisioneiro através de sua formação, de acesso à cultura, ao esporte, à educação, ao trabalho e os contatos com o mundo exterior, contudo, mantendo sua característica mais fundamental, qual seja, a idéia de voluntariedade, pois o tratamento penitenciário deve sempre ser concebido como um direito e nunca como uma obrigação.

Ora, não obstante a emergência dos novos significados pretendidos para o chamado tratamento penitenciário, percebe-se que seu elemento estruturante permanece inalterado, qual seja, a idéia de voluntariedade, de maneira que a intervenção é pensada exclusivamente a partir da perspectiva individual, pessoal, remetendo assim ao pressuposto da modificação ou transformação ou ressocialização como resultado cuja responsabilidade recai unicamente sobre o sujeito privado da liberdade.

Explica Donderis (2001, p.182) que nos diferentes ordenamentos jurídicos, com pequenas variações, o êxito do tratamento penitenciário está submetido à obediência de seis princípios: o estudo da personalidade do interno, mediante o qual é possível analisar o seu temperamento, seu caráter, suas aptidões e suas motivações, e assim, conhecer completamente o prisioneiro e a partir daí orientar seu tratamento, estudo esse, que não necessariamente é realizado por uma equipe de profissionais específicos, ficando, por vezes, direta ou indiretamente, a cargo de todos os profissionais que convivem no espaço prisão, como guardas e direção; o diagnóstico da personalidade criminal do prisioneiro, que consiste no levantamento e

registro de dados referentes à atividade delitiva do sujeito, que possibilitem projetar os resultados do tratamento e a probabilidade de delinquir; a individualização das intervenções, uma vez que o tratamento deve ser subjetivo e pessoal, orientado em função das características do prisioneiro, devendo-se, para tanto, proceder à classificação e separação, destinando cada um às atividades ou locais mais adequados; a complexidade das técnicas empregadas, pois que o sucesso do tratamento depende em parte da integração de vários métodos e atividades coordenadas; a programação das atividades, de modo que se elabore um plano geral em que se fixe e se proceda à graduação de cada técnica empregada; e finalmente, a continuidade e a dinâmica, pois a evolução do prisioneiro exige que o tratamento vá se ajustando às suas necessidades, evitando assim uma aplicação estática e inalterável durante todo o período de catividade.

Os referidos princípios viriam também a compor as *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros* da ONU:

7.1. Em todos os lugares em que haja pessoas detidas, deverá existir um livro oficial de registro, atualizado, contendo páginas numeradas, no qual serão anotados, relativamente a cada preso: a.A informação referente a sua identidade; b.As razões da sua detenção e a autoridade competente que a ordenou; c.O dia e a hora da sua entrada e da sua saída. [...] 8. As diferentes categorias de presos deverão ser mantidas em estabelecimentos prisionais separados ou em diferentes zonas de um mesmo estabelecimento prisional, levando-se em consideração seu sexo e idade, seus antecedentes, as razões da detenção e o tratamento que lhes deve ser aplicado. [...] 49.2.Os serviços dos assistentes sociais, dos professores e instrutores técnicos deverão ser mantidos permanentemente, sem que isto exclua os serviços de auxiliares a tempo parcial ou voluntários. [...] 63. 1.Estes princípios exigem a individualização do tratamento que, por sua vez, requer um sistema flexível de classificação dos presos em grupos. Portanto, convém que os grupos sejam distribuídos em estabelecimentos distintos, onde cada um deles possa receber o tratamento necessário. [...] 66. 1.Para lograr tal fim, deverá se recorrer, em particular, à assistência religiosa, nos países em que ela seja possível, à instrução, à orientação e à formação profissionais, aos métodos de assistência social individual, ao assessoramento relativo ao emprego, ao desenvolvimento físico e à educação do caráter moral, em conformidade com as necessidades individuais de cada preso. Deverá ser levado em conta seu passado social e criminal, sua capacidade e aptidão físicas e mentais, suas disposições pessoais, a duração de sua condenação e as perspectivas depois da sua libertação.

Todo esse conjunto de técnicas constitutivas do tratamento penitenciário serviria então, como explica Foucault (2008, p.105-106) como singularização da

pena, “em sua duração, sua natureza, sua intensidade, na maneira como se desenrola”, de forma que a prisão adéqua-se ao caráter individual do prisioneiro, e somente a ele, o que leva a entender que a lógica penitenciária do tratamento em quase nada se distancia do modelo empregado nas antigas *Rasphuis* de Amsterdã, ou seja, o foco da repressão punitiva prisional, pelo menos em seu discurso oficial, continua sendo, exclusivamente, a transformação ou correção do indivíduo; se aprisiona para transformar, e os instrumentos utilizados para que se alcance essa transformação são os mais variados possíveis.

Em *Castigo e Sociedade Moderna*, David Garland (1999, p.22-37) esclarece que desde a criação das modernas penitenciárias, parece existir uma expectativa da comunidade de que um aparato técnico se encarregue da tarefa de castigar e disciplinar positivamente os delinquentes, assim, a lógica oficial da prisão é a lógica de uma instituição puramente instrumental, um meio técnico orientado a um fim específico e determinado, qual seja, o tratamento e a reabilitação. As penitenciárias são ao máximo, fechadas ao público, para que as operações que ali se desenvolvem possam se apresentar como neutras e técnicas, apegadas a uma postura mais administrativa do que moralista. Uma vez que ingressam nessas instituições, os sujeitos são tratados como objetos a serem administrados, assim, o conjunto penitenciário assume as feições de imparcial, racional, comprometido com o regime burocrático, jamais como uma instituição reformadora de cunho moral. As técnicas transmitiriam assim uma visão científica e profissional da prisão, escamoteando assim uma visão exclusivamente moralista do tratamento.

Tomada como técnica penitenciária, a educação na prisão passaria então a assumir dois significados distintos: o primeiro, para os discursos pessimistas, enquanto ritualística cujas contribuições serviriam essencialmente à função adestradora do cárcere, mantendo assim o prisioneiro numa relação de controle e interiorização dos valores da instituição total, contribuindo para o fenômeno da prisonização⁵⁶, e alimentando a crença explicitada por Thompson (2002, p.11) de

⁵⁶ Os indivíduos que ingressam na sociedade dos cativos (termo originalmente desenvolvido por Gresham M. Sykes em *The Society of Captives*, de 1958) submetem-se, em maior ou menor grau, a um processo de assimilação (processo lento e gradual, mais ou menos inconsciente, pelo qual o indivíduo adquire a cultura de determinada unidade social, a ponto de se tornar característico dela) de nome particular prisonização, de modo a adquirirem a cultural geral da penitenciária. Explica Sá (2007, p.114) que, no cerne dos problemas inerentes à própria natureza da privação da liberdade está a questão da prisonização, cujo conceito fora proposto e desenvolvido por Donald Clemmer em 1980, e diz respeito ao processo inevitável de adoção dos hábitos da prisão, cujos efeitos, que

que a adaptação do prisioneiro à vida carcerária intramuros significaria um maior sucesso na readaptação do mesmo à vida livre; e o segundo, para os discursos mais otimistas, enquanto um algo humanizador dotado de uma tripla função, atenuar os possíveis efeitos nocivos do enclausuramento e da prisonização; proporcionar ao prisioneiro a tomada de consciência de sua situação e do contexto social no qual encontra-se inserido, aperfeiçoando-se enquanto ser humano, libertando-se, emancipando-se; e finalmente, desenvolver as habilidades e os conhecimentos do prisioneiro, de maneira a dotá-lo de uma melhor condição para escolher e conquistar melhores oportunidades quando posto em liberdade.

Note-se que, nas duas perspectivas, seja a mais otimista ou a mais negativista, a educação enquanto técnica penitenciária permanece orientada exclusivamente ao prisioneiro e à sua capacidade de mutação, resgatando assim todo o complexo de significados construídos historicamente a partir da idéia de autonomia da vontade humana, de responsabilidade moral do homem, e de educação disciplinar burguesa, excluindo, por conseguinte, o elemento sociedade/cultura de qualquer participação na ocorrência do fato criminoso ou nas reações dele decorrentes.

Como efeito, como explica Francisco Muñoz Conde (1985, p.95-96), na medida em que se pode considerar a própria sociedade como produtora e definidora do fenômeno da criminalidade, que sentido ainda resta quando se fala na transformação individual do prisioneiro numa sociedade que produz a delinqüência? Não se haveria antes de se mudar a própria sociedade? Como falar de ressocialização, readaptação, reintegração quando a sociedade para onde se quer ressocializar, readaptar e reintegrar não se revela como uma ordem social justa?

Aduz ainda o criminólogo que os objetivos *res* pressupõem um processo de interação e comunicação permanente entre indivíduo e sociedade que não pode ser determinando unilateralmente, nem pelo indivíduo, nem pela sociedade:

O indivíduo não pode, com efeito, determinar unilateralmente um processo de interação social, porque pela própria natureza de seus condicionamentos sociais está obrigado ao intercâmbio e a comunicação com seus semelhantes, ou seja, a convivência. Tampouco as normas sociais podem determinar unilateralmente o processo interativo sem contar com a vontade

acarretam uma profunda desorganização da personalidade, contemplam a perda da identidade, o sentimento de inferioridade, o empobrecimento psíquico, a infantilização e a regressão.

do indivíduo afetado por esse processo, porque as normas sociais não são algo imutável e permanente, senão o resultado de uma correção de forças submetidas a influências múltiplas. Em outras palavras, ressocializar o delinqüente sem questionar ao mesmo tempo o conjunto social normativo a que se pretende incorporá-lo, significa pura e simplesmente aceitar como perfeita a ordem social vigente sem questionar nenhuma de suas estruturas, nem sequer aquelas mais relacionadas com o delito cometido (MUÑOZ CONDE, 1985, p.97).

Ocorre que, no Brasil, tanto na perspectiva da produção acadêmica atual, quanto na perspectiva da política nacional de educação em prisões, passando pela legislação orientadora de execução penal, tem predominado a perspectiva de uma educação em prisões pensada exclusivamente a partir de um determinismo individualista, caracterizando assim o que chamei de *dimensão moral* da educação na prisão, o que se apresentará nas linhas seguintes.

CAPÍTULO III

RACIONALIDADE PUNITIVA E DIMENSÃO MORAL DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES BRASILEIRAS

“A penitência (pena) é consequência inexorável do pecado (delito) que cumprida pelo confidente (réu) o redime perante Deus (a ordem jurídica)”.

(Nilo Batista, 2002)

3.1 Intervenção moral das penas nos antecedentes históricos do discurso punitivo brasileiro

Todo o esforço empregado neste capítulo visa demonstrar que os fundamentos da educação praticada nas prisões brasileiras estão atrelados a idéia de transformação individual do prisioneiro através da educação, e que tais fundamentos podem ser comprovados mediante análise da história da racionalidade punitiva do Brasil, da legislação penal pátria, da política nacional de educação em prisões, e da produção acadêmica nacional acerca do tema.

Para que se compreenda de maneira satisfatória o sentido com o qual a expressão “discurso punitivo brasileiro” é empregada neste tópico, se faz necessário de início, estabelecer as diferenças entre o conjunto de conhecimentos produzidos pelas instâncias oficiais de controle penal, e o conjunto de conhecimentos produzidos a partir dos estudos sociológicos do desvio, enquanto discursos antagônicos.

Em trabalho intitulado *Os discursos sobre crime e criminalidade*, o professor Juarez Cirino dos Santos (2012, p.1) apresenta de maneira didática que todas as tentativas de explicação sobre a forma como as sociedades imputam crimes e

entendem o fenômeno da criminalidade podem ser resumidas em dois conjuntos discursivos: o primeiro, chamado de discurso da teoria jurídica do crime, e o segundo, chamado de teoria criminológica da criminalidade, esta última, cujos conceitos serão tratados em capítulo específico deste trabalho.

Tal como explica o referido criminólogo, o discurso jurídico do crime pode ser entendido como aquele que provém do conjunto normativo penal de cada Estado, sendo construído a partir da interpretação e aplicação da lei penal aos casos concretos, materializado e justificado num rol de princípios estruturantes, tais como os da tipicidade, legalidade, culpabilidade, proporcionalidade e outros, e que tem como função precípua imputar punições a sujeitos considerados como autores de fatos definidos na legislação como crimes. Trata-se, pois, de um discurso fechado, na medida em que seu conteúdo se limita à chamada dogmática penal, possuindo institutos e verdades pré-definidas, que levam em conta tão somente os conceitos de crime e pena como enunciados descritivos, somados às técnicas de hermenêutica da lei penal. O discurso jurídico do crime seria formado, portanto, pelas teorias do crime e da pena.

Segundo SANTOS (2012, p.2), a chamada teoria do crime possui como fundamento o conceito de fato punível, que se traduz em duas categorias elementares, o tipo de injusto e a culpabilidade, que estabelecem respectivamente o *que* e *por que* se imputa ao indivíduo.

De um lado, a categoria tipo de injusto é a que estabelece o que se imputa ao autor, ou seja, é ela que define o objeto de imputação a partir do qual será desenvolvido todo o discurso jurídico penal. Para a definição do objeto da imputação, é levada em conta a ação típica e antijurídica concreta praticada pelo sujeito, que por sua vez é composta por uma dimensão objetiva (relação de causalidade entre a conduta descrita na lei como injusta e o resultado danoso alcançado), e por uma dimensão subjetiva de seu comportamento (o grau de vontade com o qual o agente atua, podendo ser uma vontade deliberada ou imprudência).

Por outro lado, a categoria chamada culpabilidade estabelece os fundamentos da punição, sendo formada por três outras categorias dogmáticas: a imputabilidade, entendida como a capacidade genérica do sujeito saber e controlar o que faz ou deixa de fazer; a consciência do injusto, que significa a real possibilidade do sujeito saber o que realmente faz ou deixa de fazer do momento em que praticava a

conduta típica; e finalmente, a inexigibilidade de comportamento diverso, entendido como o poder que o indivíduo possui de não fazer o que ele fez, ou seja, não praticar a conduta típica.

Como se percebe, o fundamento *sine qua non* ou pressuposto elementar de validade da teoria do crime enquanto integrante do discurso jurídico do crime pode ser identificado a partir do entrelaçamento das noções de sujeito, consciência e vontade. Vejamos então, o segundo pilar estruturante do discurso jurídico do crime, qual seja, a teoria da pena.

Conforme já apresentado em tópicos anteriores deste texto, a teoria da pena condensa o conjunto de justificações a partir das quais se concebe e se busca legitimar que determinado grupo de pessoas monopolize o poder de castigar a outros, a partir de critérios definidos por elas próprias, e revestidos de racionalidade ou lógica no instante em que são institucionalizados. Trata-se, portanto, de justificar a punição a partir de sua funcionalidade, de maneira que são identificadas pelo menos duas funções oficiais para as penas, retribuição e prevenção.

Explica Juarez Cirino dos Santos (2012, p.3) que a função retributiva da pena é aquela que parte da suposição de que “o mal justo da pena permite expiar ou compensar o mal injusto do crime”, entendendo expiação como a idéia de cunho religioso que atribuiria à pena a capacidade de expurgar os pecados coletivos, e por outro lado, identificando a compensação como o conteúdo de natureza metafísica capaz de estabelecer alguma relação de equivalência ou proporcionalidade entre a culpabilidade do agente infrator e a reação punitiva.

Para o citado professor, quatro seriam os argumentos existentes para a explicação do porquê da persistência da função de retribuição na história, quais sejam: primeiro, a idéia de retaliação em face de uma agressão injusta se constituiria como um dado natural, biológico, de maneira que a psicologia dos povos seria regida pela lógica de Talião, expressa na regra do *olho por olho, dente por dente*; segundo, a retribuição penal nada mais seria do que um reflexo da “imagem retributiva da justiça divina” advinda das religiões, que exerceria uma forte pressão cultural sobre a psicologia popular; terceiro, “os grandes sistemas filosóficos do pensamento ocidental são retributivos” (SANTOS, p.4), a exemplo das formulações de Kant e Hegel; e finalmente, a retribuição penal permanece consagrada na legislação, a exemplo do que dispõe o artigo 59 do Código Penal Brasileiro, ao fixar que o magistrado, no momento de aplicação da pena, estabeleça o *quantum*

necessário para a reprovação do crime.

Assim como ocorre em relação aos fundamentos da teoria do crime, é possível perceber também que a idéia de retribuição penal permanece ancorada na idéia de liberdade de vontade do sujeito. Com efeito, é impossível estabelecer uma relação de equivalência, compensação ou proporcionalidade entre a pena e a culpa, sem a individualização desta última, o que pressupõe de maneira óbvia, a capacidade do indivíduo de agir exclusivamente conforme sua consciência, bem como o crime como resultado exclusivo dessa condição.

Na mesma direção, expiar as culpas coletivas através da punição também, somente é compreensível, diante da afirmação da culpa e da vontade individual, pois, existindo apenas a responsabilização coletiva pelo crime, a idéia de expiação estaria então prejudicada, substituída, pois, por uma retribuição de natureza geral. Ora, quando da individualização da culpa e da punição, cria-se uma ilusão coletiva de que o mal se restringe àquele indivíduo, de maneira que, eliminando o indivíduo, todos estariam a salvo; por outro lado, admitindo-se a culpa de todo o grupo social, forçoso seria reconhecer a disseminação do mal, de maneira que punir perderia então a capacidade de salvar a todos, prevalecendo aí, somente, a tentativa de vingar-se de todos.

Ao lado da função retributiva, a pena possuiria também, no contexto do discurso da teoria jurídica do crime, as funções preventivas, especial e geral.

O cerne da função preventiva especial da pena é um “projeto de correção do condenado” (SANTOS, 2012, p.5), o que somente seria possível a partir de duas dimensões, primeiro, a chamada dimensão negativa, consistente na neutralização ou incapacitação do condenado para o cometimento de novos crimes e alcançada via enclausuramento penitenciário; segundo, a chamada dimensão positiva, que consistiria no conjunto de técnicas corretivas aplicadas no condenado para que se alcançasse a sua “ortopedia moral”. Já neste ponto, imperioso reconhecer que a idéia de prevenção especial notadamente só guardaria sentido admitindo-se a consciência do indivíduo acerca de sua condição de criminoso, tal como sua liberdade de vontade e escolha para abster-se do chamado mundo do crime.

Por sua vez, a partir da função de prevenção geral, à pena é atribuída uma dupla capacidade, primeiro, a de intimidar o grupo social desestimulando a prática de crimes (dimensão negativa); segundo, a de reforçar a fidelidade às leis e às instituições. Do mesmo modo que ocorre no que concerne à prevenção especial,

indemonstrável seria a justificação da prevenção geral sem admitir a consciência e vontade dos indivíduos para o não cometimento de crimes e para o respeito às leis e instituições.

Conforme exposto nas linhas anteriores, infere-se que o discurso da teoria jurídica do crime, de fato, tenta sustentar o conjunto de seus argumentos na concepção de crime como produto exclusivo da vontade humana, da individualização da culpa, e da utilidade social da pena. Isto ocorre, pois, na realidade, o discurso da teoria jurídica do crime funciona como uma tentativa de racionalização do sistema penal característico do moderno paradigma da defesa social, já devidamente explicado no capítulo anterior, e segundo o qual o objetivo das punições é a salvaguarda do Estado enquanto expressão máxima das vontades individuais.

Porém, essa tentativa de racionalização carece de legitimidade. Explica Danilo Zolo (2002, p.35) que, embora os processos históricos de secularização tenham produzido uma distinção nítida entre os campos do direito, da religião e da moral, a pretensa racionalidade das penas presente no discurso moderno da defesa social (e da teoria jurídica do crime), ainda guarda consigo uma tradição milenar que concebe a justiça punitiva a partir da vingança, do suplício, do sacrifício, da correção moral e espiritual, mantendo assim, impulsos coletivos verdadeiramente irracionais. Nas palavras do filósofo:

(...) sobrevivem mecanismos psicológicos elementares que atribuem à sanção penal uma função vingativa e retributiva que nada tem em comum com as finalidades da defesa social. (...) Por outro lado, os mecanismos penais são imbuídos de emoções coletivas ligadas essencialmente à insegurança e ao medo. A sua função latente é a de produzirem estabilidade e de estreitarem a coesão do grupo através do tratamento hostil ou o sacrifício de alguns membros do próprio grupo, sobre os quais concentram-se os sentimentos de culpa e as frustrações coletivas. (ZOLO, 2002, p.36)

E complementa, defendendo que essa mesma lógica punitiva de justiça pela justiça, que ao mesmo tempo em que se torna responsável por exaltar as virtudes terapêuticas do cárcere, noutros momentos justifica práticas punitivas desumanas “não corresponde de maneira alguma a uma exigência de racionalização e modernização do controle social e de tratamento dos comportamentos desviantes”

(ZOLO, 2002, p.37).

Apresentada a noção de *discurso punitivo* que será utilizada neste tópico, compreendida como o discurso da teoria jurídica do crime fundamentado nas noções de autonomia da vontade, culpa e responsabilização penal individual, que serve como tentativa de racionalização penal no contexto do paradigma moderno da defesa social, e que ainda guarda consigo traços característicos do paradigma antigo da ordem cósmica, consubstanciados nas idéias de vingança e expiação de cunho moral e religioso, impende a partir daqui, proceder a um resgate historiográfico acerca da formação do discurso punitivo no Brasil, identificando as raízes da lógica de transformação moral do prisioneiro, que viria a influenciar a dimensão moral a partir da qual a educação é pensada no contexto prisional nacional.

Para tanto, é de real utilidade o clássico da criminologia brasileira *Matrizes Ibéricas do Sistema Penal Brasileiro*, do professor Nilo Batista, referência estrutural das linhas seguintes. No prólogo da citada obra, Eugenio Raul Zaffaroni (2002, p.11), explica que toda ciência ou saber é produto da história e das experiências vividas, porém, acrescentando os ensinamentos de ANITUA (2008, p.11-15) ao diálogo com Zaffaroni, tem-se que as ideologias, as teorias e finalmente, os discursos, são igualmente produtos da história.

Dito isto, é imperioso lembrar que o discurso jurídico do crime se desenvolveu a partir das formas de exercício do poder de punir da cultura européia ocidental, e a partir daí, alcançou o além-mar com os processos de colonialismo, neocolonialismo e globalização. Nas exatas palavras de Nilo Batista (2002, p.12), “o poder punitivo constituiu o eixo sobre o qual se hierarquizaram as sociedades européias, e essa corporativização verticalizante foi condição indispensável para a planetarização posterior de seu poder”. É assim que a história da Europa se faz relevante para compreender a formação do discurso jurídico punitivo brasileiro.

Na tentativa de reconstrução das origens ibéricas do direito penal brasileiro, Nilo Batista estabelece como marco inicial o estudo das questões penais no direito germânico antigo, pois fora um reino germânico, o dos *Visigodos*, que mais tarde, se encarregaria de levar à península ibérica as pedras fundamentais de seu direito penal. Contudo, a despeito do rigor historiográfico com o qual o criminólogo brasileiro conduz sua investigação e apresenta em detalhes seu objeto, aqui interessa uma característica especial presente naquela cultura, qual seja, a

objetividade ou *objetivismo* na concepção da responsabilidade penal.

Explica BATISTA (2002, p.31) que os povos germânicos antigos se organizavam em clãs e tribos que determinavam sua existência a partir dos ciclos naturais e das divindades, de maneira que o aspecto natural-mitológico permeava e orientava todas as ações e compreensões humanas. Não havia ainda a noção de autonomia no agir humano, mas sim uma pré-determinação natural ou divina. Desconheciam a propriedade privada da terra e os constantes conflitos com outras tribos, bem como o exaurimento da terra, foram responsáveis por promover dentre tais povos uma organização social fundada numa “coesão grupal-familiar especialmente intensa”. Assim, o indivíduo germânico só era compreendido numa relação de solidariedade e dependência para com o clã (*Sippe*) ao qual estava filiado, sendo esta filiação condição indispensável para o reconhecimento e pertencimento social.

Esta forma peculiar de organização social apresentava reflexos nas idéias de ordem social e responsabilidade penal que são relevantes para o objetivo do presente trabalho. Ocorre que, diante de qualquer acontecimento que agredisse a paz:

(...) a ruptura da paz conduzia a um estado de inimizade (*fehde* ou *faida*), que perduraria até a compensação, real ou simbólica, do grupo ofendido. E se a ofensa houvesse consistido na morte violenta de alguém, a solidariedade grupal e a devoção ao morto – enquanto elemento indissociável da *Sippe*, organicamente representativo dela – impunha a vingança de sangue (*Blutrache*). A identificação entre os membros da *Sippe*, atrelados igualmente a um destino igual, fazia com que a vingança pudesse recair em qualquer parente próximo do ofensor (BATISTA, 2002, p.34).

Como se percebe, no contexto cultural germânico antigo, a atenção penal atribuía pouca ou quase nenhuma importância às condições pessoais do autor do fato violento, de maneira que as noções de imputabilidade, consciência de vontade na consecução do fato, motivos, não possuíam significado relevante. Tratava-se, pois, de uma concepção penal orientada em função do fato e de seu resultado – ou seja, as consequências do fato violento em relação à tranquilidade social esperada pelo grupo –, daí o chamado *objetivismo* ou *responsabilidade penal objetiva*, das práticas penais dos germanos antigos (BATISTA, 2002, p.40).

Decorre desta característica outra informação relevante para o presente estudo. Da mesma maneira que não era *subjettiva*, pois dispensava pouca ou nenhuma atenção à vontade do autor, a responsabilidade penal no direito germânico antigo não era *peçoal*, mas sim *grupal*, pois o fato danoso não era imputado exclusivamente à pessoa do autor, mas a todo o grupo social ao qual o autor pertencia. E complementa Nilo Batista (2002, p.41):

A *faida* é uma situação de inimizade, e logo beligerância, entre estirpes, não entre indivíduos; a conduta desviante macula a totalidade indissolúvel da *Sippe*, e a vingança do sangue pode exercer-se contra qualquer de seus membros.

No que diz respeito às penas, os povos germânicos antigos desconheciam a privação de liberdade e esta, quando presente, possuía apenas a função cautelar para a garantia do juízo de execução de uma pena corporal, desprovida, portanto, de qualquer finalidade correccional. Do que fora dito até este ponto, verifica-se que as concepções de crime e pena do direito penal germânico antigo, a princípio, em nada se aproximam com as concepções presentes no discurso jurídico brasileiro atual, porém, é com o advento do reinado visigótico a partir dos séculos IV e V que algumas das tradições jurídicas germânicas são rompidas, e tem-se a gênese da *intervenção moral* como objetivo das penas.

Os *Godos* eram um povo de origem germânica provenientes da ilha de *Gotland*, atual Suécia, que migraram sucessivamente e em pequenos grupos cruzando o mar báltico pela costa da Polônia, tendo chegado à Europa ocidental e se fixado entre os séculos II e IV na região em que hoje se encontra os territórios da Romênia, Moldávia, Ucrânia e Itália, divididos em dois grupos, os *Visigodos*, residentes às margens do rio Danúbio, e os *Ostrogodos*, nas margens do rio Dniester (BATISTA, 2002, p.61 – 63).

Não interessa aqui o detalhamento histórico dos inúmeros conflitos nos quais os Visigodos figuraram no contexto do império romano, nem tampouco o conjunto de suas articulações diplomáticas enquanto *foederati*⁵⁷, assim, tal como feito em

⁵⁷ Expressão latina que designa os povos federados, que estabeleciam relações com o império romano por tratados (*foedus*), mediante as quais o império forneceria subsídios em troca de contingentes militares para o exército. No ano de 376, fugindo dos hunos, os Visigodos solicitaram ao

relação aos povos germânicos em geral, este trabalho passa a tentar compreender os elementos fundamentais da organização social e política nos reinos visigóticos, e como tais elementos influenciaram o direito penal ibérico, e conseqüentemente, o direito penal brasileiro.

Explicam os professores Ernesto Fernandes e Aníbal Rêgo, no clássico *História do Direito Português*, que as relações entre os visigodos e a península ibérica podem ser divididas em duas fases: a primeira, chamada de *Fase de aliança entre os visigodos e o império romano*, que vai da instalação às margens do Danúbio até o reinado de Eurico, por volta do ano 476; a segunda, chamada *Fase da emancipação dos visigodos relativamente ao império*, que vai até a desintegração do reino visigótico e conseqüente conquista mulçumana na península, a partir de 711.

Na primeira destas fases, os povos visigóticos não formaram um Estado no sentido atribuído pelos cientistas políticos, pois lhes faltava a base territorial. Formaram, na realidade, uma nação a serviço do Império Romano e resumido a uma das suas províncias segundo as leis *Hospitalitas*⁵⁸. Embora os visigodos possuísem autoridades políticas, tais autoridades não exerciam nenhum poder sobre as terras provinciais. Por outro lado (FERNANDES e RÊGO, 1941, p.99), na segunda fase citada, os visigodos reivindicam a titularidade do território por eles ocupado, constituindo assim uma organização política autônoma, com governo, povo e território independentes do Império.

É certo que a concepção de Estado germânica não se confunde com a concepção de Cidade-Estado romana. Como explicam os citados professores portugueses (1941, p.100), a organização política romana teve origem na comunidade dos cidadãos, que ia sendo ampliada conforme as conquistas do império, de maneira que havia uma noção de republicanismo, na medida em que o poder pertencia, pelo menos em tese, à universalidade dos cidadãos.

Já a organização política dos visigodos obedecia a uma outra lógica.

Ora as comunidades germânicas assentavam noutra base. São grupos de homens do mesmo sangue que se formam para a aventura e para a guerra,

imperador Valente autorização para se estabelecerem na costa do rio Danúbio na qualidade de federados (BATISTA, 2002, p.61).

⁵⁸ Legislação romana codificada por Arcádio em 396 que obrigava os proprietários agrícolas a abrigar e fornecer alimento aos soldados romanos aquartelados.

sob a chefia dum príncipe (rex ou princeps). O que une os homens entre si não é o pertencerem a mesma cidade, é obedecerem ao mesmo chefe, a quem se devotaram com total dedicação e lealdade. As comunidades assim formadas aliam-se e não é raro se unem fundindo-se noutra mais ampla, assim como também se desagregam em novos grupos dotados dos seus chefes próprios. Cada comunidade (civitas) reúne-se em assembleia geral, por via de regra num dos quartos da lua, lua nova ou lua cheia. Só têm capacidade jurídica plena os homens livres aptos a pegar em armas, e a assembleia ou concilium civitatis acorrem os homens armados, compondo o exercito a que o chefe passa revista. É essa assembleia que decide da paz e da guerra, resolve problemas de interesse geral, julga os crimes contra a comunidade e elege o rei e os príncipes (FERNANDES e RÊGO, 1941, p. 101)

Porém, é preciso registrar que quando os visigodos se fixaram na península ibérica já não mantinham o direito germânico tradicional, pois, se o nomadismo havia outrora reforçado os laços de fidelidade e lealdade aos chefes, as relações com o império romano lhes deram a noção de comunidade e interesse geral, de maneira que, a organização política visigótica era uma mistura de elementos germânicos (unidade grupal em torno do chefe, vínculos sociais hierarquicamente estabelecidos pela fidelidade ao chefe), com elementos romanos (a idéia de coisa pública, interesses coletivos impostos ao rei, soberania como atributo da coletividade e não do príncipe, e patrimônio coletivo voltado à utilidade pública). Conforme explica Batista (2002, p.70), os reis visigóticos não dispunham de arbítrio ilimitado, de maneira que sua vontade não se confundia com a força da lei. No mais, eram os reis auxiliados por um grupo de conselheiros, a *Aula Regia*, que exerciam funções de secretários de Estado.

Questão importante na compreensão dos reinados visigóticos diz respeito à religião, pois é ela que acabará por fixar as bases da intervenção moral na seara penal. Logo após o ingresso no império, os visigodos haviam abraçado o arianismo, teologia que negava a santíssima trindade cristã, por aceitar que o filho possuía uma natureza puramente humana, e não divina. Contudo, pouco a pouco, o catolicismo foi progredindo dentre os visigodos, até que, por volta de 587, o rei Recaredo foi convertido, e tal fato abriu as portas para a conversão de toda a nação, para a conseqüente propagação do direito canônico, para a intervenção eclesiástica nas questões políticas, e para a intolerância religiosa (BATISTA, 2002, p.73).

Na monarquia dos visigodos o poder era tido como de origem divina, de maneira que no seu governo, o rei não podia desconsiderar a influência moral, a

nobreza, e, sobretudo, o clero católico, em especial após a conversão de Recaredo (FERNANDES e RÊGO, 1941, p.102). Esclarecem os citados autores portugueses que durante as monarquias visigóticas os concílios⁵⁹ católicos desempenharam uma função significativa, pois que, em certos momentos, funcionavam como verdadeiros órgãos legislativos, quando, v.g., o rei aprovava os cânones elaborados nos concílios editando uma lei pela qual o documento eclesiástico ganhava força jurídica do Estado. Eram estas leis eclesiásticas, com efeito, importante fonte do direito no reino visigótico.

No que diz respeito às demais fontes do direito dos visigodos, impende destacar que estas devem ser situadas em duas fases: a *fase da separação jurídica*, que começa com a entrada dos visigodos no Império, na qual lhes era permitido o uso das suas leis nacionais, de maneira que cada visigodo carregava o direito como parte de sua individualidade (personalidade do direito), coexistindo assim dois conjuntos de leis, a dos godos e a dos hispano-romanos; e a *fase da unificação jurídica*, quando os visigodos dominaram a península ibérica.

As primeiras leis dos visigodos eram normas costumeiras, até que o rei Eurico promulgou, por volta de 476, o primeiro *codex* germânico, num contexto político de passagem do Estado pessoal para o Estado territorial. Cerca de trinta anos após o código de Eurico, em 506, o rei Alarico II promulgaria uma compilação de leis chamada Breviário de Alarico⁶⁰, a *Lex Romana Wisigothorum*, na tentativa de fortalecer a monarquia visigótica. Os dois códigos perdem validade quando em 654 o rei Recesvinto criou o *Liber Iudiciorum*, pondo fim à separação jurídica, cuja compilação foi fortemente influenciada pelo VIII Concílio de Toledo. Mais tarde, a compilação seria revisada por Ervígio, e sem seguida, por muitas outras mãos, dando origem a um conjunto de novas interpretações chamadas de *Vulgata*. A validade do *Liber* pode ser verificada pelo menos até o século XI no futuro Portugal, e pelo menos no século XIII na futura Espanha (FERNANDES e RÊGO, 1941, p.121).

A influência canônica no conteúdo do código visigótico era marcante, e viria a

⁵⁹ Concílios eram as assembléias de bispos diocesanos e de outras dignidades eclesiásticas dotadas de jurisdição (gerais, nacionais ou provinciais), reunidas para tratar de pontos de fé, de moral e de disciplina eclesiástica (FERNANDES e RÊGO, 1941, p. 106).

⁶⁰ Exemplo de normas que foram compiladas no Breviário de Alarico, foram as constituições do Código do Imperador Teodosio, novelas pós theodosianas de Teodosio II, Valentiniano III, Marciano e outros, as institutas de Gaio, as respostas de Papiniano, e outros.

determinar também as formas de compreensão da questão penal. Nas palavras de Ernesto Fernandes e Aníbal Rêgo (1941, p.122):

A influência eclesiástica é dominante. Vimos a parte que os concílios tomaram na elaboração do código. Daí resulta, em primeiro lugar, o estilo – em latim muito semelhante ao então usado na igreja, escrito em frases pomposas, *com longas tiradas declamatórias sobre política e moral, que inculcam a preocupação pedagógica do legislador*. Depois, o clero procura moderar costumes bárbaros, introduzir regras mais racionais e mais justas, abolir lei em que se consagrasse a violência, a vingança privada, e pena de Talião. Nem sempre conseguiu os seus objetivos, mas nesses casos não desanimava e *procurava obter pela formação das consciências o que não conseguira através das leis* (grifos nossos).

Na passagem do Estado pessoal para o Estado territorial visigótico, os reis se ocuparam, através da legislação, sobretudo a de natureza penal, em romper com algumas tradições germânicas, em especial no que concerne à substituição da paz comunitária (típica da tradição germânica antiga) pela manutenção da nova ordem política. Nascia assim a pena pública dentre os visigodos, cujas algumas características seriam relevantes para a construção da idéia de *intervenção moral* dentre os ibéricos.

O monopólio do poder político passaria então, através da pena pública, a tentar diluir as solidariedades familiares e comunitárias, abolir a vingança privada e a *faida*, atenuando gradativamente a idéia de uma responsabilidade penal de natureza grupal, e adotando uma responsabilidade penal individual, centrada no autor da ofensa e na noção de expiação.

Alguns dispositivos podem ser destacados a título exemplificativo: a) *anima quae sola peccaverit, sola puniatur* (somente a pessoa que pecou deve ser punida, regra esta, presente no apêndice do código visigótico, nos itens XII e III); b) *sed ille solus iudicetur culpabilis* (só o autor é considerado culpado, regra inserida nos itens VI, I e VII, proibia que parentes e vizinhos suportassem as penas); c) *non solum ille qui furtum fecerit, sed etiam et quicumque conscius fuerit, vel furtim ablata sciens suscepit, in numero furantium habeatur, et simili vindictae subiacet* (regra inserida nos itens VII, II, VII, significava que não só a pessoa que comete roubo deve ser punida mas também todos aqueles que estão cientes estão sujeitos à mesma punição, sugere a criação de regras penais de coautoria e participação); d) *ut solus*

patronus vel dominus culpabiles habeantur, si eisdem iubentibus ingenuus vel servus illicita operentur (item VII, I, I, significa que somente o patrão seria responsabilizado penalmente por crime cometido pelo seu servo a seu mando, inferindo-se daí regra de exclusão da responsabilidade) (BATISTA, 2002, p.85-86).

O professor Nilo Batista (2002, p.91) explica ainda que decorriam da responsabilização penal individual também os conjuntos de normas subjetivistas, como as referentes a imputabilidade penal, dolo e culpa, fins e motivos para o cometimento dos crimes, etc. Se para a legislação germânica antiga elementos exclusivamente ligados à figura do autor eram completamente desconsiderados, a exemplo da consciência e da vontade, o *Liber visigótico* estabelecia as raízes da noção penal de culpabilidade. Por exemplo, ainda que de maneira assistemática, existia uma certa diferenciação de penas a depender do crime praticado com dolo ou culpa, de maneira que aos crimes dolosos, geralmente era cominada uma punição de natureza retributiva-aflitiva, enquanto para os crimes culposos, penas pecuniárias de natureza compensativa.

Ainda que esses elementos subjetivos não possuísem ainda o condão de abolir por completo o caráter objetivista do direito germânico, “o domínio ou a negligência da pessoa humana sobre sua conduta começa, quase imperceptivelmente, a participar da consideração penal” (BATISTA, 2002, p.96).

Também importante nesse período são as influências católicas no processo criminal visigótico, que aos poucos abandona o modelo público, oral e acusatório dos germânicos antigos, assumindo o caráter inquisitorial, no qual a tortura aparece enquanto meio de prova em busca da confissão da culpa. Mais tarde, a confissão viria a ser elevada a condição de rainha das provas devido às influências do direito canônico.

Quanto as penas, o código visigótico previa desde uma lógica talional e considerando a diferenciação social e econômica entre acusado e vítima, desde a pena de morte até as penas corporais, passando pelo exílio, pela escravidão, e chegando até as penas pecuniárias. Quanto ao encarceramento, este, permanecia com a função custodial e não punitiva (BATISTA, 2002, p.118).

Do direito penal visigótico interessa aqui em especial o conjunto de normas editadas contra os povos judeus, pois tais dispositivos viriam a formar a matriz da intervenção moral das punições. Como já fora dito aqui, com a conversão do rei Recaredo ao catolicismo, as decisões dos concílios eclesiásticos passaram a ter

força de lei, e com elas a produção de um corpo de leis dirigido para controle e castigo do “erro judaico”. Com o rei Ervígio, foram outorgados poderes ao clero para que se fizessem conhecer e cumprir as leis pelos judeus, no que Nilo Batista (2002, p.103) chamou de “programa de educação legal dirigido aos judeus”.

O legado legislativo romano já direcionava uma extensa coerção penal aos judeus, incluindo aí a criminalização de conversão ao judaísmo, a proibição da circuncisão, a proibição de casamentos inter-étnicos, a proibição para construção de sinagogas e interdições para o exercício de funções públicas. Com a estabilização dos visigodos na península, intensificou-se a perseguição. Já o III Concílio de Toledo proibia em seu cânone XIV a união mista, impunha o batismo católico e a educação cristã. Mais tarde, batismos compulsórios seriam promovidos por Sisebuto a partir de 613, sob ameaça de punições severas. Por outro lado, o judeu servo que se convertesse ao cristianismo estaria automaticamente libertados segundo as leis de Ervígio. Estas proibições aos direitos dos judeus perdurariam até as ordenações portuguesas.

Em síntese, quando o direito penal visigótico se pretende a intervir na dimensão interna, individual do povo judeu, atribuindo a ela um caráter imoral ou pecaminoso, adentra no espaço da *intervenção moral*, e a partir daí, a racionalidade das punições se aproxima dos atuais conceitos de ressocialização, reinserção, recuperação. Como explica Nilo Batista (2002, p.140), é imperioso reconhecer a simbiose existente entre o discurso penal anti-judaico dos visigodos e o discurso penal de hoje, contra o ladrão, o usuário de droga, o seqüestrador, e outros criminosos.

Por volta de 711 a península ibérica seria invadida por tropas berberes⁶¹, comandados por Tariq ibn Ziyad, que derrotaram o último rei visigodo Roderico, obrigando os visigodos a se recolherem à região das Astúrias, no norte da península. Já em 716, se consolidada o domínio mulçumano sobre todo o território, perdurando, apesar das resistências, pelo menos até o século XV, com a tomada do reino mulçumano de Granada. Não é objetivo deste trabalho o detalhamento da história no contexto da dominação mulçumana, visto que, como ensina Batista (2002, p.141), sua influência no plano jurídico fora escassa.

Fernandes e Rêgo (1941, p.129) ensinam que as normas jurídicas

⁶¹ Conjunto de povos do norte da África proveniente principalmente do Marrocos e da Argélia.

mulçumanas eram concebidas tal como preceitos morais e religiosos, expressão direta da vontade de Alá. Dessa forma, o direito mulçumano “era um direito religioso, cujas leis obrigam os crentes em consciência, exatamente como os demais ditames divinos”. A ordem jurídica abrangia portanto a moral, a política, a economia, de maneira que uma conduta que transgredia a lei era ao mesmo tempo um pecado, uma imoralidade e um delito. Isso fazia com que alguns elementos que já eram presentes no código dos visigodos também o fossem nas leis penais mulçumanas, como a confissão enquanto prova e na noção de imputabilidade penal.

Como já dito anteriormente, o movimento de dominação mulçumana sobre a península ibérica não se deu de maneira uniforme e pacífica. Houve vários espaços de resistência, historicamente conhecidos como *Movimento de Reconquista*, em especial na região norte, onde um grupo de cristãos chefiados por Pelaio, atraiu outros refugiados e fundou o *Reino das Astúrias*. A partir de 759, já sob o reinado de Afonso I, dá-se início a uma série de expedições cristãs na tentativa de reconquista dos territórios e o sucesso das investidas levaria a formação de novos reinos. Durante o longo processo de reconquista da península ibérica pelos cristãos, os reis das Astúrias iam crescendo os domínios da monarquia, repovoando cidades e organizando os territórios. Ensinam Fernandes e Rêgo (1941, p.140), que para cada novo território retomado o monarca designava uma pessoa responsável pelo povoamento, e assim, foram surgindo novos reinos, como o Reino de Navarra a noroeste, o Reino da Galiza, o Reino de Leão, o Reino de Aragão, o Reino de Castela, e finalmente, o Reino de Portugal, na região oeste, desenvolvido a partir do condado Portucalense⁶².

No contexto em que Portugal se torna independente, o Código Visigótico ainda vigorava nos reinos de Leão e Castela como espécie de lei geral, cuja autoridade só viria a cessar definitivamente no século XIII. Contudo, o caráter desordenado com o qual a reconquista operou, fazia com que em algumas cidades, onde as autoridades reais exerciam com menor intensidade seu poder, a lei geral

⁶² No ano de 1096, o rei Afonso VI de Leão e Castela, entregou o governo do Condado Portucalense ao Conde Henrique de Borgonha, pelo casamento deste com sua filha, Teresa de Leão. Com a morte de Henrique, Teresa exerceria a regência durante a menoridade de seu filho, Afonso Henriques, que mais tarde, viria a voltar-se contra sua mãe, vindo a assumir o governo do condado em 1128, vindo a ser proclamado rei de Portugal em 1139. Mais tarde, em 1143, através do Tratado de Zamora, os reinos de Leão e Castela viriam a reconhecer Dom Afonso como rei, mas somente com a Bula Papal *Manifestis Probatum* de 1179, é reconhecida definitivamente a independência de Portugal (FERNANDES e RÉGO, 1941, p. 159 – 162).

coexistisse com um conjunto de normas costumeiras. Assim, os quatro primeiros reis portugueses (Afonso Henriques, Sancho, Afonso II, e Sancho II) não se ocuparam da consolidação da legislação, de forma que, na prática, as disposições da legislação geral (código visigótico e concílios), não obstruíam as imunidades e privilégios presentes nos costumes locais, que mais tardes seriam consolidados mediante os *forais*⁶³ (FERNANDES e RÊGO, 1941, p.194).

A despeito da multiplicidade de fontes do direito nesse período histórico, interessa em especial para o desenvolvimento deste trabalho a influência do direito canônico no ordenamento jurídico português. O Estado respeitava as leis eclesiásticas assim como suas sanções, impondo aos fiéis a obediência às normas canônicas, tanto, que na Cúria de 1211 o rei mandaria expressamente aos fiéis guardar as leis e os direitos da Santa Igreja de Roma. Multiplicavam-se as constituições pontífices até o decreto do monge de Bolonha de nome Graciano, que por volta de 1140, procedeu a uma compilação de nome *Decretum* ou *Concordia*, unificando mais de 3.800 textos, de maneira que nos documentos portugueses era sempre freqüente a referência aos cânones. O decreto de Graciano se constituiria no primeiro livro do que se designaria por *Copus Iuris Canonici*. Em clara referência ao *Corpus Iuris Civilis* influenciavam os cânones tanto a esfera da vida civil, quanto as questões penais (FERNANDES e REGO, 1941, p.197).

Mais tarde um conjunto de novas compilações construiria a base penal canônica que viria a operar na península ibérica, quais sejam: o *Liber extra* de Gregório IX (1234); o *Liber sextus* de Bonifácio VIII (1298); a *Constitutiones clementinae* de João XXII (1317) e as *Extravagantes communes* (1484).

Ensina o professor Eugenio Raul Zaffaroni (2011, p.173) que a principal virtude do direito canônico foi “reivindicar o elemento subjetivo do delito” de uma forma muito mais significativa que o direito germânico. Possuía tal direito uma forte natureza penitencial, que via no delito e no pecado uma situação de escravidão, e na pena a idéia de libertação. E essa idéia de punição penitencial do direito canônico responsável pela introdução do sentido correcional à privação de liberdade, mediante a reclusão em celas monásticas, daí o nome penitenciária conforme se

⁶³ Os forais eram os códigos particulares ou cadernos de leis municipais de uma cidade, vila, conselho ou julgado, ou ainda, dos moradores ou caseiros de uma quinta ou herdade. Surgiram no meio de um embate entre a cultura jurídica romana e o direito germânico, sendo que o foral de Leão em 1020 é tido por muitos como o primeiro destes diplomas (ZAFFARONI e PIERANGELI, 2011, p. 177).

entende hoje.

No mesmo sentido apresentado por Zaffaroni, Nilo Batista explica que (2002, p.26):

A fantástica influência do direito penal e penitencial canônico responde pelas matrizes do dogmatismo legal, da inquisitorialidade, do reinado da confissão, do combate ao crime e do homofornismo penal, além, é claro, da já referida intervenção moral. É, contudo, na construção de um novo sujeito culpável que reside uma das mais duradouras obras do sistema penal canônico.

Com efeito, é possível afirmar que a lógica do sistema penal, sua pretensa racionalidade, advém do sistema moral que fundamentava o direito canônico, de maneira que tal sistema de regras consiste, segundo Nilo Batista (2002, p.163), na “mais silenciosa porém ao mesmo tempo a mais profunda influência sobre os sistemas penais contemporâneos”.

A crença num Deus julgador de todos os seres mortais acabaria por atribuir uma feição judicial ao cristianismo que rapidamente se espalharia pela Europa feudal se intensificando a partir do século VIII, e em seguida, com o apogeu político da igreja católica no contexto da reforma gregoriana⁶⁴, seria o poder penal sua ferramenta mais devastadora.

Explica o professor Nilo Batista (2002, p.164) que no contexto canônico, havia uma confusão conceitual entre as idéias de crime e pecado, de forma que o crime era compreendido como de uma natureza sacral, e o pecado como de natureza política, o que fez com que o direito penal canônico adotasse o discurso totalitário da intervenção moral no infrator. Tal discurso viria a ser favorecido pela aproximação entre as prerrogativas do *pater*, herdada do direito romano, e pelo poder divino, dos ancestrais hebreus, assim, o julgamento das condutas, a tentativa de correção, seriam realizados pelo Deus criador, que também era pai, pois que detinha sobre seus jurisdicionados o poder familiar.

Criava assim o direito penal e penitencial canônico *um novo sujeito culpável*, que para além de seus atos devia compromissos para com sua própria consciência,

⁶⁴ Período compreendido entre os séculos XI e XII em que um conjunto de reformas foram elaboradas pelo Papa Gregório VII na tentativa de afirmar o poder eclesiástico em face do poder feudal. Segundo Rust e Silva (2009, p.138), consistiu na realidade numa verdadeira “mobilização coletiva liderada pelo papado para viabilizar a implantação de um programa de normatização das condutas sociais”.

daí a obrigação de internalizar sua culpa, assumi-la para si e para os outros, confessá-la em busca do perdão do pai, e da vida eterna longe do inferno. A punição tornava-se assim, além de justa, desejável pelo próprio infrator.

Por outro lado, a busca implacável pela heresia através da inquisitorialidade criaria uma visão maniqueísta acerca da questão penal, de maneira que o tribunal canônico representava o bem, e o infrator/pecador o mal, que deveria ser salvo (corrigido, transformado), a qualquer custo, inclusive de natureza física.

Apresenta BATISTA (2002, p.204) que a confissão foi o elemento central do pensamento jurídico canônico, sendo tal prática responsável por impregnar por todo o ocidente cristão a idéia de uma intervenção moral na equação penal, qual seja: a penitencia ou pena seria consequência direta do pecado (crime), e assim, cumprida pelo confidente (réu), teria a força capaz de redimi-lo perante Deus e perante a ordem jurídica. Nessa equação tem origem toda a matriz contemporânea de combate ao crime, assim como as justificativas prevencionistas da pena, o direito penal fundado na pessoa do autor, a individualização da punição, e o caráter corretivo atribuído às técnicas penitenciárias.

Pelo que se vê, impende destacar pelo menos três elementos marcantes no direito penal canônico que chega até os nossos dias. O primeiro deles é a primazia do *subjetivismo penal*, de maneira que a *vontade* é o eixo fundamental da responsabilização penal. O segundo deles é a noção de imputabilidade fundada na *culpa individual*, ou seja, em sendo o sujeito livre e consciente, poder-se-ia atribuir exclusivamente a ele, a condição de causador do crime/pecado. Terceiro, o *maniqueísmo penal*, pelo qual o universo das condutas humanas está necessariamente inserido num contexto de bem ou mal, de maneira que as condutas em conformidade com a legislação cristã são sempre ontologicamente boas, ao passo que as condutas desviantes são sempre ontologicamente más, devendo o mal sujeitar-se à *correção*.

Esse complexo de relações atribuiria também significados à privação de liberdade enquanto pena. Até o século XII a internação em mosteiros servia apenas para assegurar o cumprimento de uma penitência, que poderia ser o exílio, a excomunhão, o interdito das funções religiosas, a degradação, a deposição dos poderes eclesiásticos, os açoites, pena de morte, ou penas pecuniárias. Contudo, a partir do século XIII a privação de liberdade começa a ser utilizada como punição para clérigos, surgindo assim as prisões episcopais (*carcer*), nas quais a privação

deveria ser acompanhada de jejum, e reflexão expiatória sobre a própria culpa. Tal como explica Nilo Batista (2002, p.230), estava assim criada uma nova técnica penal, baseada no controle do tempo, que mais tarde, pelas mãos do capitalismo industrial, viria a predominar como a forma de punir por excelência.

Retomando a história do direito português, passado o período dos forais, o reinado de Dom Afonso III, já no século XIII, daria início a uma nova fase na história jurídica daquela nação ibérica. É nesse período que tem fim o estado de guerra permanente, com a conquista da região do Algarve ao sul, se fixando em definitivo as fronteiras do país. A corte se muda para Lisboa, onde o rei passa a dispensar maior atenção à organização administrativa, criando um corpo burocrático para auxiliá-lo (a chancelaria regia). O comércio interno se desenvolve graças a instituição de feiras, e às facilidades oferecidas aos navegantes.

Nesse momento histórico, chamado de *romanismo justinianeu*, as instituições jurídicas portuguesas viriam a sofrer forte influência do direito romano, da filosofia escolástica, das universidades portuguesas, e da expansão ultramarina⁶⁵. Tanto as leis do *Corpus Iuris Civilis* de Justiniano, quanto o *Corpus Iuris Canonici* regulavam as relações sociais, e na prática, muito do direito consuetudinário ainda era aplicado.

Aqui cabe um breve parêntese, relativo às influências escolásticas na concepção do direito. Na tentativa de aproximação entre a filosofia grega e a fé cristã, os escolásticos resgataram dos gregos, também, a idéia correcional da punição, que como foi visto, fundamentaria a construção do direito penal canônico.

Explica o professor Eduardo Rabenhorst, no trabalho intitulado *A ultima ratio do direito de punir* (2002, p.43) que:

Platão, por exemplo, em seu célebre diálogo Górgias (475 e 481 a), apresenta a punição sob uma ótica “terapêutica” ligada à idéia de purgação ou salvação da alma. Para o filósofo grego, cometer uma injustiça é o que existe de pior para a alma humana. Por esta razão, a punição deve ter um caráter “médico”, pois quando uma injustiça é praticada, a própria alma do

⁶⁵ A luta por poder entre império e igreja fez ressurgir com mais força os estudos jurídicos romanos, sobretudo nas escolas em Bolonha, pelos glossadores. Por outro lado, os escolásticos eram estudiosos da filosofia cristã e da tradição grega, que buscavam justificar a harmonia entre fé e razão. No mais, o ensino medieval foi primeiro ministrado em escolas eclesiásticas destinadas a clérigos, contudo, a partir do século XII, as escolas se abriram à frequência pública, em especial em Bolonha e em Paris, as chamadas *Universitas*, em latim. Em março de 1290, D. Diniz, filho de Afonso III, forma a primeira universidade portuguesa em Lisboa, onde se ensinava artes, medicina, direito civil e direito canônico. Em 1308, a universidade viria a ser transferida para a cidade de Coimbra (FERNANDES e REGO, 1941, p.226).

criminoso é que se encontra em jogo. Punir é, pois, curar. Por isso, ainda que a punição traga um sofrimento para aquele que a recebe, pior seria para este indivíduo permanecer impune, pois, neste caso, ele jamais ficaria curado de seu mal. Esta representação da justiça punitiva persistiu durante todo o período medieval.

De volta ao direito, tem-se que a mais importante fonte do direito nesse período é a compilação chamada Ordenações Afonsinas, cuja versão final ficaria pronta em 1446, no reinado de Dom Afonso V. O referido documento, que visava esclarecer a aplicação do direito canônico e do direito romano em Portugal, representariam o marco final de uma evolução legislativa que provinha do reinado de Dom Afonso III, e além disso, forneceria os fundamentos para as consolidações seguintes, em especial as Ordenações Manuelinas (1505) e as Ordenações Filipinas (1603), cenário legislativo no qual a história da *Terra de Vera Cruz* viria a se unir com a história do colonizador português.

3.2 Das cadeias às casas de correção: o utilitarismo das penas no iluminismo jurídico-penal brasileiro

Ao tempo da descoberta do Brasil, vigoravam em Portugal as chamadas *Ordenações do Reino*, um conjunto de compilações de leis que serviram como poderoso instrumento para a formação do absolutismo real naquelas terras. Esse período de *consolidação* tem início a partir de 1248, sob o reinado de Afonso III, e é caracterizado por uma progressiva organização política do Estado português, fundamentada na centralização do poder nas mãos do rei.

Explicam Fernandes e Rêgo (1941, p.231) que a idéia de que a vontade do rei não devia obediência a nenhuma outra vontade pode ser verificada, por exemplo, nas formalidades dos diplomas régios desde D. Pedro I, quando afirmavam *da “nossa livre vontade e certa ciência”*, ou como dizia D. Fernando *“de nossa ciência e poder absoluto”*, ou ainda, na maneira mais enérgica de D. João I, *“queremos e mandamos de nossa certa ciência e poder absoluto e próprio movimento”*. Primeiro viriam as Ordenações Afonsinas, em 1446, posteriormente reformuladas e substituídas em 1521 pelas Ordenações Manuelinas, que por sua vez seriam

sucedidas pelas Ordenações Filipinas, em 1603.

Traço comum a todo esse conjunto de leis era a total ausência de um sentido pedagógico para as penas, uma vez que punir tinha exclusivamente a função retributiva do castigo. As infrações penais descritas eram as mais variadas possíveis, e por vezes, mantinham o fundamento moral da relação crime/pecado⁶⁶ decorrente da influência do direito canônico. Os tipos penais iam desde a blasfêmia, feitiçaria, benzimento de bichos, moeda falsa, sodomia, incesto, homicídio, furto, resgate de presos, a qualidade de ser judeu ou mouro, a heresia, da dormida com freira, rufianismo, e outros.

2. DOS QUE ARRENEGAM OU BLASFEMAM DE DEUS OU DOS SANTOS. Qualquer que arrenegar, descrer ou pesar de Deus, ou de sua Santa Fé, ou disser outras blasfêmias, pela primeira vez, sendo fidalgo, pague vinte cruzados e seja degredado um ano para a África. (...) E se for peão, dêem-lhe trinta açoites ao pé do pelourinho com baraço e pregão, e pague dois mil réis. E pela segunda vez, todos os sobreditos incorram nas mesmas penas em dobro. E pela terceira vez, além da pena pecuniária, sejam degredados três anos para a África, e se for peão, para as galés. 3. DOS FEITICEIROS. Estabelecemos que toda pessoa, de qualquer qualidade e condição que seja que, de lugar sagrado ou não sagrado, tomar pedra de ara ou corporais, ou parte de cada uma destas coisas, ou qualquer outra coisa sagrada, para fazer com ela alguma feitiçaria, morra morte natural (Livro V das Ordenações Filipinas).

Nas palavras de Zaffaroni e Pierangeli (2011, p. 176), no conjunto das *Ordenações do Reino*, “o legislador não teve em vista os fins das penas e a sua proporção com a gravidade do delito, e sim, conter os homens por meio do terror e do sangue”. Com efeito, o conjunto de penas compreendia uma variedade de modalidades, de maneira que os castigos possuíam um forte elemento de crueldade. Explica Manoel Barros da Morra, em *Crítica da Razão Punitiva* (2011, p.14) que no arsenal das punições estavam incluídas as penas de morte, os açoites, o degredo para as galés, a mutilação ou corte das mãos, queimadura com tenazes ardentes, confisco de bens, e multas. Sobre as penas de morte, podiam ser de quatro tipos: morte cruel, na qual a vida do infrator era tirada mediante suplícios; morte atroz, quando se acrescentava algumas circunstâncias à pena de morte, como confisco de

⁶⁶ Segundo BATISTA (2002, p. 188 – 189), no século XIII a disputa entre Igreja e Reinado leva o papa Gregório IX a criação de um conjunto de bulas para defesa das prerrogativas episcopais, iniciativa que seria repetida por Gregório X com a bula *De regno Portugaliae*, que acabaria por ter 40 de seus artigos incluídos nas Ordenações Afonsinas, já no reinado de Dom Diniz, em 1289.

bens, queima do cadáver e esquartejamento; morte simples, executada com degolação ou enforcamento; e morte civil, eliminando os direitos civis os quais o condenado possuísse (ZAFFARONI e PIERANGELI, 2011, p.181).

Importante ressaltar também que persistia no contexto das Ordenações do Reino a idéia de *subjetivação e individualização da culpa*, sobretudo em decorrência do predomínio de métodos inquisitoriais do direito canônico, centrados na busca pela confissão. O livro V da Ordenações Filipinas, por exemplo, assim trazia em seu artigo 133, relativo aos tormentos:

Não se pode dar certa forma quando e em que casos o preso deve ser metido a tormento, porque pode ser contra ele um só indício que será tão grande e tão evidente que baste para isso, convém a saber, se ele tivesse confessado fora do Juízo que fez o malefício por que é acusado ou houver contra ele uma testemunha que diga que lho viu fazer ou fama pública que proceda de pessoas de autoridade e dignas de fé ou se o preso se ausentou da terra pelo dito malefício, antes que dele fosse querelado com outro algum pequeno indício. E poderão ser contra ele muitos indícios tão leves e fracos que todos juntos não bastarão para ser metido a tormento; portanto ficará no arbítrio do julgador o qual verá bem e examinará toda a inquirição dada contra o preso (...) Quando o acusado for metido a tormento e em todo negar a culpa que lhe é posta, ser-lhe-á repetido em três casos.

No mesmo sentido, o artigo 199 da ditas ordenações:

Nenhum julgador, alcaide, meirinho e pessoa que tiver cargo de Justiça prenda nem mande prender pessoa alguma, senão as de que for querelado de tais querelas por que segundo nossas ordenações mandamos prender ou contra ele se acharem culpas de devassa por que devam ser presos.

Em verdade, o degredo para o Brasil em si, já constava como prática punitiva no direito penal português, o que por si só, já desprovia as punições aplicadas no interior da colônia de qualquer outra finalidade que não à retribuição. Em diversas passagens das Ordenações Filipinas, por exemplo, é previsto o degredo para o Brasil. O artigo 140 do referido documento afirmaria “e os que houverem de ser degredados para o Brasil, o não serão por menos tempo que cinco anos”. O artigo 139, por sua vez, fixaria que “e estando presos por dívidas, serão levados ao Brasil, donde não virão até pagarem”.

Não obstante a existência da codificação do colonizador português, explicam Zaffaroni e Pierangeli (2011, p.188) que as Ordenações Afonsinas não tiveram aplicação no Brasil, pois quando de sua revogação em 1521, nenhum núcleo colonizador havia se instalado no país. Por outro lado, quando em 1532, Martin Afonso de Souza fundou a cidade de São Vicente dando início à colonização propriamente dita, vigiam as Ordenações Manuelinas, contudo, apenas dois anos após o feito de Martin de Souza, foram as terras brasileiras divididas em 14 capitanias hereditárias, a cujos donatários foram delegados poderes quase absolutos, incluindo aí poderes de jurisdição, de vida e de morte sobre escravos, gentios e homens livres, conforme estabelecido nas cartas de doação. Assim, somente as Ordenações Filipinas tiveram aplicação efetiva na colônia, orientando a racionalidade punitiva no Brasil durante quase todo o período colonial, em especial após a criação da Relação da Bahia em 1609, quando a administração da justiça local foi efetivamente organizada.

Não obstante à dificuldade de implementação da legislação portuguesa nos primeiros anos da colônia, caberia a Portugal defender suas novas conquistas contra a ambição de espanhóis, ingleses, franceses e holandeses, e assim, deu-se início a instalação das instituições burocráticas municipais em terras americanas. No Brasil colonial, a chamada *Casa de Câmara e Cadeia* viria a constituir-se como a sede da administração e da justiça, sendo que, juntamente com as igrejas, seriam as primeiras construções na formação das vilas e cidades, permanecendo por pelo menos 400 anos na história seguinte do país (BARRETO, 1997, p.365)

Na ereção das primeiras vilas, uma das primeiras preocupações era a construção da Casa de Câmara e Cadeia, do pelourinho e da igreja. As Casas de Câmara e Cadeia tinham por finalidade abrigar os serviços administrativos, judiciais, penitenciários e por vezes, religiosos. Tanto, que os edifícios possuíam em regra dois pavimentos, um destinado aos serviços administrativos, e outro destinado às prisões (BARRETO, 1997, p. 393).

Segundo o citado historiador (1997, p. 395), a cadeia era um dos esteios do regime português. Para o cumprimento das penas havia diferentes casas de prisões, onde eram distribuídos os delinquentes por sexo, cor e condição social. Essas casas tinham designação própria conforme sua finalidade: *enxovias* para homens, mulheres, brancos, pretos e galés; *casa para presos*; *sala-livre*, *sala fechada*, *aljube*, *segredo* ou *moxinga*, e *oratória*.

Enxovias eram colocadas no andar térreo, nas quais o acesso se dava através de alçapões no piso do sobrado. Sala-livre era a denominação da prisão para gente qualificada. Sala-Fechada seria uma sala com maior segurança para guardar presos. Aljube é o lugar onde se prendiam os clérigos. Segredos era onde se prendiam as pessoas acusadas de culpas graves, que seriam submetidas a torturas para que fossem obrigados a confessar a verdade. Oratório era uma prisão com altar, onde os condenados a morte passavam os últimos dias recebendo o conforto da religião. Normalmente os presos recebiam também assistência religiosa, e para tanto, construíam-se passos ou capelas, onde eram celebradas missas. Em algumas cadeias eram construídas também casas de carcereiros ou corpo da guarda, bem como enfermarias.

No mesmo sentido, esclarece Fernando Salla (2006, p.34) que tanto em Portugal quanto no Brasil, existiram até o século XIX, um número incontável de construções de natureza prisional, embora todos esses locais fossem desprovidos de qualquer sentido ou finalidade correcional, uma vez que, conforme as ordenações, a pena de prisão não era cominada de maneira isolada para nenhum crime ou circunstância. Durante os primeiros três séculos de colonização, a prisão foi utilizada de maneira intensa como instrumento de ameaça e de demonstração de força do poderio local, assim sendo, tratavam-se as *Casas de Câmara e Cadeia* e outros edifícios com destinação análoga, de locais para a garantia coercitiva do cumprimento de outras penas.

O caráter custodial das cadeias pode ser encontrado em algumas passagens, por exemplo, das Ordenações Filipinas. O artigo 142 faz referência aos presos que aguardam nas cadeias o cumprimento das penas de degredo. Já o artigo 137, relativo a execução das penas corporais, faz referência à prisão daquele que houver sido condenado a morte.

Fato outro importante para compreender a ausência de finalidade correcional das cadeias coloniais é que, em estando tais edifícios situados no centro da vida urbana colonial, era comum o contato entre presos e a população em geral, de maneira que eram constantes os pedidos de alimentos, informações e esmolas, sobretudo porque não havia por parte dos governantes atenção alguma destinada às condições de aprisionamento, ficando os presos à própria sorte, situação essa, amenizada pela fraternidade dos transeuntes ou pelo trabalho das ordens religiosas (SALLA, 2006, p.42).

Os historiadores Mary del Priore e Renato Venancio (2010, p.19), destacam assim o papel dos religiosos no contexto do Brasil colonial: “o Brasil nasceu à sombra de uma cruz”. Com efeito, explicam os professores que nessa época a religião católica era uma verdadeira forma de identidade e pertencimento social, de forma que, compor uma irmandade ou confraria significava existir para o mundo. Uma das principais causas motivadoras para a colonização dos indígenas nativos fora certamente a conversão ao cristianismo, tanto, que o próprio D. João III, certa vez em carta escrita a Mem de Sá, afirmaria que “a principal causa que me levou a povoar o Brasil foi que a gente do Brasil se convertesse à nossa santa fé católica”.

Das confrarias⁶⁷ religiosas que aportaram na *Terra de Vera Cruz*, uma das mais significantes foi a *Confraria de Nossa Senhora da Misericórdia*. Explica o professor Renato Júnio Franco (2014, p.5) que no ano de 1498, a irmã de D. Manuel, rainha Leonor, funda em Lisboa uma irmandade dedicada à Virgem da Misericórdia que em pouco tempo viria a se tornar uma instituição paradigma no que diz respeito ao auxílio aos pobres portugueses, que logo em seguida, alcançaria o ultramar, chegando assim ao Brasil. Os compromissos das Misericórdias deixavam claro seu intento penitencial e filantropo:

Espirituais: ensinar os simples; dar bom conselho a quem o pede; castigar com caridade os que erram; consolar os tristes e desconsolados; perdoar a quem errou; sofrer as injúrias com paciência; rogar a Deus pelos vivos e mortos. Corporais: remir os cativos e presos; visitar e curar os enfermos; cobrir os nus; dar de comer aos famintos; dar de beber aos que têm sede; dar pousada aos peregrinos e pobres; enterrar os finados (FRANCO, 2012, p.20).

No Brasil, as capitanias de Pernambuco e de São Vicente disputam o título de primeira Misericórdia do Brasil, tendo sido fundadas inicialmente as Santas Casas em Olinda (1539), Santos (1543), Espírito Santo (1545), Salvador (1549), São Paulo (1560), Ilhéus (1564), Rio de Janeiro (1582), e Paraíba (1585).

⁶⁷ Importante distinção há de se observar entre as Irmandades ou Confrarias religiosas, e as Ordens Religiosas. As confrarias religiosas eram associações religiosas de leigos católicos que se reuniam para promover a devoção e culto a um santo específico. Existiam dois tipos de confrarias, as irmandades, derivadas das antigas corporações de ofício da Idade Média, e as ordens terceiras, vinculadas às ordens religiosas, como as dos franciscanos, carmelitas, beneditinos e dominicanos. Em terras americanas, as irmandades se organizaram de forma autônoma em relação ao clero. Já as ordens religiosas eram geralmente formadas por monges e frades vinculados à hierarquia da igreja católica.

Explica Franco (2012, p.7) que juntamente com as câmaras municipais, as misericórdias formaram o binômio central da organização institucional nas colônias portuguesas, até porque, do ponto de vista financeiro, sua atuação era mais vantajosa para a coroa, uma vez que os seus custos de funcionamento eram em regra pagos pelos setores mais abastados de cada localidade. Eram as misericórdias responsáveis pela instalação e manutenção de hospitais, recolhimento e educação de órfãos, cemitérios, auxílio na alimentação e no tratamento de presos pobres, visitas as cadeias, e distribuição de esmolas ocasionais.

Nesse sentido Manoel Barros da Motta (2011, p.14) relata que após a execução dos condenados à morte, o enterro era realizado às expensas da Santa Casa de Misericórdia. Ainda, cabia às Misericórdias a realização da procissão dos ossos em 1º de novembro de cada ano. Também recebiam as Misericórdias o fornecimento gratuito de carne para que fossem distribuídas na prisão.

O livro V das Ordenações Filipinas consagra em seu texto várias passagens a respeito da atuação das misericórdias junto aos presos.

Porém, os presos da cadeia da corte e da cidade de Lisboa que forem condenados em degredo para África, se forem tão pobres que a Misericórdia lhes dê de comer e proveja na cadeia, constando disso por certidão do provedor e irmãos, serão soltos (...) E se no lugar houver Confraria da Misericórdia, seja-lhe notificado, para irem com ele e o consolarem (...) E os presos da cadeia da Corte a que a Misericórdia der de comer e por eles requerer que forem condenados em degredo e em pena de dinheiro, de injúria, emenda e satisfação ou custas ou de qualquer outra coisa que não tiverem por onde pagar, não estejam na cadeia mais que dois meses (LARA, 1999, 493).

Nos primeiros alvarás emitidos pela coroa portuguesa em favor da misericórdia, é explícita a preocupação com os presos e condenados da justiça, por exemplo, quando autorizavam os irmãos da ordem a retirarem os presos da força logo após a execução. Dos 16 diplomas que integravam a lista de privilégios das misericórdias no ano de 1500, pelo menos 7 diziam respeito a “cura” dos presos nas cadeias (Paiva, 2002, p.23). Os documentos da chancelaria de D. Manuel remetem para a idéia de que o exercício das obras da misericórdia seria importante para a salvação da alma, tanto, que em 1520, o próprio D. Manuel chegou a comparar a condição dos presos nas cadeias às almas detidas no purgatório. Assim dispunha

alvará de D. Manuel em setembro daquele ano:

Nós temos sabido quam bem se faz nessa cidade a devoção das almas do Purgatoreo sobre que vos temos escrito, em que recebemos muito praser, e vos agradecemos muito, o bom cuidado que disso tendes, e pola necessidade muita que tem da ajuda dos fieies christãos pois já a tem por oraçoens, nos pareceo que tambem por sacrificios se avia de fazer comemoração: e pois se dá ajuda aos presos que nas cadeas per suas almas estão asim de comer, como em seus feitos, em que se gasta muito dinheiro avemos por bem que asim com missas se dee ajuda aos que no Purgatoreo estão desamparados.

Relata ainda o documento *Portugaliae Monumenta Misericordiarum*, organizado pelo professor José Pedro Paiva (2002, p.41) que adentrar nas cadeias e limpá-las, dar de comer e tratar das doenças dos presos, zelar para que os presos fossem rapidamente processados, assegurar a execução rápida da pena de degredo e zelar pelas almas, foram obrigações das misericórdias desde o início de sua fundação. A prisão do corpo dos presos era compreendida no discurso e na prática da misericórdias como uma “metáfora da vida humana, na qual a alma era encarcerada pelas tentações do corpo e aguardava a liberação da morte”. Tanto, que era comum a construção de altares e capelas junto às cadeias, para que fosse possível a prestação de assistência espiritual aos presos.

Como se infere, ainda que o direito penal contido nas Ordenações do Reino tenha como característica exclusivamente a função retributiva das punições, sendo as cadeias coloniais no Brasil espaços custodiais para a espera do cumprimento das penas corporais, a atuação das Misericórdias junto aos presos pode ser compreendida como uma embrionária expectativa corretiva ou pedagógica atribuída as prisões no Brasil, uma vez que a matriz cristã da salvação das almas também alcançava os espaços de encarceramento, pelas mãos dos religiosos da irmandade.

Ao lado das Misericórdias, não se pode deixar de registrar também a influência do projeto educacional dos jesuítas na formação, mesmo que indireta e fragmentária, do discurso da intervenção moral no período colonial brasileiro. Ainda que, ao contrário das misericórdias, a ordem dos jesuítas não tenha destinado atenção especial aos presos, sua participação pode ser compreendida na construção de uma atmosfera geral de correção pela educação religiosa.

O primeiro grupo de jesuítas chegou ao Brasil em 1549 trazidos por Tomé de

Sousa, e liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, este último, que viria a fundar na Bahia, já em agosto daquele mesmo ano, a primeira escola brasileira. Frequentavam as escolas índios, órfãos e filhos de colonos portugueses (NETO e MACIEL, 2008, p.177). Manoel da Nóbrega ainda viria a ser responsável pela criação de pelo menos cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga), e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Ensina Gumieiro (2013, p.67) que de todas as atividades desenvolvidas pelos jesuítas em solo brasileiro as mais importantes foram as educacionais. Foram eles os fundadores dos mais importantes colégios da colônia, num total de dezessete. Sua metodologia de ensino era rígida, fundada na disciplina e na obediência, e o estudo era dividido em quatro fases seqüenciais, curso elementar, curso de humanidades, curso de artes, ciências ou filosofia, e finalmente, curso de teologia. Primeiro eram ensinada a alfabetização e a doutrina cristã, depois gramática e retórica, num terceiro momento ética, lógica e metafísica, e ao final, teologia moral.

Com efeito, a principal intenção de D. João III aos enviar os jesuítas para a colônia brasileira foi a de que os religiosos promovessem a conversão dos nativos à fé católica, purificando-os contra o mal através da catequese fundada nos princípios escolásticos e do ensino da leitura e da escrita. Afinal, é imperioso lembrar que a criação da Companhia de Jesus⁶⁸ foi efetuada no bojo da Contra-Reforma católica, na tentativa de frear o avanço do protestantismo, e assim, a conquista de novos fiéis era tida como prioridade.

Rachel Wrege (2012, p.1336) relata que, já por volta dos 1700, os padres jesuítas do colégio do Rio de Janeiro viriam a atuar na catequese dos presos daquela construção, além de ajudá-los com o fornecimento de alimentação e defesa dos direitos junto aos burocratas da colônia. Analisando os *Catálogos de Documentos Manuscritos Avulsos* existentes no arquivo histórico ultramarino de Lisboa, referentes às capitanias e províncias brasileiras, é possível compreender um pouco da atuação jesuítica na colônia:

⁶⁸ A chamada Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa católica fundada em 1540 por Inácio Loyola e aprovada no mesmo ano pelo Papa Paulo III, formada por padres jesuítas que tinham como missão evangelizar pessoas a partir de quatro objetivos: buscar a perfeição humana por meio da palavra de Deus e da vontade humana; obediência aos superiores hierárquicos; disciplina severa e rígida, e finalmente, valorização da aptidão pessoal de seus membros (NETO e MACIEL, 2008, p.173).

1734, Julho, 9, [Rio de Janeiro] CARTA do [governador do Rio de Janeiro], Gomes Freire de Andrade, ao rei [D. João V], sobre as missões dos Padres da Companhia de Jesus a serem estabelecidas na capitania de São Paulo para evangelização dos índios de nação Paraci e a manutenção da vigararia de Cuiabá.

1683, novembro, 15, [Lisboa] CONSULTA do Conselho Ultramarino, ao rei D. Pedro II, sobre as cartas do capitão-mor da Paraíba, Alexandre de Sousa e Azevedo, e de outras autoridades da Paraíba, acerca dos moradores quererem fundar um colégio da Companhia de Jesus.

1740, Dezembro, 4, [Lisboa] PARECER do Conselho Ultramarino, indicando que se passe ordens régias ao governador do Rio de Janeiro, [Gomes Freire de Andrade], e da Ilha de Santa Catarina, [brigadeiro, José da Silva Paes], para que mande erigir naquela Ilha um Colégio para os padres da Companhia de Jesus para nele ensinarem e instruírem os moradores e seus filhos.

1754, Outubro, 10, [Lisboa] DECRETO do rei D. José ordenando que a Provedoria da Fazenda Real do Rio de Janeiro entregasse ao provedor da Santa Casa de Misericórdia, durante três anos uma ajuda de custo a título de socorro aos presos doentes das Cadeias daquela cidade, tendo como procurador dos referidos doentes um religioso da Companhia de Jesus; determinando que o Conselho Ultramarino informe o governador [do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, Gomes Freire de Andrade, o chanceler da Relação do Rio de Janeiro, [João Soares Tavares], e o provedor da Fazenda Real, [Francisco Cordovil de Sequeira e Melo], para que examinem as necessidades dos presos, e apontem o modo como estes deveriam ser socorridos.

A partir da Restauração⁶⁹ do reinado português em meados do século XVII, operou-se uma abertura ideológica e política naquele país, que fez possível a circulação das novas idéias intelectuais que já circulavam pela Europa, quais sejam: o utilitarismo, o racionalismo, o humanismo e o realismo. Com a morte de D. João V em 1750, os intelectuais ditos “estrangeirados”, influenciados pelos textos da Ilustração, começaram a tomar controle sobre as políticas desenvolvidas pela coroa portuguesa (Neder, 2007, p.101). O sucessor de D. João V, D. José I, haveria de indicar Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, para a Secretaria da Guerra e dos Negócios Estrangeiros, que viria a tomar uma serie de medidas políticas para a secularização da sociedade e fortalecimento o poder do Estado face à aristocracia eclesiástica, culminando com a expulsão dos jesuítas em 1759 e sua perseguição, a partir daí, nas terras ultramarinas.

⁶⁹ Nome dado ao conjunto de confrontos armados entre Portugal e Espanha no período entre 1640 e 1668, em face das tentativas de independência do primeiro face à constituição da União Ibérica, que havia unificado politicamente os países em 1580, sob o reinado de Felipe II.

Contudo, a reforma pombalina não foi nem o único nem o primeiro movimento de atualização na formação jurídica em Portugal. No século XVI os ventos do humanismo já sopravam sobre a península e produziam efeitos na formação dos juristas. Os humanistas haviam penetrado nos domínios jurídicos negando o comentário aos textos dos glossadores e fazendo alusão permanente a necessidade de estudo das fontes históricas do direito. Os historiadores do direito em Portugal invocam Jacob Cujácio, fundador da escola jurídica francesa, como um dos mais influentes pensadores, e ele por sua vez, havia sido influenciado por Antonio de Gouveia, humanista e mestre em artes pela universidade de paris, para quem o emprego da lógica aristotélica era fundamental para a formação jurídica (Neder, 2007, p.22).

No campo da educação, as reformas pombalinas seriam fortemente influenciadas pela obra *O verdadeiro método de estudar* (1746), do filósofo e iluminista português José Luis Verney, cujo conteúdo propunha uma reorganização pedagógica que operasse a “compatibilização científica de Portugal com os outros países do continente europeu”, que mais tarde, viria a possibilitar a reforma do ensino jurídico na Universidade de Coimbra e seus reflexos na formação dos intelectuais do Brasil imperial.

Os escritos de Verney se opunham à formação jurídica arraigada na tradição escolástica e dos glossadores, que tinha como método principal a especulação e a decoração dos cânones. Tomou a indução/experimentação como método norteador da aquisição de conhecimentos, e sua proposta englobava o estudo da gramática, do latim, da lógica, da retórica, da ética, e principalmente, da história (Neder, 2007, p.120). Boa parte das propostas de Verney foram postas em prática na Universidade de Coimbra, a partir dos novos *Estatutos* de 1772⁷⁰.

Nos estatutos instituiu-se ensinar, pela primeira vez a historia do direito português. Em 1770 havia sido criada uma Comissão denominada Junta de Providência Literária, com o objetivo de estudar as deficiências do ensino universitário e de sugerir reformas julgadas necessárias. Em 1771 foi redigido um relatório intitulado *Compendio histórico do estado da universidade de direito de*

⁷⁰ Dentre as mudanças trazidas com os novos estatutos de Coimbra, pode-se citar: fixação de idade mínima em 16 anos para ingresso na faculdade; exigência de conhecimento prévio em retórica, lógica, ética, metafísica e língua latina; estabelecimento da Jurisprudência como primeira matéria a ser ensinada; conhecimento prévio de direito natural, e historia civil das nações; condenação expressa aos glossadores, proibindo a adoção de lições da jurisprudência romana; adoção do método sintético, demonstrativo e científico nas aulas, dentre outras.

Coimbra, onde foram imputadas aos jesuítas todas as mazelas da decadência daquela instituição, abrindo espaço então para a criação dos novos estatutos no ano seguinte.

Ainda na seara histórica das reformas pombalinas, em 1769 foi publicada a chamada “Lei da Boa Razão”, introduzindo em Portugal a preocupação com o racionalismo do direito. O documento manteve a vontade do monarca mas rejeitou o direito romano que “em boa razão não forem fundadas”. O recurso aos pareceres dos glosadores foi substituído enquanto fonte do direito, e estabelecia-se de um modo geral que o direito romano só devia ser utilizado em conformidade com a boa razão.

1. (...) Mando, que as Glosas, e Opiniões dos sobreditos Acurcio, e Bartholo, não possam mais ser alegadas em juízo, nem seguidas na prática dos Julgadores; e que antes muito pelo contrário em um, e outro caso sejam sempre as boas razões acima declaradas, e não as autoridades daqueles, ou de outros semelhantes Doutores da mesma escola, as que hajam de decidir no foro os casos ocorrentes; revogando também nesta parte a mesma Ordenação, que o contrário determina.

12. (...) E supondo-se com erro manifesto para sustentar o mesmo conflito, que no foro externo dos Meus Tribunais, e da Minha Magistratura Temporal, se pode conhecer dos pecados, que só pertencem privativa, e exclusivamente ao foro interior e a espiritualidade da Igreja: Mando outro sim, que a referida suposição daqui em diante se haja por não escrita: Declarando, como por esta Declaro, que aos Meus sobreditos Tribunais, e Ministros Seculares não toca o conhecimento dos pecados; mas sim, e tão somente, o dos delitos: E ordenando, como Ordeno, que o referido conflito fundado naquela errada suposição cesse inteiramente; deixando-se os referidos Textos de Direito Canónico para os Ministros, e Consistórios Eclesiásticos os observarem (nos seus devidos, e competentes termos) nas Decisões da sua inspecção; e seguindo somente os Meus Tribunais, e Magistrados Seculares nas matérias temporais da sua competência as Leis Pátrias, e subsidiárias, e os louváveis costumes, e estilos legitimamente estabelecidos, na forma, que por esta Lei tenho determinado (Lei da Boa Razão).

No Brasil, entre 1823 e 1827, ou seja, no contexto histórico compreendido entre o início dos debates acerca da criação dos cursos jurídicos no país e o decreto que fundou as faculdades de direito em Olinda e São Paulo, Gizlene Neder (2007, p.136) registra pelo menos 149 referências explícitas aos *Estatutos da Faculdade de Direito de Coimbra*, dentre as sessões da Câmara dos Deputados, do Senado e da Assembléia Constituinte de 1823., assim como referências a Pascoal José de Mello

Freire, este último, que havia publicado o primeiro compêndio escrito para o ensino de História do Direito em Portugal e elaborado projeto de Código Criminal no reinado de D. Maria I, sucessor de D. José I, e que deu sequência à secularização do ensino iniciada pelo Marquês de Pombal.

No mesmo sentido, a proposta de estatuto para os cursos jurídicos a serem criados no Brasil que foi intitulada *Estatutos do Visconde da Cachoeira* e ficou pronta em 1825, trazia em seu conteúdo quase literalmente os dispositivos dos Estatutos de Coimbra. No mais, vários foram os alunos brasileiros em Coimbra que assumiram ou assumiriam posições de destaque na administração imperial no Brasil⁷¹.

Ensina a professora Gizlene Neder (2007, p.148) que a partir das reformas operadas nos Estatutos da Universidade de Coimbra, e suas reflexões nas primeiras faculdades de direito no Brasil, formou-se um novo “ideário jurídico-penal” no império luso-brasileiro, que pode ser verificado num conjunto abundante de projetos de leis, códigos e livros produzidos a partir daquele momento. Muito dessa virada se deve ao projeto de reforma da codificação penal de 1789, redigido por Pascoal José de Mello Freire.

A partir de claras influências iluministas, em especial das leituras liberais de Cesare Beccaria, Pascoal José de Mello Freire viria a promover uma reformulação na idéia de controle social, que passaria da predominância de práticas penais repressivas, típicas das Ordenações do Reino, para uma perspectiva moderna de controle social de natureza disciplinar, que mais tarde, apareceria também no Código Criminal Brasileiro de 1830. Explica Neder (2007, p.157) que enquanto o poder punitivo de natureza draconiana das Ordenações visava efeitos simbólicos ou alegóricos de manutenção da hegemonia do reino, as novas propostas de Mello Freire alinhavam-se com a necessidade real de controle social, mais “constante, cotidiana e efetiva”, apresentando-se como uma ruptura em relação à penalogia do *Ancien Régime*. E complementa a professora que “ao punir, pretendia-se realmente controlar os comportamentos, dirigir e moldar a ordem social e castigar as violações a esta ordem”, de maneira que o Estado assumiria de vez o monopólio do controle social.

⁷¹ Antonio Augusto da Siva (Juiz de Fora, Desembargador da Relação da Bahia em 1821, Ministro do STJ em 1840); Antonio de Cerqueira Lima (Juiz de órfãos, Ouvidor em São Paulo em 1824); Cornélio Ferreira França (Deputado na Assembléia Geral e Ministro do STJ), dentre outros.

Várias foram as novidades trazidas pelo projeto de Mello Freire a partir dos ensinamentos advindos das nações iluminadas. Cite-se, por exemplo, a apresentação de uma teoria geral do crime e da pena nos primeiros capítulos; a distinção entre crimes e delitos; separação entre as definições de crimes e as punições; distinção entre crimes públicos e crimes privados; e outros, chegando tais mudanças à arquitetura institucional penal do Brasil após a emancipação política.

É imperioso destacar também que essa mudança na concepção das punições observada no contexto do absolutismo ilustrado também se dá num momento histórico de constituição do mercado de trabalho capitalista, como já exposto no início deste texto a partir da obra de *Rusche e Kirchheimer*. Assim, as políticas de regulamentação do trabalho elaboradas nas nações mercantilistas européias nos séculos XVII e XVIII também teriam reflexos no campo das punições, sendo a principal delas, a criação e generalização das Casas de Correção, forma de punição mais “humana” em relação aos suplícios das Ordenações, onde se adotava a prática de trabalhos forçados para o ensinamento dos valores e da disciplina do sistema econômico. As regras das *Rasphuis* da Holanda, por exemplo, compiladas entre 1599 e 1603, consideravam o trabalho interno como “alimento espiritual” necessário para a correção. Com o advento da reforma protestante, as Casas de Correção assumiriam a idéia de dignificação pelo trabalho, compreendido como uma missão dada por Deus, tal como advém dos clássicos ensinamentos de Max Weber, na sua *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (2004).

Assim resume as relações entre prisão, sistema econômico e as novas idéias Européias presentes no século XVIII, a professora Gizlene Neder (2007, p.178): “Se as raízes do sistema penitenciário moderno encontram-se situadas no mercantilismo praticado sob a égide do absolutismo, a elaboração teórica sobre o sistema carcerário situa-se no iluminismo”. O próprio título original da obra do utilitarista inglês Jeremy Bentham publicada em 1789 induz para uma reflexão do sentido correcional da prisão e do sistema penal daquele contexto histórico, qual seja, *An Introduction to the Principles and Morals and Legislation*, ou, Princípios de moral e de legislação, que mais tarde, seria enriquecida com a publicação de *Teoria dos castigos e das recompensas*, em 1811.

Voltando ao projeto de código penal de Pascoal José de Mello Freire, se apenas em 1852 viria ele a substituir o livro V das Ordenações Filipinas em Portugal, não se pode negar que uma cópia do referido projeto chegaria ao Brasil pelas mãos

da coroa portuguesa nos primeiros anos do século XIX, e dos estudantes brasileiros de Coimbra. A análise dos discursos parlamentares do novo Estado brasileiro entre os anos de 1826 e 1830 atestam uma clara adesão às idéias do professor português (NEDER, 2007, p.198).

A comissão de Legislação, examinando o Projecto do Codigo Criminal, julga que elle está muito bem organizado, e fundado nos principios da Philosophia Juridica dos tempos; e por isso é de parecer que deve ser adoptado sem outra discussão mais do que a de se mostrar que é mais conveniente adoptal-o assim, deixando alguma correcção para o que a pratica for demonstrando digno de reformas, do que privar o Imperio por mais um anno do beneficio qu deve resultar da sua admissão, a qual acaba de um golpe com leis bárbaras e repugnantes ao estado atual (Sr. Rodriguez de Carvalho, Membro da Comissão de Legislação, na segunda parte da ordem do dia, na sessão extraordinária do Senado de 23 de novembro de 1830)

O Brasil, havendo-se constituído independente, havendo-se estabelecido Império, e proclamado o seu Governo Constitucional, reclama a reforma da sua Legislação Criminal; pois que a existente no Livro 5º das Ordenações é bárbara e está em manifesta contradicção com as luzes do século em que vivemos. As idéias ilustradas de hoje não consentem penas atrozes (...) Este [projeto de código criminal] que ora se apresenta, está conforme ás luzes do século (Sr. Visconde de Congoxilas)

Explicam os professores Eugenio Raul Zaffaroni e José Henrique Pierangeli (2002, p.188-189) que a Constituição de 1824 já havia estabelecido os princípios e regras que afirmavam a sua inclinação liberal, e que viriam a ser os eixos estruturantes do Código Criminal de 1830. Previu a então carta magna em seu artigo 179 I, por exemplo, que “nenhum cidadão pode ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da lei”, incorporando assim o chamado princípio da legalidade da tradição iluminista. Por outro lado, o inciso II do referente artigo revelaria adoção expressa ao utilitarismo de Jeremy Bentham, ao dispor que “nenhuma lei será estabelecida sem utilidade pública”.

A adesão às novas luzes na seara penal também estaria presente em outros dispositivos da Constituição de 1824, a saber:

XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um. (...) XIX. Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis. XX. Nenhuma pena passará da pessoa do

delinquente. Por tanto não haverá em caso algum confiscação de bens, nem a infamia do Réo se transmittirá aos parentes em qualquer gráo, que seja. XXI. As Cadêas serão seguras, limpas, o bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos Réos, conforme suas circumstancias, e natureza dos seus crimes.

Em seu inciso XVIII, do mesmo artigo 179, a Constituição Imperial traria ainda: *“organizar-se-ha quanto antes um Codigo Civil, e Criminal, fundado nas solidas bases da Justiça, e Equidade”*. Em maio de 1827, os deputados Bernardo Pereira de Vasconcellos e Clemente Pereira, viriam a apresentar, cada um deles, isoladamente, projetos de Código Criminal. Em 19 de outubro de 1830 foi dada redação definitiva ao projeto de código criminal, que levou bem mais em consideração o projeto de Bernardo Pereira de Vasconcellos, formado em direito por Coimbra e que havia sido aluno de Pascoal José de Mello Freire (ZAFFARONI e PIERANGELI, 2002, p.190).

Andrei Koerner (2001, p.208) explica que a Constituição Imperial de 1824 já havia adotado em matéria penal o princípio da responsabilidade individual pelos crimes, ao disciplinar no inciso IX de seu artigo 179 que “ninguem poderá ser preso sem culpa formada”, o que foi prontamente recepcionado pelo Código Criminal de 1830 no parágrafo 1º de seu artigo 2º, ao dispor que “julgar-se-ha crime, ou delito, toda a acção, ou omissão voluntaria contraria ás leis penaes”. Reforçava ainda o fundamento voluntarista da imputação penal presente no código imperial, consubstanciado pela aceitação da consciência humana enquanto pressuposto do crime, a disposição contida no artigo 3º: “não haverá criminoso, ou delinquente, sem má fé, isto é, sem conhecimento do mal, e intenção de o praticar”.

No que concerne as penas, além da condenação a morte, degredo, banimento, desterro, multas, suspensão e perda de empregos públicos, destaque especial mereciam as penas que envolviam o trabalho forçado, a exemplo da condenação às galés (trabalhos forçados em locais públicos), e finalmente, a prisão, simples ou com trabalho, sendo que esta última, viria a se tornar a forma de punição por excelência. Disciplinaria o código imperial em seu artigo 46, que a chamada prisão com trabalho “obrigará aos réos a occuparem-se diariamente no trabalho, que lhes fôr destinado dentro do recinto das prisões, na conformidade das sentenças, e dos regulamentos policiaes das mesmas prisões”.

Se até a independência as cadeias⁷² eram administradas pelas Câmaras municipais, enquanto extensões administrativas daquelas, para o cumprimento do que determinava o novo código criminal, era imperioso a construção das *Casas de Correção*, onde o tratamento dos condenados pudessem ser pautados pelos princípios de utilidade.

Ao longo dos 1800 era comum nos relatórios dos presidentes de província alusão às precárias condições das cadeias e a necessidade de construção de Casas de Correção, para que se pudesse atender às novas exigências da legislação criminal.

É deploravel e lastimoso o estado das prizoens d'esta Provincia, ou para fallar com mais acêrto, não existem prizoens. A Cadêa desta Cidade é assas velha, de péssima construcção, acanhada, immunda, e nenhuma rezistencia offerece as continuas tentativas de arrombamento: ella está em diametral opposição com as prizoens garantidas pela Constituição do Imperio. (...) Nenhum emprego se fez da quantia de 4:000\$000, que foi marcada na ultima Lei d'Orçamento para construcção d'uma Caza de Correção n'esta cidade. (...) de que a Inglaterra nos deu o primeiro exemplo, como aquelle que melhor satisfaz a Justiça, e Humanidade, os interesses da Sociedade, e os do criminozo, reunindo em si a pena, e a reforma do culpado (...) Em regra não é o homem laboriozo, que commette crimes: elle acha no trabalho um preservativo contra os maos pensamentos (Relatório do Presidente de Província da Paraíba, p. 15-17, 1839).

No mesmo sentido eram os relatórios do Ministério da Justiça.

Nas grandes Sociedades principalmente importa mais á segurança Pública prevenir os delictos do que castiga-los. A experiência tem mostrado na execução das Leis alguns embaraços que cumpre remover (...) entre estas é urgentíssima a que respeita ao melhoramento das Prisões. Nada se tem feito sobre isso até agora, e de todas as Províncias, com poucas excepções, se acusa o mesmo defeito (Relatório do Ministro da Justiça Manoel José de Souza França, 1831, p.6).

No primeiro volume do já clássico da historiografia nacional sobre prisões,

⁷² Segundo Andrei Koerner (2001, p.209), “Em caracterização resumida, as cadeias públicas municipais eram depósitos de pessoas, sem segurança contra fugas nem condições de higiene, e nelas eram recolhidos indivíduos de todo tipo, desde pessoas livres condenadas, que respondiam a processo criminal ou em prisão civil, até escravos ou negros suspeitos de serem escravos fugidos, e também vadios, loucos, índios, prostitutas, bêbados etc”.

organizado pela professora Clarissa Nunes Maia (2009, p.37-40), *História das prisões no Brasil*, explicam os autores que as prisões e cárceres coloniais eram espaços desprovidos de organização, segurança, higiene, que pudessem operar quaisquer “efeitos positivos sobre os presos”, até por que, as cadeias coloniais não constituíam instituições de importância destacada no esquema de punições das autoridades. Como já dito, outros mecanismos típicos de punições do Antigo Regime eram prioritários, como as execuções públicas e os açoites. Porém, com a chegada do século XIX, as Casas de Correção e as penitenciárias já haviam sido adotadas como “o modelo institucional carcerário por excelência na Europa e nos Estados Unidos”, arquitetonicamente inspirado no pan-ótico de Jeremy Bentham, ideologicamente fundado na ilustração, e economicamente adequado às exigências do sistema econômico. Foi esse o modelo importado pelo Brasil.

Quatro eram os pilares fundamentais do funcionamento das Casas de Correção segundo a lição das nações modernas. Uma rotina rígida de trabalho e instrução profissionalizante; um esquema de vigilância permanente sobre os presos; a busca por um tratamento de natureza humanitária; e finalmente, o ensino religioso. Como se percebe, o trabalho e a educação de natureza religiosa e profissionalizante eram elementos centrais na dinâmica destas instituições, sendo que tais atividades, segundo Clarissa Nunes Maia (2009, p.43) eram vistas “como veículos para a regeneração dos delinqüentes”, no contexto de uma “terapia punitiva”. E continua explicando a professora pernambucana que:

Na base do ideal penitenciário, tal como foi concebido na Europa e Estados Unidos, estava a noção de que os delinqüentes eram recuperáveis (...) e que a reforma dos criminosos era a melhor maneira de reintegrá-los à sociedade como cidadãos laboriosos e respeitadores da lei. Mais ainda, as penitenciárias foram imaginadas no ocidente como elementos intrínsecos à ordem liberal e capitalista. O tempo dentro da prisão se concebia não só como uma forma de ressarcir a sociedade por um delito cometido, mas também como um meio de inculcar nos detentos certos valores congruentes com a ordem capitalista e liberal (MAIA, 2009, p.44).

Parecer da comissão encarregada pelo Conselho da Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional, do Rio de Janeiro, de apresentar um projeto de Casa de Correção em 1831, afirmara a necessidade da construção do estabelecimento para “reprimir a mendicidade, acostumar os vadios ao trabalho, e

corrigi-los de seus vícios tão prejudiciais a eles mesmos como à sociedade em geral” (SANT’ANNA, 2009, p.296). Ensina Maia (2009, p.41) que a primeira instituição prisional da América Latina construída nesses moldes foi a Casa de Correção do Rio de Janeiro, cujos primeiros tijolos começaram a ser postos em 1834, mas somente ganharam forma final em 1850⁷³.

O professor Andrei Koerner (2001, p.211) esclarece que o projeto original da Casa de Correção do Rio de Janeiro previa uma construção semelhante ao pan-óptico de Bentham. Uma estrutura circular com quatro raios, com 200 celas em cada um deles, totalizando 800. Cada cela deveria ter 2,64 metros de comprimento, 1,65 metros de largura, e 3,08 metros de altura, totalizando 4,3 metros quadrados. Quanto ao regulamento, deveria ser adotado o trabalho diurno e o recolhimento noturno. Porém, segundo o *Relatório da Comissão Inspetora da Casa de Correção da Corte de 1874*, o edifício fora construído de modo bastante diferente em relação ao projeto original, como por exemplo, com corredores estreitos e janelas pequenas que dificultavam a circulação de ar e a iluminação.

Devido à superlotação, uma vez que a Casa de Correção do Rio de Janeiro recebia presos de todos os tipos provenientes de outras cadeias, o regime de tratamento conforme o modelo da penitenciária de Alburn⁷⁴, nos Estados Unidos, fora prejudicado. As duas únicas oficinas de trabalho que foram construídas eram muito pequenas, e vários foram os presos que permaneceram em celas comuns, sem nenhuma atividade. As condições sanitárias eram precárias, e não havia enfermaria, de maneira que entre 1850 e 1869 a taxa de mortalidade girava em torno de 40% (KOERNER, 2001, p.214). No que diz respeito a educação dos presos, havia um capelão católico que prestava assistência religiosa, instrutiva e moral, ensinando as primeiras lições de gramática e aritmética a cerca de um terço dos presos.

⁷³ Ao longo dos 1800 uma série de Casas de Correção viriam a ser construídas nas províncias brasileiras, a exemplo de São Paulo (1850), Rio Grande do Sul (1855), Pernambuco (1855), Ceará (1866), e outras. Na América Latina como um todo, pode-se citar a Casa de Correção do Chile (1856), do Peru (1862), Equador (1874) e Argentina (1877).

⁷⁴ Fernando Salla (2006, p.11) esclarece que “a proposta de Filadélfia é de regenerar o indivíduo pelo isolamento na cela, onde trava ele um combate consigo mesmo, medita sobre o seu crime, recebe os conselhos do capelão ou do diretor. Deposita sua força na transformação da vontade. A mesma capacidade de uso do arbítrio que leva o indivíduo ao crime o conduz também a sua regeneração. Há uma suposição implícita, de cunho igualitário, de que todos os indivíduos são capazes de usar livre e conscientemente o seu arbítrio. Já o modelo auburniano tibia suas esperanças de regeneração no trabalho fora da cela, duro e sob o silêncio.

Ainda sobre as práticas educativas nas Casas de Correção do Brasil imperial, relevantes são as lições da professora Clarissa Nunes Maia (2009, p.115-125) em trabalho intitulado *A Casa de Detenção do Recife: controle e conflitos*. Explica a autora que os padres da Ordem Terceira de São Francisco foram os primeiros a prestar assistência religiosa, instrutiva e moral para os presos. Mais tarde, Rufino de Almeida, administrador daquela instituição que viria a ser o primeiro a instituir nela a prática do trabalho defenderia que os presos fossem educados com a finalidade de “corrigir e instruir, e não confundir e ostentar erudição”, em expressa crítica aos métodos de instrução dos antigos franciscanos. Tanto o ensino religioso quanto o combate ao analfabetismo eram vistos por Rufino de Almeida como “formas de se conseguir a regeneração do preso, pois da instrução viria a educação, e com ela, a transformação moral do criminoso, trazendo benefício para toda a sociedade”.

Na realidade, durante todo o período de funcionamento das Casas de Correção, a educação dos presos era vista como uma maneira de recuperar o indivíduo, contudo, diante dos gastos demandados, a idéia era rapidamente abandonada. Clarissa Nunes Maia (2009, p.126) discute que, com efeito, pairava uma indecisão, por parte das autoridades competentes, a respeito das reais finalidades das Casas de Correção, no sentido de serem elas depósitos de criminosos ou espaços correccionais. Na Casa de Correção de Pernambuco, já no ano de 1870, existia um professor que ministrava a instrução primária aos presos, contudo, poucos eram os que se interessavam, sobretudo por que as aulas não eram obrigatórias. Em 1886, foram matriculados apenas 20 detentos. Naquela província, chegou inclusive a ser elaborado um projeto da Câmara dos Deputados que “pretendia regularizar a escola primária para os detentos”, mas que acabou por não ser aprovado.

Importante lembrar que esses significados atribuídos à educação e ao trabalho dos prisioneiros nas Casas de Correção, de certa forma também estavam presentes no conjunto de reformas educacionais que se sucederam durante todo o período imperial, de maneira que no ensino de 1º grau era incluída a instrução moral e religiosa, e as escolas secundárias tinham claro objetivo de preparação profissionalizante, sendo ambos os níveis de ensino, destinados ao patriciado rural e a pequena burguesia. As faculdades, fugindo a regra, preparariam as elites aristocráticas para as profissões liberais, num contexto em que o trabalho manual era considerado como desprestígio, valorizando-se, em oposição, o trabalho

intelectual (PERES, 2005, p.1-23).

Proclamada a república brasileira em 1889, o então proclamado Ministro da Justiça no governo provisório de Deodoro da Fonseca, Campos Salles, solicitou ao Conselheiro Baptista Pereira um projeto de código penal para substituir o até então vigente Código Criminal do Império. Em 11 de outubro de 1890, viria a ser publicado, através do decreto de numero 847, o *Código Penal dos Estados Unidos do Brasil*. Como ensinam os professores Zaffaroni e Pierangeli (2011, p.192), de inspirações liberais clássicas, o novo documento viria a sofrer severas críticas, que culminaram com a edição de muitas leis penais extravagantes.

A despeito das críticas, e conforme os interesses da presente pesquisa, impende destacar que o novo código manteve a voluntariedade humana como pressuposto básico para o cometimento do crime, ao dispor em seu artigo 2º que “a violação da lei penal consiste em acção ou omissão; constitue crime ou contravenção.” Manteve também a idéia de responsabilidade penal e consequente imputabilidade de natureza subjetiva, ao afirmar em seu artigo 7º que “crime é a violação imputável e culposa da lei penal”, e no seu artigo 25º, ao prever de maneira expressa que “a responsabilidade penal é exclusivamente pessoal”. Institui ainda a progressão no cumprimento da pena, nos moldes do modelo irlandês, que começava com o isolamento celular, e como último estágio, chegava ao livramento condicional para os presos que demonstrassem bom comportamento. Previu também a prescrição das penas e computação do tempo de prisão preventiva no tempo de execução da pena definitiva.

Quanto às penas e suas finalidades, o Código Penal republicano simplificou o sistema do código anterior, abolindo expressamente os suplícios e fixando em 30 anos o prazo maximo de cumprimento das penas restritivas da liberdade individual, mas mantendo a lógica da correção pelo trabalho. Dentre as penas de prisão, estabeleceu a de *Prisão Celular*, que deveria ser cumprida em estabelecimento especial e mediante isolamento e trabalho forçado; a pena de *Prisão com Trabalho*, que deveria ser cumprida em penitenciárias agrícolas, a *Reclusão*, para cumprimento em fortalezas, praças de guerra e estabelecimentos militares; e finalmente, a *Prisão Disciplinar*, a ser cumprida por menores de 21 anos em estabelecimentos industriais. Destaque especial para os vários tipos penais referentes às praticas da mendicância, da vadiagem, da embriaguez, e da

prática de capoeira, punidas, via de regra, com a prisão disciplinar. Na exposição de motivos do código, Campos Salles escrevera a Deodoro sobre os fundamentos do texto apresentado que:

A moralidade, a pureza da consciencia, a elevação do talento e a preparação do espirito não teem superior hierarchico. E? no trajecto de uma instancia para outra que muitas vezes tem perecido a justiça.

Inobstante as mudanças na legislação, a organização interna nos estabelecimentos carcerários durante os primeiros anos da república permaneceu sem alterações significativas. Explica Fernando Salla (2006, p.145) que o código republicano representou do ponto de vista de seus fundamentos filosóficos mais uma continuidade em relação ao Código do Império do que uma adesão aos novos pensamentos do positivismo criminológico lombrosiano⁷⁵ que circulava na Europa naqueles tempos. Porém, é com o desenrolar do período republicano que vão surgir as primeiras experiências de produção sistemática e “científica” de informações sobre os criminosos, que viriam a servir de estímulo para a substituição das antigas Casas de Correção por modernas Penitenciárias, que manteriam o trabalho e a educação profissionalizante como técnicas para a correção dos prisioneiros.

A título de exemplo, tem-se o teor constante do *Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores*, datado de 30 de abril de 1915, acerca da escola da

⁷⁵ “O código penal de 1890 era de corte liberal e clássico, como o de 1830, o que significava que o crime era ainda encarado na dimensão própria do fato e não do criminoso. O escopo da punição era uma retribuição ao crime cometido. O livre arbítrio era o eixo de sustentação do direito clássico; portanto, a ruptura do contrato consistia numa opção individual. A escola positivista, ou lombrosiana, moderna, científica, como a designavam seus seguidores, procurava, por sua vez, centrar a questão do crime e da punição no indivíduo e nas suas determinações biológicas, sociais e psicológicas. O evento do crime não tem tanta importância, pois as causas de sua ocorrência só podem ser entendidas se olhadas as múltiplas determinações (sociais, biológicas, étnicas) nas quais se acha envolvido o criminoso. Se a este escapam os motivos e a própria consciência do cometimento de ações criminosas, nada mais natural e justificável do que a ação corretiva, regeneradora que a pena de prisão deve realizar. Nesta ótica, trata-se de fazer com que o Estado promova a defesa social contra esses indivíduos que, no limite, são doentes, portadores de determinações que escapam ao seu arbítrio e, portanto, merecedores de tratamento penal” (SALLA, 2006, p.150). Como se percebe, embora o positivismo criminológico se diferencia da criminologia clássica pelo abandono da idéia de consciência e livre arbítrio, suas considerações teóricas não excluem a perspectiva ou dimensão individual/causal do crime, ou seja, embora se reconheçam fatores externos que influenciam enquanto causas do crime, este, enquanto fato, ainda é imputado exclusivamente à responsabilidade do autor, entendido enquanto “O” doente ou diferente que necessita de tratamento, perspectiva que somente irá mudar com a virada criminológica advinda da teoria do labeling approach, surgida nos EUA em 1960.

Penitenciária do Rio de Janeiro:

A escola foi freqüentada por 140 sentenciados, que em turmas alternadas, receberam a instrução, de accordo com o regulamento penitenciário, tendo mais aperfeiçoado alguns conhecimentos já adquiridos, e outros, os analfabetos, aprendido os primeiros rudimentos, que de certo trará a espíritos obsecados novos e salutareos principios regeneradores. Foi geralmente bom o aproveitamento de quasi todos, sendo que alguns alcançaram notáveis progressos.

Nas Penitenciárias, como explica o professor Manoel Barros da Motta (2011, p.309), “os princípios do trabalho, da modulação da pena e da reforma dos condenados pela ação da religião e da educação são continuamente afirmados, agora, em todo o território nacional”.

3.3 A identidade corretiva da educação na legislação penal e penitenciária brasileira de hoje

A primeira norma brasileira a tratar de maneira sistematizada a questão da execução penal foi o Decreto nº. 678, de 06 de julho de 1850, publicada portanto, ainda no contexto do período imperial. Trata-se, do *Regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro*. Segundo o professor Rodrigo Duque Estrada Roig (2005, p.45-59), em *Direito e prática histórica da execução penal no Brasil*, este documento pode ser considerado como “a matriz de nosso regramento carcerário”, não só por que, ainda no Império, tenha servido como parâmetro para o funcionamento de outras Casas de Correção espalhadas pelo território nacional, mas sobretudo, “por erigir um arcabouço penitenciário cujas permanências são sentidas até hoje”, daí a importância do estudo de tal regulamento para a compreensão do lugar da educação que a educação na prisão ocupa na legislação brasileira atualmente.

O Regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro estava dividido em quatro títulos, que dispunham sobre a Casa de Correção, os condenados a prisão

com trabalho, a administração do estabelecimento, e disposições gerais relativas aos procedimentos internos. Em conformidade com o Código Criminal do império, que atribuiu ao trabalho do preso um caráter pedagógico indispensável à correção, o Regulaermento da Casa de Correção do Rio de Janeiro tratou de especificar como as atividades dos presos deveriam ser desenvolvidas. Dispôs, por exemplo, que cada Casa de Correção construísse oficinas, e em que cada oficina houvesse um “mestre com o título de Chefe da Oficina, o qual dirigirá os trabalhos della, e ensinará o officio aos aprendizes”.

Além do Chefe da Oficina, o regulamento atribuía também ao Capelão da Casa de Correção o dever de “ajudar o director na educação moral dos presos, e concorrer quanto em si couber para a sua correção e reforma”, devendo por sua vez, o diretor, “ouvir os conselhos do Capellão na direcção moral dos presos”. Para tanto, deveria o Capelão “visitar os presos, exhortando-os ao trabalho, e bom comportamento, ao menos huma vez por semana, e no meio della, além do dia de guarda que possa haver”.

Prevía ainda o artigo 17 do regulamento que “nos domingos e dias de guarda, fóra do tempo destinado aos actos religiosos, terão estes presos 3 horas de exercício, durante o qual se occupação em ler, escrever, ou em fazer algum trabalho ligeiro e manual de seu gosto”.

Mais tarde, o regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro viria a ser reformulado pelo decreto nº. 8.386, de 14 de janeiro de 1882. Tal como o documento anterior, tratou o novo regulamento de reforçar o caráter pedagógico do trabalho para o tratamento do preso, afirmando desde seu artigo 2º que “o systema penitenciario ahi [casa de correção] adoptado é o de encarceramento cellular durante a noite, e de trabalho em commum durante o dia”. Cabia ao diretor do estabelecimento, visitar os presos nas celas todos os dias e dar-lhes bons conselhos; tomar as precauções para que o estabelecimento não se desviasse de seus fins moralizadores, e dirigir os trabalhos na Casa de Correção, dentre outras atribuições. Manteve o novo regulamento à exigência de que o diretor deveria “attender aos conselhos do capellão na direcção moral dos presos”.

Destaque especial é o fato de que o novo regulamento trouxe um capítulo específico sobre o “Regime moral, religioso e escolar”, apresentando pela primeira vez na história da legislação penal e penitenciária brasileira, referência expressa e sistematizada à instrução dos prisioneiros.

Estabelecia o regulamento que compreendia as atividades do serviço religioso o dever do Capelão de, além de administrar os cultos, ensinar aos presos a religião, “explicando as verdades essenciaes do catholicismo”, procurando “incutir ou fortificar o espirito religioso nos presos”. Impende destacar também que, conforme dispunha o artigo 265, após as missas, caberia ao Vedor, uma espécie de auxiliar do diretor do estabelecimento, ler aos presos os artigos do regulamento, ensinando-os seus deveres.

A seção terceira do Capítulo XI era reservada inteiramente à instrução escolar de natureza não religiosa, a ser realizada sob a responsabilidade de um Preceptor. Segundo o artigo 282, o ensino aos presos estava centrado na alfabetização, devendo compreender a leitura, a escrita e finalmente noções de aritmética básica. A frequência às aulas era obrigatória, fazendo parte da rotina disciplinar do estabelecimento, contudo, deveria ser compatível com as demais normas de segurança e com eventuais dispensas concedidas pelo diretor, segundo o artigo 283.

Tem-se ainda que era dado ao Preceptor o poder de excluir das aulas qualquer preso que se comportasse de maneira inconveniente, comunicando o fato ao diretor para que as penalidades disciplinares pudessem ser impostas. Para o desempenho das atividades educativas, o Preceptor também poderia contar com a ajuda do Capelão, este último, responsável seria pelo ensino das regras morais, religiosas e das regras de civilidade.

A quarta seção da norma era destinada ao regulamento das atividades de leitura e de acesso à biblioteca. Dispunha os artigos 286 e 287 que, nas Casas de Correção e estabelecimentos similares, deveria haver uma sala destinada a biblioteca “composta de livros de leitura amena e edificante, para o uso dos presos, segundo os grãos de intelligencia e disposições moraes decada um”. Para os presos que não soubessem ler, a leitura poderia ser feita “pelo capellão ou outro empregado designado pelo director, em voz alta, acompanhada de instrucções familiares áquelles que não puderem aproveital-a individualmente”.

O artigo 327 do regulamento expressa com clareza a vinculação que a instrução dos presos mantinha com o conjunto das técnicas penitenciárias de controle e correção, ao dispor que “todos os exercicios e movimentos dos presos, como o de levantar-se, deitar-se, da refeição, trabalho, passeios, ida para capella, para escola, etc., serão annunciados pelo som da sineta interior”.

Com a proclamação da república em 1889, e a seguinte publicação do Código Penal de 1890, a prisão, como já fora dito no item anterior, assume de vez o protagonismo das formas punitivas no Brasil. Porém, as críticas ao novo código penal levaram a publicação de um conjunto significativo de legislações extravagantes, muitas delas, que viriam a editar fragmentariamente, normas relativas à execução penal. Dentre essas normas, é possível citar o Decreto nº. 16.588 de 06 de setembro de 1924, que introduziu a suspensão condicional da pena no direito brasileiro; o Decreto nº. 16.664 de 05 de novembro de 1924 que designava as galerias das casas de correção como espaços para prisão de detenção quando do estado de sítio; e finalmente, o Decreto 16.665 de 06 de novembro de 1924 que criou o Conselho Penitenciário e tratou do livramento condicional.

Em relação a este último decreto, merece destaque passagem constante da exposição de motivos do projeto apresentado, justificando a necessidade de reformas na legislação penal “tendo em vista os fins do regimen penitenciario moderno, como encara a sciencia, para a qual a pena não passa de um remedio para a reforma moral do criminoso”, consubstanciando assim, ainda mais, a idéia de prisão e das técnicas penitenciárias, dentre as quais a educação, como meios para a reforma do condenado.

A multiplicação do número de normas de execução das penas fez com que o desembargador do Distrito Federal Vicente Piragibe, publicasse o trabalho *Codigo Penal Brasileiro, completado com as leis modificadoras em vigor*, que viria a ser adotado como *Consolidação das Leis Penais* no Brasil, através do Decreto nº. 22.213 de 14 de dezembro de 1932. Mais tarde, já em 1933, sob as influências das discussões realizadas por ocasião do X Congresso Penitenciário Internacional, realizado em Praga no ano de 1930, e que havia definido a necessidade de busca pela autonomia do direito penitenciário em relação ao direito penal, seria apresentada a primeira proposição de uma consolidação de normas de execução penal, o *Anteprojeto de Código Penitenciário da República*, pela 14ª Comissão Legislativa do Congresso Nacional, encabeçada por Cândido Mendes de Almeida (BARBOSA, 1982, p.300-301).

Embora a Constituição Federal publicada em 1934 tenha definido a competência da União para legislar sobre “Normas Fundamentais de Regime Penitenciário” em seu artigo 5º, inciso XIX, alínea c, o projeto de Cândido Mendes não teria seguimento, pois em 10 de novembro de 1937 Getulio Vargas outorgaria a

Constituição do Estado Novo, dissolvendo o Parlamento Nacional, as Assembléias Legislativas e as Câmaras Municipais.

Em 07 de dezembro de 1940 foi publicado o Decreto Lei 2.848, instituindo o Código Penal, de maneira que uma proposta de Código Penitenciário foi momentaneamente abandonada. Viria o código a reafirmar o caráter subjetivo e individual da responsabilidade penal, baseada na consciência e na vontade, ao dispor em seu artigo 11 que “o resultado, de que depende a existência do crime, somente é imputável a quem lhe deu causa. Considera-se causa, a ação ou omissão sem a qual o resultado não teria ocorrido”, e em seu artigo 22 que “é isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter criminoso do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento”. Viria também o Código Penal estabelecer o trabalho e o estudo de natureza profissionalizante como elementos do tratamento penitenciário, ao dispor, por exemplo, que “a freqüência a cursos profissionalizantes, bem como de instrução de segundo grau ou superior, fora da prisão, só é compatível com os regimes semi-aberto e aberto”, e que “o trabalho, desde que tenha caráter educativo, pode ser escolhido pelo detento, na conformidade de suas aptidões ou de suas ocupações anteriores”.

Um ano mais tarde, com a publicação do Código de Processo Penal de 1941, pelo Decreto Lei 3.689, de 03 de outubro, a execução penal passou a ser disciplinada também no livro IV do referido documento, estabelecendo tal como outras leis anteriores, regras relativas ao trabalho do preso.

Com o restabelecimento da democracia, e o advento da Constituição Federal de 1946, as atenções seriam voltadas novamente à elaboração de um Código Penitenciário. Em 1956, o Ministro da Justiça Nereu Ramos constituiria uma comissão para elaboração de um código penitenciário, cujos trabalhos foram conduzidos por Oscar Penteado Stevenson, que em 1957 apresentou o Anteprojeto de Código Penitenciário. O trabalho não chegou a ser enviado ao Congresso Nacional, substituído pelo Projeto de Lei 636 que havia sido apresentado em 1951 pelo deputado Carvalho Neto, e que viria a ser sancionado em 02 de outubro de 1957, pela lei 3.274, vindo a constituir as chamadas *Normas Gerais de Regime Penitenciário* (BARBOSA, 1982, p.136-137).

Traria de maneira expressa o novo regulamento penitenciário o princípio da individualização das penas e o tratamento penitenciário, ao afirmar em seu artigo 1º, inciso I, que são normas gerais de regime penitenciário “A individualização das penas, de modo que a cada sentenciado, conhecida a sua personalidade, corresponda o tratamento penitenciário adequado”. No mesmo sentido, o tratamento deveria ser alcançado mediante “o trabalho obrigatório dos sentenciados, segundo os preceitos da psicotécnica e o objetivo corretivo e educacional dos mesmos”. No artigo 9, parágrafo primeiro, fora estabelecido que “visando a habilitar o sentenciado ao aprendizado, ou aperfeiçoamento, de uma profissão, que lhe assegure subsistência honesta na recuperação da vida livre, atenderá o trabalho às circunstâncias ambientais do seu futuro emprego: no meio urbano ou meio rural”.

O inciso XIII do citado artigo 1º traria ainda que “a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados”, tal como o trabalho, integraria o regime penitenciário. Ainda no que concerne à educação dos prisioneiros, estabeleceu-se que:

Art. 22. Toda à 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. Nesse 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 estes, a crença de cada qual.

Art. 24. Quando pela classificação dos sentenciados (v e t a d o) se registrar a presença de retardados mentais, dar-se-lhes-á, em curso separado, e em estabelecimentos ou pavilhão à parte, a educação compatível com as suas faculdades.

Quando da publicação das *Normas Gerais de Regime Penitenciário* em 1957, o mundo já assistia a consolidação das idéias de direitos humanos e dignidade humana advindos da criação da Organização das Nações Unidas em 1945, e da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Como explica o professor

Giuseppe Tosi (2005, p.22), a partir da Declaração Universal, uma série de pactos, protocolos e conferências desenvolveriam a idéia de direitos humanos a partir de três tendências: universalização, pela qual cada vez mais países reconheciam aqueles princípios e os adotavam nas constituições nacionais; multiplicação, pela qual novos bens ou direitos dos homens foram inseridos no rol dos direitos humanos, como o meio ambiente e a identidade cultural; e finalmente, a diversificação ou especificação, consistente na criação de documentos para proteção de sujeitos específicos (idosos, menores, afro-descendentes, mulheres, refugiados), agora considerados como titulares de direitos humanos.

Inserida nesse contexto de especificação dos direitos humanos, a ONU viria a adotar, no ano de 1955, por ocasião do I Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra, as chamadas *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros*, visando estabelecer princípios de organização penitenciária e práticas para o tratamento de reclusos, a serem seguidos pelos seus países membros, conforme já fora tratado no capítulo dois deste trabalho. Tal documento viria a influenciar a produção legislativa sobre execução penal que se gestava no Brasil.

Trataram as regras mínimas de reforçar as finalidades retributiva e preventiva da pena de prisão nos seus itens 58 e 59, dedicando atenção especial ao chamado “tratamento penal”:

58. O fim e a justificação de uma pena de prisão ou de uma medida semelhante que priva de liberdade é, em última instância, de proteger a sociedade contra o crime. Este fim só pode ser atingido se o tempo de prisão for aproveitado para assegurar, tanto quanto possível, que depois do seu regresso à sociedade, o criminoso não tenha apenas à vontade, mas esteja apto a seguir um modo de vida de acordo com a lei e a sustentar-se a si próprio.

59. Nesta perspectiva, o regime penitenciário deve fazer apelo a todos os meios terapêuticos, educativos, morais, espirituais e outros e a todos os meios de assistência de que pode dispor, procurando aplicá-los segundo as necessidades do tratamento individual dos delinqüentes.

A educação e o trabalho foram incluídos nas regras mínimas, como meios indispensáveis para a obtenção de sucesso no tratamento penitenciário. Quanto à educação, dispuseram as regras que:

Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção.

2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação.

Dentre seus artigos, recomendava ainda o referido documento no item 40 que “cada estabelecimento penitenciário deve ter uma biblioteca para o uso de todas as categorias de reclusos, devidamente provida com livros de recreio e de instrução e os reclusos devem ser incentivados a utilizá-la plenamente”.

No ano de 1963, no decurso do governo de João Goulart, João Mangabeira, então ministro da justiça, convidou o jurista Roberto Lyra para presidir a revisão do Anteprojeto de Código Penal de Nelson Hungria⁷⁶, do Anteprojeto do Código de Processo Penal de Hélio Tornaghi⁷⁷, e para elaborar um novo projeto de código das execuções penais. Devido à revolução em 1964, esse projeto fora então abandonado⁷⁸.

Em 29 de outubro de 1970, José Carlos Moreira Alves, coordenador da Comissão de Estudos Legislativos encarregada da elaboração de um código penitenciário pelo então Ministro da Justiça Alfredo Buzaid, apresentou o *Código de Execuções Penais*, elaborado pelo professor Benjamin Morais Filho e revisado pelos professores José Frederico Marques, José Salgado Martins e José Carlos Moreira Alves. Era o quarto projeto de regulamentação das execuções penais no país apresentado.

Ocorre que, como explica Licínio Barbosa (1982, p.303), a vigência do Código Penal de Nelson Hungria fora prolongada por diversas vezes, tanto que, fora modificado pela Lei 6.016, de 31 de dezembro de 1973, pela Lei 6.426 de 1977, e

⁷⁶ Nelson Hungria havia sido encarregado da elaboração de um novo código penal em 1961, texto que só foi efetivamente publicado em 1963 e sancionado em 21 de outubro de 1969, pelo Decreto 1.004.

⁷⁷ Catedrático da faculdade de direito da universidade federal do Rio de Janeiro, fora encarregado de apresentar um anteprojeto de Código de Processo Penal em 1962.

⁷⁸ Os projetos de Nelson Hungria e Roberto Lyra foram considerados os mais técnicos apresentados até então, sobretudo por combinarem de maneira clara as influências teóricas de seus autores, Nelson Hungria, positivista, liberal e conservador, e Roberto Lyra, socialista-utópico e humanista (SERRA, 2006, p.158).

posteriormente substancialmente derogado pela Lei 6.578, de 11 de outubro de 1978, sem ter ainda estado em vigência. Diante desse conjunto de modificação na legislação penal, o projeto do professor Benjamin Morais Filho fora deixado de lado, e retomaram-se as discussões para a reforma da legislação criminal por inteiro (Código Penal, Código de Processo Penal, Legislação de Execução Penal).

Finalmente, conforme ensinam os professores Zaffaroni e Pierangeli (2011, p.195), em 1981 o Ministro da Justiça Ibrahim Abi-Ackel formou uma comissão para reforma das leis penais, formada pelos professores Francisco de Assis Toledo, Francisco Serrano Neves, Miguel Reale Junior, René Ariel Dotti, Ricardo Antunes Andreucci, Rogério Laura Tucci e Hélio da Fonseca. Em fevereiro de 1981, foi encaminhado ao ministro o anteprojeto de Código Penal; em março, o anteprojeto de Código de Processo Penal; e em julho, o anteprojeto da Lei de Execuções Penais. Após um conjunto de revisões que se iniciaram ainda naquele ano, os anteprojetos de Código Penal (parte geral) e de Lei das Execuções Penais foram convertidos nas Leis 7.209 e 7.210 respectivamente. Desde sua primeira publicação em 1941, o Código de Processo Penal viria a ser modificado por mais de 60 leis, já o Código Penal original de 1940 seria modificado por mais de 110 outras normas, e por sua vez, a Lei de Execuções Penais de 1984, viria a ser modificada por 28 outras normas, sendo a última, de 06 de outubro de 2015.

No que diz respeito à educação nas prisões, analisando a regulamentação dada pelo conjunto da legislação criminal brasileira em vigor hoje, combinada com o estudo das disposições de natureza penal contidas na Constituição Federal de 1988, e das resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, é possível inferir, com efeito, a natureza corretiva a partir da qual a educação de presos é pensada no discurso punitivo oficial, herança de toda a tradição jurídico-penal no país.

O fundamento do direito à educação dos privados de liberdade é expresso no artigo 205 da Constituição Federal, ao consagrar o princípio da universalidade da educação, afirmando que ela constitui-se como um direito de todos, que deve ser garantido pelo Estado e da família, promovido e incentivado “com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tal dispositivo é complementado com o artigo 38 do Código Penal, que estabelece “o preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as

autoridades o respeito à sua integridade física e moral”, e pelo artigo 3 da Lei de Execuções Penais, ao afirmar que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”.

Sobre o direito do preso à educação, o professor Heitor Piedade Júnior (2005, p.3-5), explica que não se inclui dentre os efeitos da condenação criminal a desconstituição da humanidade do preso, nem tampouco, sua condição de cidadão, assim, pelo menos do ponto de vista normativo, continua ele sendo um sujeito de direitos.

No mesmo sentido ensinam as lições clássicas de Jason Albergaria (1999, p.150) que “o preso não só tem deveres a cumprir, mas é sujeito de direitos que devem ser reconhecidos e amparados pelo Estado”. E continua a explicação, esclarecendo que o indivíduo privado de sua liberdade não está fora do direito, pois mantém uma relação jurídica com o Estado, e “exceto os direitos perdidos ou limitados pela condenação, sua condição jurídica é igual à das pessoas não condenadas”. Dentre os direitos que o prisioneiro mantém mesmo após a condenação, inclui-se, com efeito, o direito à educação.

O direito à instrução e à formação profissional: É também um dos direitos do homem constante da Declaração Universal dos Direitos Humanos, das Regras Mínimas da Onu (...) É um dos direitos do homem, como pessoal social. Vincula-se à função pedagógica da pena para a ressocialização do recluso. A instrução tem por objetivo formar a pessoa humana do recluso, segundo sua própria vocação, sobretudo, para reincorporar-se na comunidade humana e dar sua contribuição na realização do bem comum (...) o tratamento penitenciário é uma educação tardia (ALBERGARIA, 1999, p.165).

A própria Lei de Execuções Penais, em si, tem como maior objetivo “a transformação do estabelecimento prisional em escola de alfabetização e profissionalização do preso, para inseri-lo como força produtiva”, por isso a educação como elemento do tratamento penitenciário e o trabalho penitenciário com sentido pedagógico (ALBERGARIA, 1999, p.20).

Porém, a despeito de se considerar a educação como um direito humano do preso, o que defendo neste texto é a necessidade de se reconhecer na educação dos privados de liberdade praticada no Brasil, uma total vinculação à finalidade histórica de correção e emenda moral típica da prisão enquanto instituição social,

que parte de dogmas forjados na criminologia clássica e no positivismo criminológico de que o crime é resultado exclusivo de uma vontade livre e consciente, e de que a pena é meio hábil para tratá-lo, uma vez que o meio social sempre estará disposto a recebê-lo. A estrutura legislativa criminal brasileira na qual o direito do preso à educação está inserido faz prova das considerações acima.

Com efeito, a Constituição Federal de 1988 fixa entendimento ao caráter subjetivo da responsabilidade penal, ao disciplinar no artigo 5º, inciso XLVI, que “a lei regulará a individualização da pena”. Tal entendimento é reforçado nos incisos XLV, “nenhuma pena passará da pessoa do condenado”, e LVII, ao recepcionar a culpa individual, “ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”.

Em conformidade com a Constituição Federal, o Código Penal dispõe em seu artigo 4 que “considera-se praticado o crime no momento da ação ou omissão, ainda que outro seja o momento do resultado”. Já no artigo 13, dispõe que “o resultado, de que depende a existência do crime, somente é imputável a quem lhe deu causa. Considera-se causa a ação ou omissão sem a qual o resultado não teria ocorrido”. As definições de crime culposos e crime doloso, presentes no artigo 18, também reforçam a opção do legislador pátrio. “Diz-se o crime: (...) doloso, quando o agente quis o resultado ou assumiu o risco de produzi-lo; culposos, quando o agente deu causa ao resultado por imprudência, negligência ou imperícia”.

Ainda, segundo o código, algumas circunstâncias que incidem sobre a consciência ou sobre a vontade do sujeito, que o levem a praticar uma conduta descrita na lei como criminosa, possuem força necessária para livrá-lo da reação penal. Daí, a previsão no código das discriminantes putativas, o erro inevitável sobre a ilicitude do fato, o crime praticado sobre coação irresistível e obediência hierárquica (vícios do consentimento), as causas de exclusão da ilicitude (com poder de forçar o indivíduo a tomar a atitude, influenciando assim sua vontade, como é o caso do estado de necessidade, da legítima defesa, do estrito cumprimento do dever legal e do exercício regular de direito), e finalmente, a inimputabilidade decorrente de doença ou desenvolvimento mental incompleto, ou em alguns casos de embriaguez (possuem força para comprometer a consciência que da origem a conduta). Todas estas situações, atuando sobre os elementos consciência ou vontade individual, isentam o indivíduo de sofrer as consequências do cometimento de um crime, reforçando assim a matriz subjetiva da nossa legislação.

A idéia do tratamento do prisioneiro é presente no Código Penal, ao dispor em seu artigo 33, parágrafo segundo, acerca do regime progressivo, segundo o qual o condenado vai recebendo benefícios de liberdade na medida em que se revele preparado ou “transformado”, a saber: “as penas privativas de liberdade deverão ser executadas em forma progressiva, segundo o mérito do condenado”.

Do Código de Processo Penal ressalte-se a figura do inquérito policial como conjunto de diligências realizadas pela chamada polícia judiciária para, segundo o artigo 4, “apuração das infrações penais e da sua autoria”. Trata-se de procedimento de natureza inquisitorial, que visa coletar um número mínimo de evidências que possibilitem, no contexto da futura ação penal, formar a culpa do suposto autor.

A Lei de Execuções penais, apresenta desde seu artigo 1, os objetivos da penas no Brasil, quais sejam, “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal”, ou seja, retribuir o crime, e “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”, corrigindo o preso. A Exposição de Motivos da Lei de Execuções Penais, em seu item 13, explica que extrai-se do artigo primeiro da LEP duas ordens de finalidade, “reprimir e prevenir delitos”, e “a oferta de meios pelos quais os apenados e os submetidos às medidas de segurança venham a ter participação construtiva na comunhão social”.

Sob a designação de *Assistências*, consagrou o legislador pátrio nos artigos 10 e seguintes a educação⁷⁹, o trabalho, a religião, a saúde, as assistências jurídica,

⁷⁹ Está assim disciplinada a educação de presos na Lei de Execuções Penais: Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso. Art. 11. A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa. Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) I - o nível de escolaridade

social e material, enquanto elementos do tratamento penitenciário, direcionados a “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Em *Que pode a educação na prisão?*, publicado no ano de 2011, tive a oportunidade de discutir acerca do tratamento penitenciário constante na Lei de Execuções Penais, o que reproduzo nos parágrafos seguintes.

dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) Art. 41 - Constituem direitos do preso: (...) VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena; VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva. § 1º Haverá instalação destinada a estágio de estudantes universitários (...) § 4º Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante. (...) Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011). § 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de: (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011) I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) § 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011) § 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011) § 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) § 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) § 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) § 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) § 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) Art. 127. Em caso de falta grave, o juiz poderá revogar até 1/3 (um terço) do tempo remido, observado o disposto no art. 57, recomeçando a contagem a partir da data da infração disciplinar. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011) Art. 128. O tempo remido será computado como pena cumprida, para todos os efeitos. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011) Art. 129. A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011) § 1º O condenado autorizado a estudar fora do estabelecimento penal deverá comprovar mensalmente, por meio de declaração da respectiva unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) § 2º Ao condenado dar-se-á a relação de seus dias remidos. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011) Art. 130. Constitui o crime do artigo 299 do Código Penal declarar ou atestar falsamente prestação de serviço para fim de instruir pedido de remição.

O tratamento penitenciário consiste no conjunto de ações sociológicas, penais, educativas e psicológicas empreendidas, em relação ao delinquente, destinadas a facilitar sua readaptação à sociedade (ALBERGARIA, 1993, p.37-40). No Brasil, o tratamento reeducativo tem início, consoante dispõe o Título II da Lei de Execuções Penais, com o exame criminológico e a classificação do prisioneiro, a ser realizado pela Comissão Técnica de Classificação, e que têm por objetivo a elaboração do programa individualizado de tratamento. É o que explicam os itens 26 e 27 da exposição de motivos da LEP:

A classificação dos condenados é requisito fundamental para demarcar o início da execução científica das penas privativas de liberdade e da medida de segurança detentiva. Além de constituir a efetivação de antiga norma geral do regime penitenciário, a classificação é o desdobramento lógico do princípio da personalidade da pena, inserido entre os direitos e garantias constitucionais. A exigência dogmática da proporcionalidade da pena está igualmente atendida no processo de classificação, de modo que cada sentenciado, conhecida a sua personalidade e analisado o fato cometido, corresponda o tratamento penitenciário adequado. Reduzir-se-á a mera falácia o princípio da individualização da pena (...) se não for efetuado o exame de personalidade no início da execução, como fator determinante do tipo de tratamento penal.

Tal como o Código Penal, o Código de Processo Penal, e a Lei de Execuções Penais, as resoluções e demais documentos normativos editadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, órgão consultivo e fiscalizador da execução das penas no Brasil, conforme o artigo, 69 da LEP, e diretamente subordinado ao Ministério da Justiça, também reforçar o caráter correccional atribuído à educação de prisioneiros no país.

Aprovou o CNCPC, através da resolução nº. 14 de 11 de novembro de 1994, as *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros no Brasil*, estabelecendo em seus artigos à educação escolar e profissional, bem como o caráter pedagógico do trabalho, como meios para a readaptação social dos prisioneiros. Ainda em 1994, foi criado um fundo específico para o financiamento de atividades e programas para o aperfeiçoamento do sistema penitenciário no país, o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), instituído pela lei complementar nº 79 e regulamentado pelo decreto nº. 1.093, cujos recursos deveriam ser aplicados, entre outros fins: “ V- Na elaboração e

execução de projetos destinados à reinserção social de presos, internados e egressos”.

Em 1999, com o advento da resolução nº. 5, fixa o CNPCP as *Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária*, incluindo dentre seus objetivos “desenvolver efetiva política de promoção do homem no plano social, dando-lhe oportunidade de emprego, e prestando-lhe assistência médica e educação básica, de primeiro e segundo graus e profissional” e “dar oportunidade aos que cumprem pena privativa de liberdade de acesso a tratamento humano, estudo e trabalho”.

Em 2008, foi elaborado o Plano Diretor do Sistema Penitenciário, um conjunto de orientações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária direcionadas às administrações penitenciárias locais e que contempla uma série de ações, divididas em 22 metas, a serem implementadas pelas Unidades Federativas, a curto, médio e longo prazo, visando ao cumprimento dos dispositivos contidos na Lei nº 7.210/84 – Lei de Execução Penal e das diretrizes da política criminal no país. Incluiu o referido plano a educação e profissionalização de presos por ocasião da meta 15, justificando que “diante da importância de atividades relacionadas à Educação e à Profissionalização, como meio de ressocialização e forma de garantir direitos da pessoa presa, estas áreas se encontram relacionadas como meta”.

No mais, em agosto de 2009, como resultado de um amplo debate popular entre profissionais de segurança e sociedade civil realizado por ocasião da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública, foi elaborado o caderno de propostas para a política de segurança pública no Brasil, que inclui entre seus princípios: “reconhecer a necessidade de reestruturação do sistema penitenciário, tornando-o mais humanizado e com capacidade efetiva de ressocialização dos apenados⁸⁰”.

De tudo que fora exposto nas linhas anteriores, fica evidenciada a concepção com a qual a educação de presos é tomada no discurso jurídico-penal brasileiro, qual seja, uma técnica penitenciária ou instrumento para a realização da correção ou

⁸⁰ Naquela ocasião, tive oportunidade de participar dos debates em torno da construção das novas políticas públicas de execução penal e gestão penitenciária, mediante a realização da 1ª Conferência Livre sobre Cidadania na Execução Penal, na cidade de João Pessoa, sob minha coordenação e do professor Pedro Crisóstomo Alves Freire, enquanto fundadores da organização não governamental de fato Cella de Aula – Movimento pela escolarização nos presídios, conforme consta do Caderno Final de Propostas da 1ª CONSEG, disponível em http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca_Publica/caderno_propostas_1_conferencia_seguranca_publica.pdf

tratamento do indivíduo privado da liberdade, com vistas à sua posterior inserção na sociedade.

3.4 Dimensão moral da política nacional de educação nas prisões no Brasil

Nas conclusões de sua pesquisa de doutoramento intitulada *A educação nas Prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil*, defendida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, no ano de 2010, a professora Mariângela Graciano (2010, p.232), faz lembrar que historicamente, as atividades de educação para pessoas privadas de liberdade no Brasil, em geral, têm sido realizadas “por iniciativas de caráter privado”, sejam por organizações filantrópicas, por entidades religiosas, ou por demais grupos da sociedade civil. Esta mesma afirmação pode se extrair da análise apresentada nas páginas anteriores da presente pesquisa. Porém, os estudos de Mariângela Graciano (2010, p.236) também apontam para o fato de que, nos últimos anos, se pode identificar no país “alguns sinais de mudança no campo da educação em prisões”, que de certa forma apontam para “a constituição de um campo, ainda incipiente, de análise, formulação de ações públicas e mobilização sobre a educação nas prisões”. Ainda nas palavras da citada professora, “é inegável que o governo nacional assumiu a educação nas prisões como um campo específico de atuação, projetos foram implementados, marcos regulatórios estimulados, produção de informação induzidas”.

O trabalho de Mariângela Graciano contempla enquanto recorte temporal a primeira década dos 2000, e suas conclusões no sentido da identificação de sinais de mudança na educação de prisioneiros, coincidem com a gestação da política pública brasileira de educação na prisão, que mais tarde viria a ser robustecida com o processo de elaboração dos Planos Estaduais de Educação na Prisão, e de discussão do Plano Nacional de Educação nas Prisões⁸¹.

⁸¹ Apesar das mudanças, não se pode afirmar ainda que, hoje, uma política de âmbito nacional de educação nos espaços prisionais já tenha sido consolidada, uma vez que os avanços na legislação ainda não significaram uma efetiva sistematização das práticas de educação nas prisões brasileiras.

O esforço empregado a partir daqui, é no sentido de demonstrar que, assim como ocorre na legislação penal e penitenciária pátria, também nos fundamentos da política nacional de educação nas prisões é possível identificar orientações na direção do discurso correcional do criminoso, o que reforça a dimensão moral com a qual a educação de pessoas privadas de liberdade concebida. O conjunto de iniciativas que viriam a compor essa tentativa de construção de uma política nacional, se por um lado afirmam o status de direito humano da educação praticada na prisão, por outro, vinculam a educação ao projeto ou lógica ou discurso sociológico da defesa social via ressocialização.

A publicação das *Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil* pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, em 1994, foi o primeiro documento que viria a dar visibilidade sobre a problemática da educação nas prisões brasileiras. Porém, foi com o lançamento do *Programa Nacional de Direitos Humanos*, em 1996, que a educação de pessoas privadas de liberdade passaria a ocupar espaço definitivo na agenda política nacional. Entre as medidas a serem tomadas, a médio prazo, para a concretização dos direitos humanos no país, em relação às pessoas privadas de liberdade, incluiu o PNH-1 “promover programas de educação, treinamento profissional e trabalho para facilitar a reeducação e recuperação do preso”. Perceba-se, desde aí, a reprodução do discurso da transformação moral do preso através da oferta de educação.

No plano internacional, a chamada *Declaração de Hamburgo*, assinada pelo Brasil e publicada em 1997 ao final dos trabalhos da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte), faz menção expressa à população prisional ao reconhecer, no Tema VIII, “o direito do detento à aprendizagem”, devendo os países signatários se comprometer a informar aos presos acerca das oportunidades de ensino, estimular o acesso, criar amplos programas de educação, e facilitar a participação da sociedade nas atividades.

Com vistas a implementação dos compromissos firmados por ocasião da V Confinte, no ano de 2001, o *Plano Nacional de Educação* brasileiro, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro daquele ano, inclui dentre suas metas decenais implantar nas unidades prisionais do país “programas de formação profissional e de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio”, corrigindo omissão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Em 2002, a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, incluiria dentre suas metas “apoiar

programas que tenham como objetivo a reintegração social do egresso do sistema penitenciário e a redução das taxas de reincidência penitenciária”, dentre os quais, as atividades de educação e trabalho.

No ano de 2005 tem início um amplo processo de articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, com o apoio da Unesco e financiamento do governo do Japão, bem como com a participação de segmentos da sociedade civil, que culmina com o lançamento do projeto *Educando para a Liberdade*, que viria a se tornar “referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, marco para um novo paradigma de ação” acerca da educação nas prisões do Brasil.

As iniciativas começam quando a Coordenação Geral de Ensino do Departamento Penitenciário Nacional, atual, Coordenação Geral de Reintegração Social e Ensino, contata o Ministério da Educação no início de 2005 para a formação de um Grupo de Trabalho para definição de estratégias para a oferta de educação básica nas prisões do país. A proposta fora aceita, e a população prisional foi incluída na pauta de inclusão social da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Segundo o documento *Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*, que sistematiza o conjunto dessas experiências, os principais desafios que se apresentavam à época para a SECADI e a COAPE (órgão da Coordenação Geral de Reintegração Social e Ensino do DEPEN) eram: estender os serviços regulares de educação ao público prisional, incluindo-o nas políticas públicas oficiais do Brasil para a educação de jovens e adultos, e definir parâmetros para a oferta de educação nas prisões que contribuíssem para uma maior qualidade nos serviços.

As atividades foram iniciadas em julho de 2005 com a realização de visitas para diagnosticar a situação da educação nas prisões dos seis estados que participaram da fase primária do projeto: Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. Os relatórios apresentados por ocasião das visitas evidenciaram os desafios: desarticulação entre as Secretarias de Educação e Penitenciária; capacitação inadequada dos profissionais de educação e penitenciário; dificuldades de ordem pedagógica.

No mês de outubro de 2005, foi realizada em Brasília uma primeira oficina de

trabalho, para a elaboração de propostas de intervenção. A idéia era que os representantes dos estados pudessem atuar como mobilizadores nas suas unidades da federação, assim, no final de 2005 e início de 2006 foram realizados nos estados pioneiros seminários de articulação, também com a participação de outros estados: Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão.

Na tentativa de impulsionar as iniciativas, o MEC e o MJ financiaram alguns projetos para ampliação da oferta de educação nas prisões dos estados, formação de profissionais e reprodução de material para mídia, assim, “foram investidos cerca de R\$ 1,2 milhão (US\$ 564 mil) em seis estados (Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Tocantins”. Ainda nessa primeira fase, foram realizadas consultas ao público de pessoas privadas de liberdade, mediante cinco conjuntos de atividades realizadas pelo Centro Teatro do Oprimido⁸², do Rio de Janeiro.

Ainda no ano de 2005 o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça firmariam em setembro um protocolo de intenções para a institucionalização das ações na área de educação nas prisões, que mais tarde, viria a possibilitar a inclusão do público de pessoas privadas de liberdade nas ações dos dois ministérios.

Essa primeira fase do projeto teve fim com a realização do I Seminário Nacional de Educação em Prisões, realizado em Brasília, em junho de 2006, que deu origem ao documento *Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: significados e proposições*, contendo um conjunto de recomendações para o aperfeiçoamento dos serviços de educação nas prisões do país. Aí também se revelam os fundamentos morais da educação pensada para as prisões, por exemplo, ao dispor o documento acerca da “a necessidade de se refletir sobre a importância que o atendimento educacional na unidade prisional pode vir a ter, para a reintegração social das pessoas atendidas”. Também inclui dentre suas metas, o referido documento, que sejam elaborados pelos estados currículos específicos “para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da

⁸² O Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões utiliza a técnica de teatro-fórum como estratégia para estabelecer o diálogo e gerar compromissos de transformação no sistema prisional. Após oficinas de capacitação na metodologia do teatro-fórum, os diversos atores do sistema produzem peças de teatro trazendo à tona situações de opressão que fazem parte do seu cotidiano (*Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras, 2006, p.21*).

sua reintegração social”.

Impende ressaltar que, no que diz respeito aos objetivos desta pesquisa, é certo que cada uma dessas iniciativas realizadas no contexto do projeto Educando para a Liberdade partia da lógica de uma educação na prisão tomada como instrumento de ressocialização, reforçando assim a dimensão moral da educação nas prisões, como expressamente se encontra no documento acima citado, a saber (2006, p.14):

Não se tratava, portanto, apenas de ampliar o atendimento, mas de promover uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. (...)A educação a ser oferecida, além de seus aspectos formais de conteúdos adequados de formação e maturidade dos educandos, deveria ainda contribuir para o desenvolvimento desta capacidade de recuperação psicológica e social, para permitir “tornar-se sujeito da própria história”, além de estar associada à oferta de opções de profissionalização e de geração de renda.

No mesmo sentido, o professor Timothy Ireland (2012, p.31), que participou do processo de discussão no contexto do Educando para a Liberdade, ao explicar os objetivos do projeto, afirma que, o lançamento do Educando para a Liberdade buscou “provocar um debate público tanto sobre a educação em prisões e sua contribuição para a reabilitação do preso quanto sobre a necessidade de uma oferta mais sistêmica e ordenada”.

Ainda em 2006, é criada a Rede Latinoamericana pela Educação em Prisões – RedLECE, financiada pelo Programa Eurosocial da Comissão Europeia para a Cooperação entre Europa e América Latina, e que viria a se constituir como uma das mais importantes organizações na articulação da política pública de educação nas prisões brasileiras. Naquele mesmo ano, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos incluiria dentre seus objetivos promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional e incentivar o desenvolvimento de programas e projetos de educação em direitos humanos nas penitenciárias e demais órgãos do sistema prisional, inclusive

nas delegacias e manicômios judiciários.

No ano de 2007, seria realizado o II Seminário Nacional de Educação em Prisões, também na cidade de Brasília, para a elaboração de uma proposta contendo diretrizes para a educação ofertada no sistema penitenciário do país. O primeiro parágrafo do texto referência do referido seminário já afirma a perspectiva moral com a qual a educação nas prisões é pensada, a saber:

No âmbito das políticas públicas de execução penal, ampliam-se a compreensão e o investimento em ações que tenham diretamente como objetivo central a reinserção social dos apenados, independente dos crimes cometidos. Em qualquer parte do mundo ocidental, por exemplo, quando se fala em propostas de “programas de ressocialização”, fala-se em atividades laborativas de cunho profissionalizante, bem como atividades educacionais, culturais, religiosas e esportivas.

Prevía ainda o referido documento em suas metas “promover políticas integradas para ações de ressocialização.” No âmbito do Ministério da Justiça, ainda em 2007, seria lançado o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, na tentativa de articular as ações de segurança pública com a garantia de direitos. Incluiu dentre suas diretrizes a “ressocialização dos indivíduos que cumprem penas privativas de liberdade e egressos do sistema prisional, mediante implementação de projetos educativos, esportivos e profissionalizantes”.

Ainda na seara do programa Educando para a Liberdade, em 2007 foram financiados projetos de educação nas prisões em outros seis estados: Acre, Pará, Maranhão, Pernambuco, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. É relevante destacar que, até o início do projeto, existia junto ao DEPEN apenas um convênio vigente cujo objeto de trabalho era a educação em prisões, sendo que após o projeto, com a aproximação entre Ministério da Educação e Ministério da Justiça, esse número passou para doze.

O professor Timothy Ireland (2012, p.33) esclarece que esses movimentos de articulação conjunta, ao passar dos anos, viriam a ser responsáveis pela tomada de várias medidas concretas em prol da educação nas prisões, como por exemplo: a inclusão da população prisional dentre o público alvo das ações do Programa Brasil Alfabetizado; a oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas unidades prisionais; a oferta do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e

Adultos (Encceja) aos privados de liberdade; a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos (Projovem Urbano) nas penitenciárias; a inclusão da educação em prisões no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); inclusão no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec); no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); nos Exames Supletivos Estaduais; no Programa Universidade para Todos (Prouni); no Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PnIdeja); Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); Programa de Formação Continuada (RENAFOR) e outros.

Importante destacar que cada uma destas iniciativas, influenciadas pelos debates que se sucederam desde o Programa Educando para a Liberdade, viria a tomar como pano de fundo a idéia de uma educação na prisão como instrumento de ressocialização do preso.

Em 2008, é realizado em Brasília o I Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões (I Seminário internacional), evento realizado para “o fortalecimento e a troca das experiências conduzidas nos vários países da região” e como etapa preparatória para a I Conferência Internacional de Educação em Prisões, prevista para acontecer em Bruxelas no mesmo ano, mas que fora abortada. As discussões sobre educação em prisões viriam a ser inseridas pela RedLECE no chamado Marco de Ação de Belém, durante a VI CONFINTEA, em 2009, cujo documento final inclui “oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis”.

No contexto do poder legislativo, após oito meses de atividades, é publicado no mês de julho o *Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Sistema Carcerário*. Nas concepções norteadoras dos trabalhos, afirma o referido documento que:

A reeducação daquele que se desviou do lícito se constitui em princípio e finalidade do sistema penitenciário. Além da privação da liberdade como castigo, há que se proporcionar ao que delinqüiu a possibilidade de rever seus erros e se preparar para assumir uma vida diferente da que o levou às prisões.

De forma não surpreendente, uma segunda comissão parlamentar de inquérito da Câmara dos Deputados, criada oito anos mais tarde, viria a publicar um novo relatório em agosto de 2015, consubstanciando a inclinação teórico-filosófica do parlamento nacional à ideologia da defesa social, ao discurso correccional da pena, e ao caráter instrumental da educação na prisão. Segundo o documento:

O homem, por ser um ser social e político, tem a necessidade de se organizar em grupos estruturados com a finalidade de obter a segurança e a paz social. Para tanto, os indivíduos abrem mão da chamada violência privada ou justiça pelas próprias mãos, atribuindo ao Estado o direito de punir. Com isso, busca-se a estabilidade social, já que é dever do poder estatal aplicar políticas públicas necessárias para a manutenção da ordem. Ou seja, o direito de punir é monopólio do Estado que o realiza por meio da atuação do Direito Penal, visando à preservação da paz pública, por meio da proteção da ordem existente na coletividade. O poder cogente das normas penais dirige-se a todos os integrantes, entretanto, nem todos praticam fatos delituosos. Ao contrário, somente uma minoria adota o caminho da criminalidade. À medida que a adoção das políticas públicas necessárias para propiciar o convívio harmônico no seio da sociedade não conseguem prevenir o delito, cabe o acionamento das ferramentas repressoras do Direito Penal para se manter a ordem social, por meio da retirada da sociedade daqueles que não conseguem respeitar as normas sociais estabelecidas. Diante disso, a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal, propiciando, também, as condições para harmonizar a integração social do condenado e do internado. (...) Ou seja, o sistema penitenciário deve assegurar os direitos fundamentais dos presos, de forma a garantir o pleno exercício de todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela Lei. Em contrapartida, deve o preso observar as normas do regimento interno do estabelecimento a qual está vinculado. Em relação ao trabalho, ele possui relevante papel na reparação do dano causado pela prática de uma conduta delituosa e na reincorporação social do apenado. Para a legislação, o trabalho dos presos tem como objetivo auxiliar no processo de reinserção social, na ocupação do tempo ocioso, na promoção da readaptação e no preparo de uma atividade laboral. (...) Essa latente desestruturação do sistema prisional intensifica a incredulidade da sociedade sobre uma possível reabilitação do preso e do seu retorno ao convívio social.

Dois anos após a aprovação de uma proposta de diretrizes para a educação nas prisões no II Seminário Nacional, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, através da resolução nº. 03, de março 2009, estabelece as *Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais*, criando pela primeira vez na história do país um marco normativo de aplicação em todo o território brasileiro, referente a educação de privados de liberdade. No ano seguinte, em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovaria, através da resolução nº. 2,

de 19 e maio, as *Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais*, reforçando as disposições contidas nas diretrizes do CNPCP.

Reconheceram expressamente as diretrizes, os fundamentos do projeto Educando para a Liberdade como suas referências básicas, incorporando como anexo inclusive, as proposições que resultaram do I Seminário Nacional. Atrelou-se assim o marco normativo da política pública da educação nas prisões do país, à tradição correcional da educação como instrumento.

Também em 2010 seria realizado na cidade de Brasília, no mês de junho, o *II Seminário Internacional de Educações em Prisões: Convergências e Perspectivas*. Dentre os encaminhamentos e propostas que resultaram do evento, incluiu-se: criação de um Conselho Nacional de Educação em Prisões e Reintegração Social no âmbito do DEPEN, formado por gestores estaduais; criação dos Planos Estaduais de Educação em Prisões; e criação de um Plano Estratégico de Educação nas Prisões⁸³. Ainda em 2010, o *Programa Nacional de Direitos Humanos 3* incluiria dentre suas metas “instituir a obrigatoriedade da oferta de ensino pelos estabelecimentos penais e a remição de pena por estudo”.

No ano de 2011 a Lei nº. 12.433, alteraria a Lei de Execuções Penais incluindo em seu texto previsão expressa referente à remição de pena pelo estudo, transformando em lei posição que já vinha sendo adotada no âmbito das jurisprudências dos tribunais, em especial após o advento da súmula nº. 341 do Superior Tribunal de Justiça, que já previa que a “frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semi-aberto”, estendendo de maneira análoga portanto, o instituto da remição pelo trabalho, às atividades educativas na prisão. O projeto original, nº. 265/2006 do senador Cristovam Buarque, que viria a ser substituído pelo PL 7824/2010 da Câmara, já apresentava em suas justificativas que a remição pelo estudo, para o preso, seria “capaz de estimular ainda mais a sua recuperação”.

Ainda em 2011, o Decreto 7.626 de 24 de novembro instituiu o *Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional*, na tentativa de qualificar, ampliar e definir responsabilidades na oferta de educação nas prisões do país.

⁸³ Disponível em <http://www.inclusive.org.br/?p=18047>

Incluiu expressamente dentre suas diretrizes, no inciso I do artigo 3º, a “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação”.

Em abril de 2012 viria a ser realizado o III Seminário Nacional de Educação em Prisões, também em Brasília, com vistas a estudar a implementação do Plano Estratégico em todas as unidades da federação, uma vez que, até aquele momento, ainda se registrava nos estados um conjunto de ações isoladas e desarticuladas. No documento referencial que serviu de base para o III Seminário Nacional, defendeu-se que “a institucionalização de uma penitenciária no país deveria ser orientada “principalmente privilegiando as ações educacionais em uma proposta político-pedagógica de execução penal como programa de reinserção social”. Naquele ano, os Estados apresentariam ao Ministério da Justiça e da Educação as primeiras versões dos *Planos Estaduais de Educação em Prisões*.

No mês de outubro de 2013, novamente em Brasília, seria realizado o IV Seminário Nacional sobre Educação em Prisões, com vistas à orientação dos Estados na elaboração e aperfeiçoamento dos planos estaduais. Em novembro daquele mesmo ano, o Conselho Nacional de Justiça, ao estabelecer as atividades complementares que poderiam ser tomadas para efeitos de remição de pena pela leitura, através da Recomendação nº. 44, justificou a iniciativa com base no que chamou de “experiências exitosas” observadas no Brasil, onde a leitura estava relacionada com o bom comportamento dos presos.

Já no mês de novembro de 2014, na cidade do Rio de Janeiro, foi realizado o *II Encontro Latinoamericano de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade*, com vistas ao fortalecimento e renovação das ações da RedLECE⁸⁴.

No mês de março de 2015, numa entrevista concedida ao Observatório da Educação vinculado à ONG Ação Educativa, por ocasião de audiência pública realizada pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Letícia Maranhão Matos, então Coordenadora de Apoio ao Ensino da Coordenação-Geral de Reintegração Social e Ensino do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), informou que uma minuta do projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação em Prisões seria submetida à consulta pública ainda esse ano, sendo que, tal plano, deverá

⁸⁴ Naquela oportunidade, apresentei as primeiras considerações desta tese em trabalho intitulado Ensaio sobre a dimensão cultural da educação em prisões, como parte das atividades e discussões do grupo de trabalho numero 8, sobre direitos humanos e sistema prisional. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B03eKwBouqDpdHhTcTFOaWFhTEk/view?pli=1>

complementar o Plano Estratégico de 2011 no sentido do fortalecimento das parcerias entre governo federal e governos estaduais para a oferta de educação nas prisões do país. Nas palavras da coordenadora⁸⁵:

Os planos apresentados pelos estados em 2012 vão subir para o site do Ministério da Justiça em breve, no máximo em duas semanas. Os novos planos são de responsabilidade dos estados, assim, é preciso haver a entrega oficial para que a gente possa publicizá-los. Sobre o Plano Nacional de Educação [nas Prisões], a discussão começou no final do ano passado, quando a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados iniciou o debate e, a partir disso, começamos a discussão do Plano Nacional. Era uma ideia que já existia, porque o Decreto 7.626/2011 se limita às penas e às responsabilidades do governo federal, mas não amarra a participação dos estados, da sociedade civil, das universidades. A intenção do plano é preencher as lacunas do Decreto de 2011. Por enquanto, como está em fase embrionária, o plano está em fase de discussão entre os ministérios da Justiça e da Educação, no âmbito técnico. Consultamos os estados, de maneira informal, sobre os gargalos, então a proposta já é baseada naquilo que os estados veem como dificuldade de execução. Espero que ainda nesse semestre a gente faça a divulgação da primeira minuta do Plano Nacional para que, então, a gente consiga chegar em um texto com participação coletiva. Não há um cronograma específico. Eu acredito que depois de abril, já haverá um cronograma. A intenção é que esse texto saia para consulta pública ainda nesse semestre.

No dia nove de setembro de 2015, é publicada a Lei nº. 13.163, alterando a Lei de Execução Penal para incluir no contexto da assistência educacional de presos o ensino médio. O parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, referente ao substitutivo do PL nº. 95 de 2002 da Câmara dos Deputados (nº. 25 de 1999 na origem), que mais tarde viria a se converter na Lei 13.163, assim justificou o disciplinamento do ensino médio para pessoas privadas de liberdade:

No Brasil, atualmente, vive-se em um cenário de crescente violência. A escalada do crime, nos últimos anos, levou o tema da segurança pública para o centro das preocupações de governantes, políticos e da população em geral, que, acuada, renuncia, de modo progressivo, ao gozo livre do lazer e do convívio social. O que caracteriza a criminalidade atual é sua organização e capacidade de reprodução pelo próprio sistema prisional, que, na maioria das vezes, corrompe mais do que reabilita o preso. É óbvio que somente um processo de reeducação moral, intelectual e profissional pode conduzir à esperança de reintegração à sociedade dos presos e presas, depois de cumpridas suas penas.

⁸⁵ Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1303-2015-03-20-21-31-12>

Aproximadamente um ano antes, no mês de julho de 2014, mantive contato com a Coordenação-Geral de Reintegração Social e Ensino do DEPEN/MJ, bem como com a Coordenação de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC como parte das atividades de investigação desta pesquisa. Na oportunidade, pude ter acesso aos *Planos Estaduais de Educação em Prisões* elaborados pelos 27 Estados da federação, que começaram a ser produzidos ainda em 2012, e que aos poucos, conforme necessidades específicas de cada Estado foram sendo atualizados, e continuam neste processo até os dias de hoje. Alguns destes já foram publicados pelos Estados, outros ainda não. A idéia original do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação era tornar público o conjunto destes documentos, contudo, até o mês de dezembro de 2015, tal iniciativa ainda não havia sido concretizada. Entendo que a compreensão da dimensão moral a partir da qual a educação em prisões é pensada no país, também pode ser verificada da observação dos conteúdos de cada um dos Planos Estaduais, conforme considerações a seguir apresentadas.⁸⁶

No Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Acre, inserida nas “Concepções fundamentais e norteadoras da educação no sistema prisional”, está a idéia de que as ações de educação no cárcere devem permitir aos indivíduos privados de liberdade “refletirem sobre sua própria vida”, para a “retomada de suas vidas fora das grades, com possibilidade de inserção no mundo do trabalho”. Afirma ainda o plano que a Secretaria de Educação do Estado “orienta nos momentos de formação continuada que o trabalho pedagógico dos professores deve se pautar (...) sobre a importância e o impacto que o atendimento educacional pode vir a ter na reintegração social”.

No Estado de Alagoas, dentre os objetivos para a formação dos professores, está incluído “formar uma equipe técnica pedagógica com competências teóricas e metodológicas para efetivar uma prática docente eficaz no processo de ressocialização dos sujeitos encarcerados”. No mais, no que diz respeito aos fundamentos da educação praticada nas prisões, entende o Plano Estadual de

⁸⁶ Considerando que o material constante dos Planos Estaduais de Educação em Prisões é extenso, apresentando cada um deles a situação atual com a qual a educação em prisões opera, de maneira detalhada, apresentei aqui tão somente passagens onde o discurso correccional da educação na prisão é inserido enquanto fundamento das atividades educativas. A análise completa de cada um dos planos será objeto de pesquisa futura.

Educação em Prisões daquele Estado “a educação de jovens e adultos enquanto processos e experiências de ressocialização”.

No Amapá, o conjunto de projetos de educação na prisão desenvolvidos no momento da elaboração do plano tinha como objetivo contribuir com o “processo de socialização e ressocialização dos participantes do projeto, uma vez que, no cotidiano na vida carcerária, prevalece a assimilação das práticas da cultura prisional”.

No plano do Estado do Amazonas, o papel da prisão é reforçado enquanto instituição social para “ressocialização e reeducação das pessoas privadas de liberdade”, sendo que, naquele Estado, é competência da Secretaria Executiva Adjunta da Secretaria de Justiça, conforme fixado na lei delegada nº. 76 de 2007, a coordenação de “programas de ressocialização, reeducação e reintegração social, no Sistema Penitenciário do Estado”.

No que diz respeito às concepções norteadoras do Plano Estadual de Educação em Prisões da Bahia, o documento se resume a afirmar o direito à educação de pessoas privadas de liberdade, e o dever do Estado na garantia desse direito, na modalidade EJA, não apresentando os objetivos, finalidades ou fundamentos gerais da educação nas prisões daquele Estado. Afirma o documento que “a EJA para privados de liberdade não é um projeto, um programa ou uma ação. É uma oferta de educação básica.” Porém, quando das referências às diretrizes pedagógicas, inclui aí a formação para o trabalho como princípio educativo, e a responsabilidade para com a sociedade enquanto um valor.

No Estado do Ceará a educação de pessoas privadas de liberdade “se impõe como uma condição primordial para a orientação do seu retorno ao convívio da comunidade livre”, pois se configura a educação em prisões como “uma determinante moral, uma poderosa ferramenta de gestão da execução da pena (...) contribuindo também para a formação de seu caráter moral e desenvolvimento físico em sintonia com as necessidades individuais de cada um”. Ainda, é definido expressamente “o modelo de educação na prisão com o propósito de ressocialização”. Os cursos de profissionalização ofertados a privados de liberdade no Ceará até o momento da elaboração do plano foram definidos como “um dos caminhos reais de ressocialização”, pois que se configurariam como “instrumentos capazes de lhes devolver dignidade e contribuir efetivamente para uma inserção produtiva na sociedade”.

No Plano Estadual de Educação em Prisões do Distrito Federal, a educação é concebida como uma possibilidade real de reinserção das pessoas privadas de liberdade, também atrelada a uma idéia de trabalho como princípio educativo.

No Estado do Espírito Santo o fundamento correcional ou moral da educação na prisão é apresentado logo no primeiro parágrafo, ao dispor que “como indutores da política pública de ressocialização dos sujeitos privados de liberdade no cenário nacional, os Ministérios da Justiça, e da Educação convidaram os Estados da Federação (...) à elaboração dos Planos Estaduais de Educação em Prisão.” E complementa:

Nessa perspectiva, consideramos que o Plano Estadual de Educação das Prisões no Espírito Santo contribuirá para a consolidação de uma política educacional que apresente estratégias didático-pedagógicas apropriadas ao público jovem e adulto privado de liberdade e onde a ressocialização esteja intrinsecamente relacionada ao processo de humanização, possibilitando ao reeducando seu retorno à sociedade em condições de pleno convívio social.

No Estado de Goiás o Plano Estadual de Educação em Prisões “é apresentado com a perspectiva de transpor os muros das prisões brasileiras”, visando “a afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e à inclusão das pessoas privadas de liberdade, na realização cotidiana de um ideal de democracia, reintegrando-as a sociedade de uma forma mais justa”. Para tanto, é destacada a criação da Escola Penitenciária daquele Estado, a partir da qual “esta sendo possível realizar cursos na área da reintegração social, os quais demonstram aos servidores prisionais a importância da ressocialização do preso”.

O Estado do Maranhão, ao apresentar os princípios e valores referentes à gestão da educação nas prisões do Estado, afirma que:

Nas unidades prisionais, a gestão escolar tem como principal objetivo, proporcionar condições reais de acesso, permanência e continuidade de estudos para os(as) apenados(as) independente do regime ao qual estejam submetidos, fazendo as mediações necessárias junto aos agentes operacionais de execução penal, tendo em vista a ausência ou limitação do olhar pedagógico que estes possuem sobre a importância da educação no processo de ressocialização dos(as) apenados(as).

A construção do Plano Estadual no Mato Grosso teve como proposta metodológica a realização de uma série de encontros, chamados “Semanas de Ressocialização”, onde os diferentes atores do sistema prisional contribuiriam para o documento final. Parte o documento da educação como importante instrumento para a reinserção do apenado no mundo do trabalho, fazendo referencia ao conjunto normativo nacional e internacional da educação em prisões que a concebe como parte do chamado tratamento penitenciário. Faz ainda destaque as iniciativas de capacitação dos profissionais que atuam na educação em prisões, afirmando que “a Escola Penitenciária acaba influenciando o atendimento, pois, com a formação e aperfeiçoamento dos servidores, a educação poderá atingir um grau maior de ressocialização dos reeducandos”.

Segundo o Plano Estadual do Mato Grosso do Sul, a educação é uma técnica importante “no processo de readaptação do preso”, e o chamado “investimento educacional”, teria “poder para transformar homens e mulheres em privação de liberdade”.

Dentre os objetivos constantes do Plano Estadual de Educação em Prisões de Minas Gerais se inclui o de “construir ações de educação voltadas para a mudança focadas na preparação completa do preso, ou seja, educação para inserção no mercado de trabalho”, uma vez que, os gestores que fazem a educação nas prisões daquele estado reconhecem “que o sistema prisional deva ofertar meios de reinserção social às pessoas presas por meio da Educação Básica e Educação Profissional”. Importante destacar que o Plano faz ainda referência a Comissão Técnica de Classificação existente nas unidades prisionais, “cujo objetivo é discutir em reunião o levantamento de informações de diversas áreas, advindas da entrevista de classificação e elaborar o Programa Individualizado de Ressocialização”.

No Estado do Pará, as iniciativas propostas no Plano teriam como objetivo “promover uma educação que contribuísse para a restauração da auto-estima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade”. Por sua vez, no Estado da Paraíba, o Plano Estadual de Educação em Prisões possibilitou uma aproximação entre as pastas da Educação e da Administração Penitenciária “para que estes compreendessem a importância da formação de um plano pedagógico específico com vistas a uma efetiva reintegração social da população privada de liberdade”. Segundo o Plano, o maior dos objetivos foi:

Definir e programar as ações advindas das discussões visando a implementação da política de educação que atenda os jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Com essas ações objetivamos promover, políticas integradas para ações de ressocialização, dentre elas, a implementação da Política Estadual de Educação para o sistema penitenciário.

A epígrafe do Plano Estadual de Educação em Prisões do Paraná revela desde início a vinculação da política de educação praticada e pensada nas prisões daquele Estado com a ideologia da defesa social e a lógica de transformação do prisioneiro, vinculação esta, que estará presente ao longo de todas as iniciativas e propostas apresentadas no documento. Trata-se de uma citação de Andrew Coyle, professor emérito do Centro de Estudos Prisionais da Universidade de Londres, e diretor do Centro Internacional de Estudos Prisionais. Embora Coyle seja reconhecido por seus trabalhos no sentido da busca por alternativas à prisão, a frase referida, fora retirada da obra *Administração Penitenciária: uma abordagem de direitos humanos*, de 2002, publicada no Brasil pelo Ministério da Justiça sob o nome de *Manual para Servidores Penitenciários*, e denota o sentido correccional atribuído à educação na prisão.

Um preso reabilitado não é alguém que aprendeu a sobreviver bem na prisão, mas uma pessoa que tem êxito no mundo externo à prisão após sua soltura. Para que as autoridades penitenciárias dêem prioridade em seu programa de atividades ao que o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos descreve como a “regeneração e reabilitação social” dos presos, elas precisarão basear as atividades realizadas dentro da prisão no princípio de oferecer às pessoas presas os recursos e as habilidades de que elas necessitam para viver bem fora da prisão (COYLE, 2002, p.102)

O Plano Estadual de Pernambuco afirmaria “a função social da escola no processo de ressocialização”, uma vez que as práticas educativas na prisão visam “garantir a preparação para vida e a inserção do educando no mundo do trabalho, nos mais diversos espaços sociais e culturais, favorecendo o processo de ressocialização dos reeducandos”. No Plano Estadual do Piauí, pensar a escola na prisão significa refletir sobre atividades que contribuam “com a mudança de postura do indivíduo encarcerado para que utilize o conhecimento e as habilidades

adquiridas, para que possam reinserir-se na sociedade e não mais retornar à vida do crime”.

Atrelando a educação em prisões à preparação para o trabalho, o Estado do Rio de Janeiro apresentou em seu Plano que as Secretarias de Educação e de Justiça atuam de maneira articulada em vários projetos, que também contam com parcerias privadas, através de convênios, sendo que o conjunto dessas atividades “têm recebido destaque por sua eficácia no processo de ressocialização”.

O Rio Grande do Norte afirma em seu Plano Estadual que uma política de educação de jovens e adultos em privação de liberdade deve possibilitar a reinserção do preso na sociedade, dotando-os de todas as habilidades necessárias para o seu processo de ressocialização. Já no Estado do Rio Grande do Sul:

Entende-se a educação escolar no sistema penitenciário como um espaço vivo, necessário (no que tange ao investimento de políticas públicas), democrático, humanizador, privilegiado da ação educativa que assegure o acolhimento indispensável para a formação do aluno, garanta a todos que estão privados da liberdade o acesso ao conhecimento através de ensino de qualidade social e que favoreça a permanência e avanço do aluno. Deve estar voltada para reintegração e ressocialização do educando apenas à sociedade.

O Plano Estadual de Educação em Prisões de Rondônia para a pessoa privada da liberdade, “a educação escolar é uma alternativa eficaz de conscientizar e educar para a cidadania, possibilitando sua reintegração ao convívio social”. Em Roraima, a educação em prisões é compreendida como o elemento estruturante de qualquer programa de ressocialização, pois “não se poderia falar em ressocialização e reinserção social de uma pessoa, sem pelo menos fornecer-lhe o mínimo grau de instrução”.

Os quatro últimos estados a serem analisados são o de Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins, que, assim como os demais já apresentados, guardam em seus Planos Estaduais de Educação em Prisões, claros fundamentos de uma percepção instrumental e corretiva da educação para pessoas privadas de liberdade. É relevante citar que, o conteúdo destes conjuntos de planos não negligencia a importância de agentes, professores, gestores e familiares nas atividades de educação na prisão, contudo, a concepção que os norteia mantém o foco na figura

do prisioneiro e na sua responsabilidade no processo de “reinserção social”, de maneira que a atuação dos demais atores prisionais aparece no sentido de contribuir para com a transformação, libertação ou consciência do indivíduo privado de liberdade, como se para eles, atores, não fosse necessária nenhuma mudança.

O Plano do Estado de Santa Catarina “entende o Trabalho e a Educação como principais fatores de reabilitação do preso ao convívio social”. O Estado de São Paulo definiria que a educação em prisões deve ser ofertada “na perspectiva da reintegração social penitenciária e o exercício da cidadania”. O Plano de Sergipe, nas suas concepções fundamentais, compreende que “a baixa escolaridade do interno, certamente como num círculo vicioso, o levará a dificuldades, por ocasião de sua reintegração na sociedade, bem como sua reinserção no mercado de trabalho”. Finalmente, segundo o Estado de Tocantins, seu Plano Estadual de Educação em Prisões “busca a proposição da oferta da educação formal e não-formal com base na perspectiva de emancipação e ressocialização dos presos e presas, entendendo que é a partir da educação que os sujeitos se constroem e se libertam”.

3.5 A dimensão moral da educação nas prisões no discurso acadêmico nacional

Segundo Vernor Muñoz, que atuou como relator especial da ONU sobre educação entre 2004 e 2010, a educação ofertada nas prisões dos países da América Latina segue basicamente três modelos: o primeiro é o modelo *médico*, segundo o qual a educação faz parte do programa terapêutico para a cura dos encarcerados; o segundo é o modelo da *deficiência cognitiva*, no qual a educação visa corrigir pessoas internamente imorais; e o terceiro é o modelo *oportunista*, que limita o alcance da educação nas prisões à preparação para atendimento das necessidades do mercado de trabalho⁸⁷.

Como se percebe, o elemento comum entre os três modelos defendidos por

⁸⁷ Idéia originalmente apresentada em palestra realizada no ano de 2009, para a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, e posteriormente reproduzido em *The right to education for people deprived of liberty*, em 2012.

Vernor Muñoz é a idéia de que o prisioneiro é o único responsável pelo seu encarceramento, da mesma forma que o será para a sua transformação e retorno ao convívio social. Trata-se, portanto, de três modelos que têm o paradigma da defesa social enquanto fundamento. No Brasil, o discurso acadêmico, tal como já apresentado em relação ao discurso jurídico e à política pública, tem adotado o mesmo fundamento.

Nos estudos realizados em busca do chamado “estado da arte” da pesquisa em educação nas prisões no Brasil, por ocasião de seu doutoramento, a professora Mariângela Graciano (2010, p.15) conclui que o foco das “investigações acerca da educação em prisões tem centrado no seu potencial de ressocialização, reeducação ou reinserção social, argumentos oficialmente utilizados para justificar a própria existência das prisões, e enunciado na Lei de Execução Penal”. Com efeito, é esta perspectiva, a que chamo *dimensão moral da educação na prisão*, que proponho identificar e confirmar na análise do discurso acadêmico nacional.

Porém, ao contrário da professora, cujas investigações iniciais foram centradas na produção dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação existentes no país, o que chamo *discurso acadêmico nacional* não se reduz às pesquisas oriundas dos Programas de Pós-Graduação, nem tampouco à área de concentração em Educação. Trata-se, na realidade, de uma pequeníssima amostra dos escritos de professores e pesquisadores que se fizeram presentes em algum momento ao longo do processo de construção da política nacional de educação em prisões no país, desde o lançamento do Programa Educando para a Liberdade, em 2005.

Da mesma forma que Fernando Salla (2006, p.107) nos seus estudos sobre a temática prisão na literatura e nas academias do Brasil, o que pretendo aqui “não se trata de um levantamento exaustivo da literatura já elaborada, mas apenas uma reflexão sobre o perfil dessa produção”, que procura identificar em alguns textos sobre educação na prisão um elemento de coesão, qual seja, o alinhamento com o paradigma de defesa social, e conseqüentemente, a idéia de uma educação na prisão como instrumento para a transformação (ressocialização ou similares termos) do prisioneiro.

Voltando à pesquisa da professora Mariângela Graciano (2010, p.14), verifica-se que os trabalhos acadêmicos só muito recentemente, a partir dos anos 2000, vêm se ocupando da temática da educação de jovens e adultos privados de liberdade.

Segundo a professora, de 1975 até 2000, não houve registro de nenhuma dissertação de mestrado ou tese de doutorado que abordasse o tema das práticas educativas desenvolvidas nas prisões, junto aos programas de pós graduação em educação no Brasil. Pesquisando no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Mariângela Graciano registra no período de 2000 a 2008, um total de 23 trabalhos, entre teses e dissertações, acerca do tema “Educação nas Prisões”.

Relata a professora que o elemento comum a cada um destes trabalhos é que “as expectativas da educação na prisão recaem sobre o futuro a ser construído com a conquista da liberdade”, a partir das intervenções que se fazem no presente, reforçando assim a tese aqui apresentada.

Em pesquisa realizada junto ao mesmo Banco da Capes, em outubro de 2015, a partir da expressão “Educação na Prisão”, encontrei referencia a 25 trabalhos, produzidos entre 2011 e 2012, contudo, é preciso registrar que, devido a um trabalho de atualização que vem sendo realizado no Banco para que se garanta a consistência das informações, trabalhos anteriores a 2011 não estavam disponíveis. Em cada um destes trabalhos identificados, era igualmente presente o fundamento da educação como meio correccional.

Tanto os levantamentos realizados por mim, quanto pela professora Mariângela Graciano, são confirmados por Fernando Salla (2006, p.108) em *A pesquisa sobre as prisões: um balanço preliminar*. Segundo o autor, no Brasil, desde o século XIX, as temáticas referentes à prisão só têm despertado interesse em estudiosos do direito e da medicina vinculada à criminologia, e mesmo assim de maneira muito modesta, daí que, somente a partir de 1970 começam a surgir os primeiros estudiosos específicos da área, sendo que, somente com a chegada do ano 2000 “há um verdadeiro boom de dissertações e teses sobre temas relacionados à prisão”. Explica o professor que o Banco de Teses e Dissertações da Capes revela que, nas áreas da Ciência Política, Sociologia, Antropologia Social, Psicologia e Serviço Social, a partir dos termos “penitenciária”, “prisão” e “sistema penitenciário”, a produção dos trabalhos entre 1987 e 2000 era numericamente baixa, vindo a receber incremento com a chegada do novo século.

Sobre a temática da educação nas prisões, ponderou Fernando Salla (2006, p.113-118) que trabalhos nessa área começaram a surgir também no final da década de 90 e a partir dos anos 2000, como os trabalhos de José Ribeiro Leite (1997), de Manoel Rodrigues Português (2001), José Antônio Gonçalves Leme (2002), R. da

Silva (2001), S. Santos (2002), e outros. Porém, como afirma o citado professor, embora o número de pesquisas com a temática prisional venha aumentando significativamente desde esse período, tal produção tem tido “pouca criatividade”, pois “reproduzem as orientações teóricas clássicas”, e no que diz respeito à educação, se limitam a discutir o papel desta “na ressocialização dos presos”.

Informações retiradas da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), em outubro de 2015, dão conta de que haviam registrados naquele banco de dados 1.161 pesquisadores com estudos que se relacionavam de alguma forma a temática da educação em prisões, dos quais 603 doutores.⁸⁸ Obviamente, como já fora dito anteriormente, não se trata aqui da realização de um estudo pormenorizado de cada uma das teses, ou dissertações, ou artigos e similares, mas tão somente da identificação de uma tendência ou perfil. O critério estabelecido para tal foi o da participação na construção da política pública, assim, os textos apresentados a seguir foram produzidos por dois dos professores ou pesquisadores com participação fundamental nos relatórios, seminários, publicações, organizações não governamentais ou instituições públicas envolvidas com a educação em prisões desde o Educando para a Liberdade de 2005.

Dentre tantos que se dedicam ao estudo da temática, se pode citar os professores Timothy Denis Ireland, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Mariângela Graciano, Elionaldo Julião, Arlindo da Silva Lourenço, Aline Yamamoto, Denise Carreira, Manoel Rodrigues Portugêes, Sérgio Haddad, Helen Halinne Rodrigues de Lucena, José Antonio Gonçalves Leme, Alexandre Aguiar, Eliane Leal Vasquez, e outros. Reforço que o objetivo aqui não é acompanhar o caminho teórico de cada um dos pesquisadores, senão apenas a identificação de uma tendência, a partir da análise de textos de alguns deles. Destes, foram escolhidos dois, o professor Elionaldo Fernandes Julião e a professora Elenice Maria Cammarosano Onofre.

Convém discorrer também que, conforme afirma IRELAND (2012, p.35), se por um lado “a literatura sobre educação em prisões versa, em geral, acerca da importância do atendimento ao preso, dando menos atenção para as famílias, para os profissionais que trabalham no entorno prisional e para a sociedade”, por outro lado, observa-se a partir de 2010, ainda lentamente e de maneira não radical, a

⁸⁸ Pesquisa a partir da expressão “Educação em Prisões”, identificada no título dos trabalhos ou enquanto palavra chave em qualquer produção.

ampliação dos debates para além da perspectiva da “transformação do prisioneiro”, influenciados pela produção internacional⁸⁹, aproximando assim os estudos daquilo que chamei *dimensão cultural da educação em prisões*.

Daí ser possível identificar ao menos duas fases ou períodos do discurso acadêmico produzido no Brasil sobre educação em prisões. O primeiro, que compreende o intervalo temporal da década de 90 até o ano de 2010, onde a dimensão moral é expressada de maneira mais clara; e a segunda, que começa a incorporar elementos da sociologia crítica do crime, e influenciada pelos pesquisadores internacionais, se distancia aos poucos do discurso correccional. Porém, é preciso dizer que essa “nova perspectiva” de estudo da educação inserida no contexto de privação de liberdade, ainda não operou uma mudança abrupta nas percepções de crime, criminoso e educação, nem foi percebida pela legislação, tampouco se tornou fundamento da embrionária política pública, pois que estas, legislação e política, continuam a reproduzir a primeira fase do discurso acadêmico, anterior a 2010. Eis as discussões.

Na tese de doutoramento intitulada “Ressocialização através da educação e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro”, defendida no ano de 2009 junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o professor Elionaldo Fernandes Julião propôs como objetivo de sua pesquisa “perceber se realmente os programas de ressocialização de cunho educacional e laborativo interferem diretamente na reinserção social do apenado” (2009, p.6). Após investigar um conjunto de programas educacionais e de trabalho desenvolvidos nas prisões do Brasil, e em especial no Estado do Rio de Janeiro, conclui o referido professor que os conceitos de ressocialização e reinserção social estão ultrapassados, propondo sua substituição pelo termo “socialização”, no qual “reconhece-se que o papel do sistema de privação de liberdade, em suma, é de sócio-educar: do compromisso com a segurança da sociedade, e de promover a educação do delinqüente para o convívio social” (2009, p.411). E complementa o professor (2009, p.420) que conforme os resultados da pesquisa, é “positivo o papel da educação e do trabalho na política de reinserção social”, pois “é importante que compreendamos que são fundamentais a educação e o trabalho para o

⁸⁹ Cite-se as influências de autores como Marc de Maeyer, Vernor Muñoz, Francisco Scarfó e Hugo Rangel Trujillo, que já apontavam desde início dos anos 2000 o reducionismo individualista e subjetivista nos estudos acerca da educação em prisões na América Latina e Europa.

desenvolvimento humano, inclusive para sua socialização”.

Como se percebe, embora o texto apresente a necessidade de ressignificação dos termos ressocialização e reinserção social, a sugestão apresentada (socialização) em nada distancia da concepção utilitarista e subjetivista da reforma individual do prisioneiro, tanto, que apesar da crítica, ao longo de todo o trabalho a utilização dos termos se confunde, atrelando-se sempre as atividades educativas na prisão à idéia de um tratamento penitenciário.

É preciso registrar que o professor Elionaldo Julião esteve presente na construção da política pública de educação em prisões no Brasil desde sua gênese, uma vez que fora um dos fundadores da Rede Latinoamericana de Educação em Prisões, e consultor da UNESCO no Programa Educando para a Liberdade. Dentre as várias participações do professor no processo de construção da política nacional de educação em prisões, pode-se citar, por exemplo, a elaboração do texto referência para o III Seminário Nacional de Educação em Prisões no ano de 2012, no qual também defende as ações educativas como parte de um programa de reinserção social.

Esta mesma concepção da educação em prisões é apresentada por Elionaldo Julião em outros textos, a exemplo de *As políticas de educação para o Sistema Penitenciário* (2007), *Educação e Trabalho como programas de Reinserção Social* (2011), *A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro* (2012), e *A educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil: perspectivas e concepções* (2014).

Outra pesquisadora com participação ativa nos debates em torno da construção de uma política pública de educação em prisões no Brasil é a professora Elenice Maria Cammarosano Onofre, da Universidade Federal de São Carlos. Seja na qualidade de palestrante, articulista ou consultora, é a professora uma das pioneiras no estudo da educação em prisões no país, tanto, que trabalho de sua autoria fora incluído pelo professor Timothy Ireland (2012, p.15) como uma das 20 “ricas referências bibliográficas” sobre o tema.

Na sua tese de doutoramento, intitulada *Educação Escolar na Prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*, defendida no ano de 2002 junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, afirmava a professora

que a educação aparece como “uma das possibilidades de influenciar positivamente a reinserção social” (2002, p.7).

Em *Escola da Prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?*, após investigar o sentido da educação junto a alunos de uma escola penitenciária masculina no Estado de São Paulo, defendeu que a escola na prisão seria (2007, p.26) “um local de possível manifestação do comportamento transformador” do prisioneiro, pois que contribuiria para a “desconstrução da identidade de criminoso”. Tal como o professor Elionaldo Julião, em algumas passagens rechaça a idéia de uma “ressocialização” do prisioneiro, porém, em outras, afirma que (2007, p.25) “a escola é um espaço onde as tensões de mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado”.

No mesmo sentido, em *Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada*, explica Elenice Onofre (2011, p.268) que as práticas cotidianas nas instituições prisionais apresentam-se como “um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social”. E complementa afirmando que, apesar das “contradições existentes no sistema educacional penitenciário (...) a escola tem um papel importante a cumprir na reinserção social de homens em situação de privação de liberdade” (2011, p.275). Ao afirmar ainda que (2011, p.277) “a educação escolar pode contribuir no processo de humanização, conscientização e formação do aprisionado (...) buscando a reeducação e reinserção à vida social quando em liberdade”, e que “se apostamos na possibilidade de o ser humano poder recriar-se (...) há de se incluir, nessa possibilidade, a educação das pessoas jovens e adultas que vivem no interior das unidades prisionais”, acaba a professora por revisitar, talvez mesmo que sem perceber, o fundamento sociológico da defesa social, que toma o crime como produto exclusivo da consciência e da vontade humana, assim como atribui também à transformação da consciência e da vontade do indivíduo privado de liberdade a responsabilidade total por seu retorno à sociedade.

O que se deve perceber no conjunto destes discursos, embora haja ao longo dos trabalhos uma tentativa de compreensão da importância de outros atores na execução penal, é que o foco recai sempre na educação, recuperação, humanização, conscientização, libertação, ressocialização, emancipação do homem aprisionado, jamais da sociedade que o cerca.

Perspectiva análoga também pode ser verificada em outros textos da professora Elenice Onofre, a saber: *O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores (2011)*; *A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade (2012)*; *Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e privação de liberdade (2013)*; e *Processos educativos em espaços de privação de liberdade (2009)*.

E foi a partir desta concepção, que somente nos últimos anos começa a desaparecer gradualmente, é que a política pública de educação nas prisões brasileiras deu seus primeiros passos.

CAPÍTULO IV

A CRÍTICA CRIMINOLÓGICA E A DESCONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO MORAL DA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

“A criminologia clássica tem servido à ordem social estabelecida, buscando uma explicação causal para o delito e uma suposta recuperação social para o delinqüente, que representa um ajustamento ao sistema de lei e ordem que prevalece e não é questionado. A criminologia crítica revoluciona integralmente esse esquema.”

(Heleno Fragoso, 1983)

4.1 As ciências penais e as criminologias

No capítulo anterior demonstrei, a partir de uma metodologia histórica, que a educação nas prisões brasileiras é concebida a partir do fundamento sócio-jurídico-político da correção ou transformação moral do criminoso. Trata-se, portanto, de uma clara vinculação ao paradigma da defesa social, que toma o crime como produto exclusivo da vontade humana, a pena como meio para o tratamento do preso, o Estado como único e legítimo titular do poder de punir e do dever de corrigir, e a educação na prisão como instrumento de “ressocialização”.

O conjunto dessas características pode ser verificado na legislação que fundamenta a educação nas prisões, na política pública que vem sendo formada desde o ano de 2005, e no discurso acadêmico nacional. Chamei tais características de *dimensão moral da educação na prisão*.

O desafio que se apresenta nas linhas seguintes, é o da desconstrução deste

discurso, a partir das contribuições da criminologia, em especial em suas vertentes de natureza crítica, na direção de provar que a educação desenvolvida nas prisões do Brasil, tomada exclusivamente a partir desta *dimensão moral*, constitui-se como uma proposta limitada e ultrapassada na perspectiva teórica, e na prática, reprodutora das desigualdades estruturais do sistema econômico.

É preciso explicar também que embora o marco teórico aqui predominante seja o das teorias criminológicas, a desconstrução proposta a elas não se restringe, de maneira que outras contribuições teóricas serão utilizadas, compondo assim a totalidade de um discurso crítico da educação nas prisões.

Os professores Eugenio Raul Zaffaroni e José Henrique Pierangeli chamaram de *ciências penais*, o conjunto de disciplinas de natureza normativa e não normativa que se ocupam e se ocuparam ao longo da história do estudo das questões penais (2008, p.143). No quadro das disciplinas de natureza normativa se inclui o direito penal, o direito processual penal, a execução penal, as normas de organização judiciária de natureza penal, os regulamentos administrativos penitenciários e a política criminal⁹⁰. Por outro lado, no quadro das disciplinas não normativas pode ser incluída a medicina legal, a psiquiatria forense, a criminalística, e finalmente, a criminologia.

Direito penal e Criminologia ocupam, ao mesmo tempo, o protagonismo dos seus respectivos grupos de disciplina, na medida em que influenciam de maneira substancial os seus pares. Cada uma destas disciplinas, embora se caracterize por uma abordagem diferenciada, tem em comum o estudo do mesmo objeto, qual seja, a conduta humana criminosa. Porém, guardam consigo uma diferença fundamental. Ao passo em que o direito penal constitui-se como uma ciência deontológica do *dever ser* – pois que busca regular as condutas humanas a partir de um processo de valoração, atribuindo às condutas valoradas de maneira negativa, determinadas consequências jurídicas – a criminologia é uma ciência ontológica do *ser*, que não se resume à valoração das condutas, mas sim da investigação da problemática geral que as cercam, do que tais condutas representam na biografia do sujeito e no

⁹⁰ Embora se costume situar a política criminal num espaço teórico que se distancia tanto do direito penal quanto da criminologia, funcionando como ponte entre ambos, ao tentar buscar explicações científicas do crime na criminologia e transformar os preceitos normativos penais em busca de maneiras mais adequadas de se realizar o controle social, optei aqui por incluir a política criminal no quadro das ciências penais normativas, uma vez que até o presente, jamais se assistiu no Brasil, espaço territorial dessa pesquisa, um conjunto de políticas criminais que se desvinculasse do discurso jurídico do crime característico do paradigma da defesa social.

contexto social, situando a conduta humana em suas relações com o meio que a cerca, com a história, com a política, com a cultura, com a economia.

Sérgio Salomão Shecaira (2012, p.40) ensina que enquanto o direito penal “valora, ordena e orienta a realidade, com o apoio de uma série de critérios axiológicos”, a criminologia investiga o fenômeno delitivo de maneira direta, real e não abstrata, é uma ciência empírica. Ocupa-se o direito penal exclusivamente do crime, ou seja, do fato já valorado negativamente e descrito na norma legal, enquanto que a criminologia opera uma ampliação das investigações, contemplando o estudo do delito, da pessoa do delinquente, da vítima, e do controle social do delito. O objetivo maior do direito penal é interpretar a norma com vistas a sua aplicação ao caso concreto, já a criminologia tem como objetivo compreender a realidade social, e inserido nela, o problema criminal.

O professor Antonio Garcia-Pablos de Molina (2003, p.47) define a criminologia como:

La ciencia empírica e interdisciplinar que tiene por objeto el crimen, el delincuente, la víctima y el control social del comportamiento delictivo; y que aporta una información válida, contrastada y fiable sobre la genesis, dinámica y variables del crimen - contemplado este como fenómeno individual e social, comunitario -; así como sobre su prevención eficaz, las formas y estrategias de reacción al mismo y las técnicas de intervención positiva en el infractor (...) En cuanto a su objeto, la Criminología se ocupa del crimen (como infracción individual y como acontecimiento social), del infractor (contemplado como complejo bio-psico-social, esto es, del delincuente en sus interdependencias sociales, de la víctima del delito y del control social del comportamiento desviado (por tanto, de la incidencia que en la génesis, volumen, y dinámica de la criminalidad tiene la actuación selectiva de ciertos mecanismos y procesos, oficiales o informales, exponentes de la reacción de la sociedad frente el infractor).

Das lições de Molina apresenta-se assim a criminologia como uma alternativa ao reducionismo operado pelo direito penal, pois se revela como uma ciência da totalidade dos fatos, uma ciência que busca fugir da fórmula dedutiva da lei penal (subsunção do fato à norma), uma ciência que questiona as matrizes do discurso jurídico-penal, em especial sua condição *sine qua non* do fundamento voluntarista do crime, propondo a compreensão do fenômeno criminal a partir do trinômio indivíduo-sociedade-cultura.

No mesmo sentido totalizante da realidade, a professora Lola Aniyar de

Castro (1983, p.57), define a criminologia como sendo:

A atividade intelectual que estuda os processos de criação das normas penais e das normas sociais que estão relacionadas com o comportamento desviante; os processos de infração e de desvio destas normas; e a reação social, formalizada ou não, que aquelas infrações ou desvios tenham provocado: o seu processo de criação, a sua forma e conteúdo e seus efeitos. Isto quer dizer que a criminologia engloba os três seguintes ramos: 1. A sociologia do direito penal e do comportamento desviante. 2. A etiologia do comportamento delitivo e do comportamento desviante. 3. A reação social (que compreende a parte da psicologia social que é relativa à mesma, a prevenção, a mal chamada penologia e a análise das respectivas instituições.

Portanto, das palavras de Lola Aniyar de Castro tem-se que a criminologia não restringe seu objeto de estudo ao delinqüente, nem ao delito, assim, também são objeto da criminologia as causas do crime, os movimentos sociais que levam determinadas condutas a serem consideradas como criminosas ou não, as estruturas sociais que determinam o direito penal, o sistema penal e a política criminal, a cultura em torno da questão penal.

Na obra *Introducción a la Criminología y al Derecho Penal*, os professores Winfried Hassemer e Francisco Muñoz Conde defendem que ao lado do saber normativo do direito penal, é imprescindível para a compreensão total do fenômeno criminal o saber empírico da criminologia, pois somente esta última pode oferecer dados e informações minimamente confiáveis sobre a criminalidade. Ao passo em que o direito penal jamais tenha se mostrado interessado nas circunstâncias que rodeiam o delito, o saber criminológico é o único que tem considerado o conjunto dessas circunstâncias (1989, p.16).

Para os referidos autores, “a criminologia é aquela parte da ciência que se ocupa do estudo empírico da criminalidade”, devendo-se entender criminalidade como “o conjunto de ações e omissões puníveis dentro de um determinado âmbito temporal e espacial”, bem como “as mudanças que se produzem na punibilidade”, e ainda “as razões pelas quais se consideram puníveis umas condutas e outras não”, e por tudo isso, hoje se considera que o objeto da criminologia compreende tanto a “conduta desviada” como “o processo de definição e sanção da conduta desviada, ou seja, o controle social”. A criminologia se interessa, portanto, pelos múltiplos fatores da criminalidade, enquanto o direito penal se interessa pela imputação de

responsabilidades a um indivíduo a partir dos pressupostos fixados na lei (1989, p.17).

Por sua vez, os professores Roberto Bergalli, Juan Bustos Ramirez e Teresa Miralles (1983, p.23) definiriam a criminologia como “o estudo da criminalidade e do controle, considerados como um só processo social, e surgido dentro dos mecanismos de definição políticos e jurídicos de determinada organização social”.

Porém, é imperioso reconhecer que sob o designo de criminologia “existe um amplo panorama de opiniões e opções científicas que fazem da criminologia uma das ciências mais pluralistas das que existem (HASSEMER; MUÑOZ-CONDE, 1989, p.18). Há, com efeito, diversas formas de se entender a criminologia, ou seja, há diferentes criminologias. A criminologia pode tanto ser compreendida de uma forma estrita, com foco no indivíduo criminoso; pode ainda ser compreendida de forma limitada, com foco na sociedade; e finalmente, pode ser compreendida a partir de uma forma ampla, como um problema de natureza política que se insere temporal e espacialmente em determinado contexto cultural (BERGALLI, RAMIREZ, MIRALLES, 1983, p.22).

Zaffaroni e Pierangeli (2008, p.140-141) explicam que as criminologias existentes na história podem ser agrupadas de maneira didática em dois grandes grupos, a criminologia tradicional, e a criminologia da reação social. Na mesma direção, Juarez Cirino dos Santos (2012, p.8), afirma que “a pesquisa histórica mostra a construção paralela de dois discursos criminológicos antagônicos”, fundamentados por teorias sociais opostas, com objetos de estudos diferentes, e com vários métodos de estudo de seu objeto, quais sejam, a criminologia tradicional “com um discurso etiológico sobre a criminalidade, sempre no papel de ciência auxiliar do direito penal”, e a criminologia da reação social, “com um discurso político sobre a criminalização, no papel de ciência crítica do direito penal, do sistema de justiça criminal e das desigualdades sociais da relação capital/trabalho assalariado”.

Como já fora tratado em capítulo anterior deste trabalho, ainda em sentido análogo ao apresentado por Zaffaroni, Pierangeli e Juarez Cirino, Sérgio Salomão Shecaira (2012, p.124) polarizaria as diferentes criminologias em criminologia do consenso e criminologia do conflito. Antonio García-Pablos de Molina (2003, p.51) falaria, por sua vez, na acepção restritiva de criminologia, e na acepção extensiva da criminologia.

Esta primeira criminologia, dita tradicional, consensual ou restritiva, seria

aquela resumida a investigação do crime, da pessoa do delinqüente e da execução da pena, mantendo fora de seu objeto os mecanismos de reação ao delito, ou seja, o controle social. Fariam parte dessa primeira forma de fazer criminologia, por exemplo as já conhecidas tipologias dos delinqüentes e as investigações de natureza psicológicas, típicas da Escola Positivista. Trata-se, portanto, nas palavras de Antonio García-Pablos de Molina (2003, p.51), *“de una criminología acrítica, sumisa al orden legal, que explica el crimen etiológicamente con fórmulas biopsicológicas, atribuyendolo a disfunciones o patologías individuales del infractor.”*

Em oposição a esta primeira criminologia das causas do crime, existira também uma outra, chamada criminologia da reação social, ou criminologia do conflito, ou ainda criminologia extensiva. Tal criminologia insere como objeto de seus estudos, além do crime e do criminoso, uma análise da reação social ao delito. Trata-se, portanto, do estudo dos mecanismos, estratégias e processos de controle social; da investigação sobre as transformações operadas no tempo e no espaço acerca do conceito de delito, ou seja, a criminalização; do comportamento da vítima e das testemunhas; da atuação policial e das demais instâncias oficiais de controle; do processo penal e da administração penitenciária (MOLINA, 2003, p.52). Nas palavras do citado professor espanhol, não se trata, para essa segunda criminologia, de:

Explicaciones fenomenológicas y etiológicas sobre la génesis de la conducta desviada (teorías de la criminalidad), sino, del mismo modo, sobre la acción selectiva de las instancias portadoras del control social (teorías de la criminalización), esto es, la reacción social a la infracción. Esta definición amplia, dinámica y totalizadora de la Criminología que atribuye a la misma el examen del conjunto de procesos sociales que enmarcan el acontecimiento criminal (...) propicia una concepción más realista, social y crítica del fenómeno criminal, captando los complejos procesos de interacción que subyacen al mismo (MOLINA, 2003, p.53).

Sobre as diferentes criminologias, Zaffaroni e Pierangeli (2008, p.140) esclarecem que a criminologia tradicional ou positivista era uma ciência do tipo causal-explicativa do crime, pois buscava como objetivo maior “esclarecer as causas ou as origens das condutas criminais”, o que revelava alguns inconvenientes, dentre os quais a dificuldade de se precisar o real objeto da criminologia, pois que esta era estritamente vinculada ao que previa a lei penal, funcionando como auxiliar a esta.

Outro inconveniente diz respeito ao fato de que esta criminologia se entendia como neutra, não valorativa, objetiva e desprovida de um viés ideológico, embora partisse do pressuposto de crime definido nos códigos do poder político. Essa pseudo neutralidade levaria a criminologia tradicional a uma procura incessante pelo *delito natural* e por um *consenso universal* em torno da questão penal.

Por outro lado, a criminologia da reação social passaria “a abarcar o mecanismo próprio da criminalização, e o funcionamento de todo o sistema penal como parte do controle social” (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2008, p.141). Revelando o caráter ideológico do direito penal e da política criminal, “a criminologia chegaria a compreender praticamente toda a crítica social”, fazendo jus a definição de Baratta (1999, p.27), ao considerar que a tarefa fundamental da criminologia seria, na realidade, a de “teoria crítica da realidade social do direito”, a partir da tomada de consciência “de sua função crítica em face das ideologias, e em geral, da realidade social dos fatos estudados”.

Shecaira (2012, p.39), em suas lições, afirmaria que a criminologia tradicional ou positivista na busca por uma falsa neutralidade parte da separação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, criando assim um mundo objetivo, porém inexistente. Assim, ao se contentar com as causas do crime e sua busca na pessoa do delinqüente, admitindo como verdades absolutas as prescrições da lei penal, cria um saber criminológico limitado. Somente com o pensamento crítico da realidade, operado com a criminologia da reação social o conhecimento criminológico se insere no mundo com possibilidades de transformá-lo.

Lola Aniyar de Castro, em *Criminologia da Reação Social*, explicaria assim os dois tipos de criminologias (1983, p.2): A criminologia positivista é aquela em que o investigador “descobre a realidade”, estudando suas relações de causa e efeito, pois dela se mantém separado, desconectado. Sua preocupação maior é a criação de uma metodologia que lhe permita compreender a realidade, sem pretensão alguma se modificá-la. Ela generaliza um conjunto de fatos na tentativa de construir as leis gerais explicadoras da realidade. É assim, por exemplo, com a criminologia clínica, ao estudar casos isolados de delinqüência em busca de um coeficiente médio de inteligência dos presos. Já a criminologia da reação social (1983, p.8-9):

É uma forma de vida, uma concepção de mundo que se exerce como

práxis. Busca alternativas, porque não se conforma com uma ordem existente, se a considera negativa. Se a reconhece como positiva a aceita conhecendo-a e analisando as possibilidades de uma existência alternativa. Por isso se diz que é política, por que é perigosa para o sistema estabelecido. É radical, porque vai à raiz das coisas, vai buscar a essência, não se conforma com a existência. No que se refere a isto, a filosofia crítica tem pontos de contato com a fenomenologia, e a prova é que muitos fenomenólogos estudiosos da criminologia estão atualmente orientando-se para a filosofia crítica (...) Portanto, nega a objetividade da ciência, especialmente das ciências sociais. Como é radical e vai à essência das coisas, procede à derrubada dos mitos, quer dizer, dos fetiches da existência, das categorias objetivadas, para atingir a essência. Se o mito em economia são o preço e o salário e a essência são as relações de exploração e a mais-valia, sobre as quais se fundam o preço e o salário; em criminologia o mito é a lei, e a essência, a classe e o poder que defende seus interesses mediante esse instrumento.

A criminologia positivista tradicional estudaria pois o delinqüente, e não o sistema penal, tentaria mudar o delinqüente, e não o sistema penal. O sistema penal é concebido como a realidade oficial estabelecida, e se a lei penal reflete as vontades do grupo social, aquele que não cumpre a lei penal não é uma pessoa normal, é um estranho que deve ser estudado com tal. Se é o delinqüente um ser diferente “então tenta adequar o delinquente à realidade oficial; modificá-lo, readaptá-lo, ressocializá-lo, segundo os valores da realidade oficial” (CASTRO, 1983, p.6). A criminologia da reação social, ao contrário, se pergunta “o que é a lei, por que ela está ali, quem a colocou, o que significa, para quê e para quem serve, como opera?”.

No mesmo sentido, Roberto Bergalli, Juan Bustos Ramirez e Teresa Miralles (1983, p.9) explicam que as patologias características do objeto da criminologia tradicional foram acrescidas do controle social da nova proposta criminológica, e a criminologia passou então a tecer reflexões sobre “uma teoria global da sociedade”, de maneira que hoje, se pode afirmar ser a criminologia uma ciência de natureza política, que questiona não só o direito penal, mas também o sistema penal, o próprio direito, o Estado, e a própria lógica social, buscando assim contribuir “para a legitimação de uma ordem social mais justa”.

Nilo Batista (2007, p.28), ao trabalhar com a temática das criminologias tradicional e da reação social, explica que a neutralidade positivista buscou separar o *ser* da criminologia, do *dever ser* do direito penal, criando dois mundos incomunicáveis, o do conhecimento criminológico e o da realidade das práticas penais, sendo que tal separação apenas servia para a manutenção da ordem social

burguesa. Esclarece o autor que, “quando a criminologia positivista não questiona a construção política do direito penal” – ou seja, porque são criadas normas para proteger determinados interesses e proibir determinadas condutas, e não outras – “ela cumpre um importante papel político de legitimação da ordem estabelecida”. Por isso a criminologia tradicional centrava foco no crime como “episódio individual” e respaldavam “a ordem legal como ordem natural”.

Em direção oposta a perspectiva tradicional de criminologia, a criminologia de vertente crítica “insere o sistema penal, e sua base normativa, o direito penal, na disciplina de uma sociedade de classes historicamente determinada, e trata de investigar, no discurso penal, as funções ideológicas” (BATISTA, 2007, p.33).

Com reconhecida clareza e didática, Juarez Cirino dos Santos (2012, p.8) assim resume as características da criminologia tradicional:

O discurso *etiológico* sobre criminalidade é a marca da Criminologia *positivista*, que trabalha com um método causal-determinista fundado na pergunta: *por que certas pessoas cometem crimes?* Por isso, orienta a investigação para as *causas determinantes* do comportamento criminoso, uma realidade objetiva estudada como *coisa*, conforme propõe DURKHEIM. O discurso *etiológico* sobre criminalidade da Criminologia positivista possui as seguintes características: a) teoria política consensual: assume a teoria do *consenso* sobre valores e interesses como fundamento político da sociedade, o que permite definir o desvio como *dissenso individual* determinado por patologia ou subsocialização; b) determinação causal: trabalha com o conceito de *determinação causal* da conduta humana, que reduz o comportamento a mero *sintoma* revelador da natureza do sujeito, produzido por *causas internas* desconhecidas e não controladas pelo autor, mas identificáveis por peritos (psiquiatras, biólogos etc.) mediante *diagnóstico* de causas, *prognóstico* de comportamentos e *prescrição* de terapias corretivas, segundo o modelo e a linguagem médica; c) método experimental: o conceito de *determinação causal* do positivismo pressupõe o método *indutivo-experimental* das ciências naturais, verificando hipóteses induzidas da *quantificação da conduta* com base em estatísticas criminais.d) explicações por defeitos individuais: as respostas à pergunta (*por que determinadas pessoas cometem crimes?*) fundamentam *explicações* da criminalidade fundadas em *defeitos individuais* determinados por *patologia* ou por *subsocialização*, com propostas de *correção pessoal* ou de *reformas sociais*, substituindo as penas criminais (fundadas na liberdade de vontade) por medidas corretivas ou assecuratórias (fundadas na determinação da conduta) (...) a Criminologia tradicional produziu *explicações individuais* (modelo de LOMBROSO) e *explicações socioestruturais* (modelo de FERRI) da criminalidade.

No tocante à criminologia da reação social, explica o criminólogo brasileiro que (2012, p.15-16) se a criminologia positivista tradicional surge enquanto crítica do

direito penal da Escola Clássica, somente com a nova criminologia se opera “uma crítica do controle social das sociedades capitalistas”. Se a criminologia tradicional, por trabalhar “com a teoria do consenso, foi incapaz de perceber o conflito de classes na estrutura econômica da sociedade”, a criminologia da reação social assume “o discurso político da criminalização”.

Pela exposição das diferentes abordagens da criminologia não é difícil perceber que a criminologia da reação social revela-se como de utilidade mais evidente em relação à desconstrução dos fundamentos do paradigma da defesa social, e consequentemente da *dimensão moral* da educação na prisão. Porém, é preciso reconhecer que já a criminologia tradicional positivista apresentaria elementos de negação do discurso penal da Escola Clássica, especial no que diz respeito à substituição da liberdade de vontade da Escola Clássica, por um rígido determinismo biológico, psicológico, antropológico, e sociológico. O controle penal continuaria sendo percebido como um fenômeno circunscrito ao espaço individual, contudo, este espaço individual seria fortemente influenciado por fatores externos à vontade.

Por tudo o que foi aqui apresentado, estudar a educação desenvolvia em espaços de privação de liberdade a partir das contribuições da criminologia, significa, portanto, situar a educação na prisão como elemento indissociável da própria prisão – tomada enquanto instituição social – e, por conseguinte, compreender também a prisão como inserida no contexto cultural de uma sociedade classista e excludente. Ao operar uma crítica em desfavor dos diversos princípios e fundamentos do discurso normativo do crime (paradigma ou ideologia da defesa social), desde sua versão mais tradicional de matriz positivista, a criminologia acabaria, mais tarde, por alcançar a crítica da própria sociedade, passando necessariamente pela crítica e pelo desvelamento da prisão, e pela desconstrução da educação moral da educação na prisão.

Lida a criminologia, nas suas formas mais amplas, ao mesmo tempo, com o mundo das formas e dos valores (discurso jurídico-dogmático penal) e com o mundo dos conteúdos e das experiências (funcionamento concreto do sistema criminal), e também dos fatos sociais (história das relações entre política, economia e criminalização), servindo assim para a compreensão e crítica da *dimensão moral* da educação na prisão, e para a construção de uma proposta alternativa de *dimensão cultural* da educação em prisões. A partir das contribuições das diferentes teorias

criminológicas, tradicionais ou críticas, este trabalho se ocupa, a partir daqui, da desconstrução dos pressupostos da ideologia ou paradigma da defesa social que fundamentam a *dimensão moral* da educação na prisão como concebida no Brasil.

4.2 O positivismo criminológico como negação do fundamento do livre arbítrio e do princípio da autonomia de vontade

Se para a Escola Clássica de Beccaria o delito surgia da vontade livre do indivíduo, para os Positivistas o delito surgia de causas patológicas, que atuavam sobre esse mesmo indivíduo. Se para os clássicos o delinqüente deveria possuir as mesmas condições morais que o homem comum, para os positivistas, o delinqüente era diferente do homem normal (BARATTA, 1999, p.31). Assim, mesmo considerando que Escola Clássica e Escola Positivista tenham constituído as bases da ideologia ou paradigma da defesa social, que pretendo criticar a partir das linhas seguintes, é fato que já a criminologia positivista tenha iniciado tais críticas, pela negação do princípio da autonomia de vontade.

As justificativas positivistas para a criminalidade, ao contrário do que ocorria com a Escola Clássica, não partiram do estudo da sociedade, nem do Estado, nem das leis, nem tampouco da relação destas com os indivíduos. Partiam os estudos positivistas, impulsionados pelo desenvolvimento das ciências médicas⁹¹ entre o final do século XIX e início do século XX, “do comportamento singular e desviado” (ANITUA, 2008, p.297), cujas bases se identificavam com patologias presentes no próprio individuo criminoso. Assim, como explica o citado criminólogo argentino, a criminologia positivista pode ser explicada a partir da idéia de um *homem naturalmente delinqüente*, “em tudo diferente da [raça] dos seres humanos normais”.

Por se configurar como um sujeito diferente, não se poderia exigir do criminoso a mesma consciência moral exigida do homem comum, até porque esta consciência ou inexistiria, ou estaria seriamente comprometida por patologias

⁹¹ Pelo menos desde o século XVII já existiam estudos de natureza médica que procuravam relacionar o cometimento de crimes a fatores patológicos, a exemplo das teorias fisionomistas de Giovanni Battista Della Porta, de Johan Caspar Lavater e de Petrus Camper; e da cranioscopia de Franz Joseph Gall e de Johann Caspar Spurzheim.

biológicas, ou psicológicas, e mais tarde, também sociais. No mais, essa diferença de perspectiva entre a proposta positivista e a proposta da Escola Clássica teria reflexões diretas também, na forma de se entender a reação social ao crime. Conforme explica Helena Machado (2008, p.60):

Se o indivíduo possui livre vontade e guia a ação pela razão e pelo cálculo, adotando uma postura hedonista, pela qual procura maximizar o prazer e evitar a dor e o sofrimento, então o sistema de justiça criminal deverá punir o criminoso, procurando desse modo evitar ou diminuir a prática do crime. Se o comportamento criminoso resulta de fatores biológicos e ou psicológicos, então a opção será a sociedade eliminar o criminoso ou tratá-lo.

Zaffaroni e Pierangeli (2008, p.256) esclarecem que a criação de um *homem delinqüente* pelo positivismo criminológico nasceria também inserida no contexto de consolidação do “poder hegemônico do capitalismo urbano”, servindo à função de “explicar sua natural posição de poder”. Com efeito, explicam os teóricos que o organicismo social de Augusto Comte – que compreendia a sociedade como um corpo complexo, integral e funcional voltado ao desenvolvimento e evolução contínua da raça humana – somado ao evolucionismo sociológico, importado de Darwin para o plano social, pretendiam “subordinar totalmente o homem como célula do organismo social e justificar o poder social como produto de uma evolução orgânica”, de modo que a natural seleção dos melhores espécimes de homens e a criminalização dos piores levaria àqueles ao poder, e estes à cadeia.

Assim, os melhores, os mais evoluídos, tinham um direito natural de domínio (...) o homem era uma coisa entre outras coisas, e existiam os de melhor e de pior qualidade. Os de pior qualidade, os degenerados e biologicamente deficientes, caíam na escala social, por um processo de decantação natural, e deviam ser controlados pelos que se mantinham no poder, pois se convertiam em uma classe social perigosa. O crime era a manifestação de uma inferioridade, que nem sempre podia ser corrigida (em tal caso impunha-se eliminar ou segregar definitivamente o portador). O grupo de poder era quase invulnerável a tais sanções, pois sua superioridade genética ou biológica o preservava (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2008, p.257).

Isto posto, o homem delinqüente não o era por vontade própria ou desvio

moral de sua consciência, mas sim por involução, por doença, por impossibilidade fisiológica. No mais, com a publicação das estatísticas criminais anualmente na França, a partir de 1827, algumas constatações sobre o fenômeno criminal viriam a fragilizar cada vez mais o princípio clássico de que o crime resultaria de um ato livre de vontade, pois, o conjunto das estatísticas começou a revelar que os crimes apareciam na sociedade com certa regularidade, mantendo-se certa média de ocorrência ano após ano, ou seja, não variavam conforme as vontades dos delinquentes (MACHADO, 2008, p.58).

Ao se fazer referência ao chamado positivismo criminológico, destaca Baratta (1999, p.32) que os atores costumeiramente lembrados são o francês Gabriel Tarde, o alemão Franz Von Liszt, e a Escola Positiva Italiana de Cesare Lombroso, Enrico Ferri e Raffaele Garofalo, esta última, de maneira mais especial.

Ezequias Marco Cesar Lombroso nasceria na cidade de Verona, Itália, em 1835, filho de judeus abastados. Após uma infância gratificada onde já mostraria sua genialidade ao publicar aos 15 anos seus dois primeiros estudos, sobre a história da república romana e sobre a agricultura na Roma antiga, resolve estudar medicina na Universidade de Pavia, passa por Viena em 1855, e ao retornar a Pavia, viria a defender sua tese de doutoramento em 1858, aos 23 anos, intitulada *Estudio sobre Cretinismo em Lombardía*.

A partir das influências dos frenólogos, psicólogos e médicos em Viena, viria a escrever, na sua passagem por lá, um trabalho relacionando os insetos himenópteros e a vida social humana, buscando demonstrar que a Inteligência mantinha uma relação inversa com a fecundidade, e concluindo que nos locais considerados como atrasados, não haveria um controle significativo no número de nascimentos (ANITUA, 2008, p.303).

Naquele mesmo ano em que defendera sua tese, começa a trabalhar como psiquiatra no hospital de Pavia. Em 1859 a Itália entra em guerra, e Lombroso é incorporado ao exército, vindo a atuar como médico de combate, oportunidade em que descobre a utilização da bebida alcoólica como poderoso desinfetante contra infecções, descoberta esta que viria a ser relatada no seu livro *Fragmentos Médicos Psicológicos*. Explica Anitua (2008, p.303) que a experiência de Lombroso no exército seria de fundamental importância para os seus estudos criminais, uma vez que seriam os soldados alistados os “homens normais”, utilizados por Lombroso como padrão comparativo em relação aos delinquentes nos presídios e doentes nos

hospitais. Partiria Lombroso inicialmente da premissa de que “o homem é o que come”, vindo a justificar que as diferenças entre o homem louco e o homem normal se dariam em função da alteração alimentar.

Em 1863 retorna aos trabalhos com doentes mentais no hospital de Pavia, e naquele mesmo ano escreve *Medicina Legal de los Enajenados Mentales*. Ainda a partir dos estudos feitos em soldados, em 1864 apresentaria um estudo no sentido de que as tatuagens dos militares desonestos seriam em número maior e mais obscenas do que nos militares honestos. Em 1865 publicaria mais dois estudos, *Geografía Medica* e *Ensayos de Higiene Tecnológica* (MANZANERA, 1981, p.211). Já com trinta anos assume a cátedra na Faculdade de Medicina em Turim, e até 1868 viria a escrever um conjunto de outras obras, como *La acción de los Astros y los Meteoros sobre la Mente Humana*, *Causas de la Mortalidad en el Ejército Italiano*, *Mortalidad de los judios em Verona*, *Rarissimos Casos Clinicos*, e também nesse período funda a Revista Trimestral Psiquiátrica, a primeira da Itália.

Em 1871, após realizar uma autópsia em um famoso delinqüente de nome Vilella, observou a presença de um conjunto de anomalias no crânio, que segundo ele, se aproximavam das peculiaridades anatômicas dos hominídeos não desenvolvidos (os símios), e também dos fetos antes de completarem seu desenvolvimento completo. Tal fato representou uma radical mudança na vida de Lombroso e da ciência penal, pois a partir de então, se dedicaria o médico italiano a provar que essas amostras cranianas de um atraso evolutivo “eram a chave para entender a delinquencia como um comportamento anormal, mas totalmente comum no macaco ou no homem pré histórico” (ANITUA, 2008, p.304).

Seria então o criminoso um representante involuído, atávico, segundo os ensinamentos de Darwin, de maneira que a delinquencia seria explicada pela interrupção do desenvolvimento humano normal, ocorrido antes de que se alcançasse a maturidade, fazendo dos delinqüentes verdadeiros homens primitivos, e do crime mero produto dessa condição. A partir daí, elaboraria o que se convencionou chamar de Antropologia Criminal.

Ainda em 1871 Lombroso começaria a dirigir o manicômio na cidade de Pesaro, onde o contato diuturno com doentes mentais o possibilitaria publicar no ano seguinte *Memoria sobre los Manicomios Criminales*, onde exporia suas primeiras idéias sobre as diferenças entre o delinqüente, o louco, e o homem normal, defendendo a existência de prisões diferenciadas para criminosos, e instituições

especiais para loucos. Naquele mesmo ano escreveria também *El Genio e la Locura*, onde defenderia a tese de que todos os gênios e os loucos possuem elementos de proximidade. Escreveria ainda *O homem branco e o homem de cor*, no qual afirmaria que o homem negro e os habitantes do sul da Itália seriam seres inferiores no que concerne ao seu desenvolvimento fisiológico (ANITUA, 2008, p.305).

Como ensina Manzanera (1981, p.213), é com a publicação de *O homem delinqüente*, em 1876, que as idéias antro-po-biológicas de Lombroso ganham destaque, tornando-o o maior expoente da criminologia positivista da história. Desprezaria totalmente, pois, Lombroso, o livre arbítrio, a partir da utilização de um rigoroso método que levava em conta os caracteres físicos e fisiológicos como a estrutura óssea, o tamanho do crânio, a existência ou não de tatuagens, a hereditariedade biológica, enfim, o atavismo físico como causa determinante do crime. Para ele, o criminoso seria geneticamente determinado para a prática do mal, por problemas congênitos.

Afirmaria o próprio Lombroso (2010, p.30):

Destes homens que concentram no organismo humano tantas anomalias, como nos crimes, tanta constância nas reincidências, pretendo estudar a biologia e a psicologia. (...) Se se pudesse extrair uma média da potência intelectual dos delinqüentes com a segurança com que se obtém da medida do crânio, creio que se chegaria a igual resultado, ou seja, encontrar-se-ia uma média inferior ao normal. (...) Muitos estupradores têm os lábios grossos, cabelos abundantes e negros, olhos brilhantes, voz rouca, alento vivaz, frequentemente semi-impotentes e semi-alienados, de genitália atrofiada ou hipertrofiada, crânio anômalo, dotados muitas vezes de cretinice e de raquitismo. (...) Os ladrões, que como as meretrizes, são apaixonados por cores berrantes: amarelo, vermelho, azul, por berloques, correntes, e até por brincos, são os mais ignorantes da espécie de delinqüente. (...) Os assassinos apresentam, com estranhos, modos doces e compassivos, ar calmo. São pouco voltados ao vinho mas muito ao amor carnal.

Conforme explicam Antonio García-Pablos de Molina e Luiz Flávio Gomes (1997, p.150), a teoria de Lombroso fora formulada a partir dos resultados de mais de 400 autópsias, análise de mais de 6000 delinquentes vivos, e estudo de pelo menos 25 mil reclusos nas prisões européias. A partir daí, criaria o filósofo italiano uma tipologia dos delinqüentes, separando-os em seis tipos: o criminoso nato (atávico), o louco moral (doente), o epilético, o louco, o ocasional e o passional. Mais

tarde, Lombroso reconheceria também a transcendência de fatores sociais e exógenos na ocorrência dos delitos, ao escrever *El crimen, causas y remedios*, em 1894, daria também importância ao elemento classe social na ocorrência criminosa, ao defender que as classes sociais mais baixas estariam sujeitas a uma criminalidade mais violenta, enquanto as classes mais altas, estariam sujeitas a uma criminalidade violenta.

Porém, com efeito, a construção da categoria do *delincuente nato* apresenta-se como o elemento central de toda a teoria lombrosiana, de maneira que o crime estaria estritamente vinculado aos estigmas degenerativos de natureza comportamental, psicológica, biológica, e social do delinquente, e assim, o crime seria desprovido por completo do elemento volitivo. O criminoso seria então um tipo antropológico único, geneticamente predisposto ao ato criminoso, possuidor de uma série de características determinantes de seus comportamentos, como traços de personalidade, menor sensibilidade a dor, crueldade, aversão ao trabalho, vaidade, instabilidade emocional, precocidade sexual, e outros (MACHADO, 2008, p.59).

Manzanera (1981, p.242) ao discutir a crítica operada pelo positivismo ao livre arbítrio, afirma que, para esta escola:

El libre albedrío no existe. Así tan claro, así de tajante. La Escuela Positiva es netamente determinista, es decir: una serie de circunstancias físicas o de circunstancias sociales llevarán al hombre a delinquir. Si estas circunstancias no se dan, el hombre no delinquirá. El hombre no es tan libre como él cree, su conducta, que aparentemente puede ser Independiente, esta en realidad manejada por toda una serie de circunstancias.

Por outro lado, se não há livre arbítrio também não poderia haver responsabilidade moral, pois falta no criminoso a consciência e o controle sobre seus atos, estando o criminoso determinado a delinquir, de maneira que, para os positivistas, sobretudo a partir dos estudos de Enrico Ferri, a responsabilidade moral do homem viria a ser substituída por uma responsabilidade social, o homem seria responsável não devido à sua moralidade, mas ao fato de viver em sociedade (MANZANERA, 1981, p.243).

A desconsideração do princípio da autonomia de vontade, e a refutação da responsabilidade moral pelos positivistas, implicaria também na forma como os

autores da referida escola conceberiam a punição. Como explica Barrata (1999, p.31), a pena não mais deveria se ocupar da intervenção sobre o delinqüente, pois nela não estaria a causa do crime, deveria a punição defender a sociedade do crime, de maneira que a punição para a correção deveria dar lugar à punição pela necessidade social. Ficaria então ressaltado o caráter preventivo e utilitário das penas, pois para que houvesse correção moral ou retribuição pela conduta moralmente inaceitável, como pregavam os clássicos, haveria de se provar o livre arbítrio, o que não se aplicava aos positivistas. Sem vontade não há o que corrigir com as penas.

A medida das penas levaria então em conta a periculosidade do delinqüente, e não a reprovabilidade da conduta em si, punindo com uma maior pena, os delinqüentes mais perigosos, e com uma menor pena, os menos perigosos. As sanções não necessitariam mais de um caráter aflitivo para que se fizesse sofrer o réu as dores proporcionais ao dano que haveria causado – tomando assim consciência de seus erros – seriam as sanções medidas para se combater a periculosidade, garantindo assim a defesa social (MANZANERA, 1981, p.244).

No ano de 1878, um jovem jurista italiano que estava estudando em Paris, e que já havia tido contato com as obras de Lombroso, se apresentaria ao médico e filósofo italiano como Enrico Ferri. Naquele mesmo ano, um magistrado já experiente de nome Rafael Garófalo, resolve freqüentar o curso livre de Psiquiatria e Antropologia que Lombroso havia fundado alguns anos antes como o primeiro curso fora de uma universidade, no convento franciscano de São Francisco (MANZANERA, 1981, p.214-215).

É fato que a criminologia científica de Lombroso acabaria por influenciar um número bastante significativo de discípulos ao redor do mundo, sobretudo a partir dos congressos de antropologia criminal nos últimos anos do século XIX. De todos estes discípulos, sem dúvida, os mais relevantes para as intenções desta pesquisa, Ferri e Garófalo, compuseram com Lombroso a “famosa trindade do positivismo criminológico” (ANITUA, 2008, p.308), dividindo suas teorias nas páginas e artigos da revista italiana *Scuola Positivista*.

Enrico Ferri nascera em São Benedito, na província de Mântua, na região da Lombardia italiana, em 1856, vindo a falecer em 1929. Viria a estudar na Universidade de Bolonha, com o professor Pietro Ellero, um penalista que tecera

críticas diretas a função retributiva das penas, em favor das funções preventivas e utilitárias. Em 1877, Ferri apresentaria sua tese, na tentativa de demonstrar a falácia do livre arbítrio como fundamento dos crimes, defendendo também a substituição da responsabilidade moral por uma responsabilidade social. Em 1878 enviaria uma cópia de sua tese para Lombroso, que teceria uma série de observações ao trabalho de Ferri, o que o fez em 1879 publicar *Novos horizontes do direito e do procedimento penal*, uma atualização de suas idéias atacadas pelo mestre positivista. (MANZANERA, 1981, p.218).

Ferri decidiria então viajar para Turin, onde o conselho de educação lhe daria licença para lecionar na universidade, dando ali seu primeiro curso acerca dos *Substitutivos Penais*. Em Turin, passaria a trabalhar com Lombroso, visitando cadeias, manicômios, realizando autópsias, e assim os positivistas italianos publicariam *Archivo de Psichiatria*, com o intercâmbio de suas idéias. Em 1879, então com 23 anos, retorna a Bolonha, agora como professor.

Em 1882 passa a ensinar na Universidade de Siena, época em que publica *Socialismo e Criminalidade*. Em 1886, já casado, aceita defender um grupo de cidadão de Mântua da acusação de incitação à guerra civil, e por conta da repercussão de sua vitória, vem a ser eleito deputado do Parlamento Nacional. O episódio dos jovens rebeldes faz com que Ferri passe a se dedicar as causas populares, vindo a ingressar no Partido Socialista em 1893, deixando-o ao final da primeira guerra. Durante os últimos anos de sua vida, se dedica a uma intensa atividade acadêmica, ministrando cursos em Roma, Bruxelas, Paris, vindo a viajar para ministrar palestras inclusive, na América do Sul (MANZANERA, 1981, p.220).

Negando insistentemente o livre arbítrio clássico, Ferri defenderia que as ações humanas, aí incluídas as ações criminosas, seriam sempre um produto do organismo físico-químico do corpo humano e do contexto social que o envolvesse, fazendo distinção entre fatores individuais, físicos e sociais do crime. Para ele, seriam exemplos de fatores antropológicos a constituição orgânica do criminoso (crânio, vísceras, cérebro), a constituição psíquica (inteligência, sentimento, moral), e as características pessoais (raça, idade, sexo, educação). Em contrapartida, eram exemplos de fatores físicos que influenciavam o cometimento de crimes o clima, o solo, as estações do ano, a temperatura. Finalmente, seriam fatores sociais a opinião pública, a densidade da população, a religião, a família, a justiça, a polícia, a moral social, e outros (MANZANERA, 1981, p.340).

Nas palavras do filósofo italiano (2004, p.3):

El razonamiento habitual por virtud del que el sentido común, la filosofía tradicional, y con ellos la ciencia criminal clásica, justifican el derecho de castigar al hombre por los actos reprobables que há cometido, es como sigue: El hombre posee el libre albedrío, la libertad moral: él puede querer el bien ó el mal, y en consecuencia, si escoge el mal es responsable de su elección y debe ser castigado por ella. Y según es ó no libre, ó que lo es más ó menos en esta elección que hace del mal, es también más ó menos responsable y punible. La escuela criminal positiva no acepta este raciocinio unánime de los juristas, por dos razones. Es la primera, que la fisiopsicología positiva ha anulado completamente la creencia en el libre albedrío ó libertad moral, respecto de la cual prueba que debíamos ver una pura ilusión de la observación psicológica subjetiva. La segunda, es que aun aceptando este criterio de la responsabilidad individual, se encuentran, cuando se quiere aplicar cada caso particular, dificultades teóricas y prácticas innacesibles, y se deja el campo libre a una multitud de subterfugios, como consecuencia de falsas deducciones sacadas de los nuevos incontestables datos que suministra el estudio del hombre criminal. Afirmar el libre-albedrío ó la libertad normal (y nuestros adversarios, creando más fácilmente el equivoco con esta palabra elástica é indefinida de «libertad», no dicen nunca libre albedrío, aun cuando ambos términos son perfectamente sinónimos), es decir, en último término, que frente a la presión incesante y multiforme del medio exterior y del conflicto de los diversos móviles interiores, corresponde siempre exclusivamente a la libertad del individuo decidir en última instancia entre dos posibilidades opuestas.

Na dimensão fisiológica de seus estudos, também desenvolveu uma tipologia dos delinquentes, classificando-os em: delinquente nato, alienado, habitual, ocasional e passional. Na dimensão social, entendia o crime como um produto do meio, vindo a desenvolver a *Teoria da Saturação Criminal*, pela qual seria possível determinar a regularidade da criminalidade, de maneira que a combinação de condições físicas, individuais e sociais levaria ao cometimento de um número determinado de delitos. Viria também a defender a substituição do conceito de culpabilidade pelo de periculosidade.

Na missão de demonstrar que a pena, em si, era ineficiente como meio exclusivo de garantia da defesa social, Ferri propõe um conjunto de outras ações, a que chamou de *Substitutivos Penais*, que teriam o condão de excluir ou diminuir a periculosidade. Para ele, em sendo o crime um fenômeno de natureza complexa e multi-causal, se haveria de combatê-lo também com medidas que atacassem essas múltiplas causas, que atuariam, portanto, com uma finalidade preventiva. Para Ferri (2004, p.217), seria preciso que:

El legislador, observando los orígenes, las condiciones, los efectos de la actividad individual y colectiva, llegue a conocer las leyes psicológicas y sociológicas, por las cuales él podrá controlar una parte de los factores del crimen, sobre todo los factores sociales, para influir indirecta pero seguramente sobre el movimiento de la criminalidad.

O professor Manzanera (1981, p.342), explicando a teoria dos substitutivos de Ferri, ensina que o conjunto de medidas de natureza política econômica, religiosa, científica eram consideradas pelo criminólogo italiano como medidas de prevenção indireta, ou seja, atacariam os fatores criminógenos em todas as suas vertentes. Em *Princípios de Direito Criminal*, publicado em 1928, Ferri sintetizaria de maneira sistemática suas contribuições para o positivismo criminológico, demonstrando que o conceito de livre arbítrio não teria espaço no direito penal, que o objetivo da justiça criminal seria a defesa social, que o crime seria resultado de múltiplos fatores, e que a melhor maneira de combatê-los seria enfrentando-o em todas as suas origens (ANITUA, 2008, p.312).

O terceiro representante da escola positivista italiana foi Rafael Garófalo. Nascido na cidade de Nápoles, na Itália, no ano de 1851, fez carreira na universidade daquela localidade, vindo também, desde jovem, a fazer parte do poder judiciário. Antes de integrar-se à escola positivista, já havia escrito alguns textos, que mais tarde, iriam dar as bases jurídicas necessárias para o desenvolvimento da escola, como os conceitos de periculosidade, e prevenção geral e especial, com a publicação, em 1887, de *Della mitigazione delle pene nei reati di sangue*. No ano de 1885, escreveria sua obra prima, *Criminologia*, onde defenderia que o crime não teria como causa a autonomia de vontade do indivíduo, mas sim uma patologia moral, causada por fatores psicológicos ou sociais. Nas palavras do filósofo (2008, p.74) “*d’où il s’ensuit que l’acte n’est pas un phénomène isolé, mais qu’il est le symptôme d’une anomalie morale*” (o ato humano não é um fenômeno isolado, mas sim um sintoma de uma anomalia moral).

Como ensina o professor Manzanera (1981, p.240), Rafael Garófalo representaria a vertente jurídico-psíquica do positivismo criminológico italiano, em face do biologismo antropológico de Lombroso e da Sociologia Criminal de Ferri, dotando assim a escola positivista de uma condição de equilíbrio.

Expressão do que se convencionou chamar de positivismo moderado, as contribuições de Garófalo se concentraram em três elementos fundamentais, o

conceito de delito natural, sua teoria da criminalidade, e sua teoria ou fundamento da pena. Para ele, algumas condutas humanas seriam nocivas por si próprias, independentemente do contexto espacial ou temporal, quando capazes de provocar lesão aos sentimentos de probidade e piedade do homem médio, ao que chamou de *delito natural*.

Por outro lado, quanto à teoria da criminalidade, acreditava que o crime seria resultado de mutações na esfera moral da personalidade do sujeito, causadas por fatores orgânicos e psíquicos, que seriam transmitidos a ele por via hereditária, tornando-o um ser com aspectos atávicos e degenerativos (MOLINA; GOMES, 1997, p.159). Negaria assim, portanto, o elemento volitivo como determinante para a prática de crimes.

Quanto às penas, estas deveriam se aplicar conforme as características de cada criminoso, refutando qualquer finalidade correcional, uma vez que, para ele, as degenerações orgânicas e psíquicas do delinqüente eliminariam qualquer resquício de liberdade humana e, por conseguinte, a possibilidade de transformação moral. Para ele, como explica Anitua (2008, p.314), “a defesa social era a luta contra seus inimigos naturais”, defendendo inclusive, a eliminação dos criminosos que revelassem severas incapacidades psíquicas para a vida social.

Sintetizando as contribuições dos positivistas italianos para a criminologia, Helena Machado (2008, p.60) afirma que nestes autores se pode encontrar o núcleo fundamental do positivismo, qual seja, “o postulado determinista e a rejeição do livre arbítrio e decorrentes pressupostos metafísicos, partindo de uma clara e decisiva influência da teoria da seleção natural com base nos parâmetros do evolucionismo darwinista”.

Retomando os ensinamentos de Baratta (1939, p.32), além dos italianos, relevantes também foram as contribuições do positivismo francês de Gabriel Tarde. Conforme ensina Anitua (2008, p.317), tanto italianos quanto franceses dedicariam seus estudos ao homem delinqüente e as causas da criminalidade, contudo, enquanto os italianos, discípulos de Lombroso, haviam centrado atenção nos aspectos antropológicos, afirmando que esse homem “nasce com certas predisposições e características”, os franceses manteriam concentração nas causas sociais, daí porque seriam chamados por alguns de Escola Antropossocial, ou Criminal-Sociológica, ou ainda, Teorias Ambientalistas.

Os criminólogos franceses tecerem duras críticas à abordagem individualista

de Lombroso e seus pares, defendendo que o meio social, e não a herança, seria a verdadeira causa para a delinquência, daí por que ficariam como conhecidos também pelo desígnio de “mesologia criminal”. O fundador do positivismo criminológico francês fora o médico Alexandre Lacassagne, para o qual o crime não seria resultado do atavismo do agente, mas sim de uma degeneração patológica desencadeada no meio social propício, tal como ocorre com micróbios em relação a determinadas doenças, por isso, sua teoria ficou conhecida como “teoria microbiológica do delito” (ANITUA, 2008, p.318).

Para Lacassagne, as características físicas, psíquicas ou a vontade do agente seriam de importância reduzida na ocorrência do fato criminoso, uma vez que tanto a vontade quanto algumas dessas características também poderiam ser encontradas nos homens não criminosos. No primeiro congresso de antropologia criminal realizado em Roma, no ano de 1855, refutaria Lombroso ao afirmar que o crime possuiria dois fatores, o individual, de menor importância, e o social. Ao explicar as lições de Lacassagne, Anitua (2008, p.319) afirma que o delito, para o francês:

Tinha dois fatores etiológicos determinantes: os predisponentes, como a debilidade mental, as doenças nervosas, a falta de freios inibitórios etc.; considerados como a predisposição ao delito ou causas endógenas; e os transmissores do contágio, como o meio ambiente, a família, a escola, os amigos, etc., considerados como causas exógenas. Ele propugnava, no final, a profilaxia do delinquente. Seria preciso retirar do meio nocivo quem tem predisposição ao delito e transferi-lo para um meio onde ele não possa cometer delitos e dar-lhe uma nova educação.

Ao lado de Lacassagne, Jean Gabriel Tarde viria a ser reconhecido como um dos mais notáveis representantes da vertente sociológica do positivismo.

Nascido no povoado de Sarlat, na França, no ano de 1843, viria a estudar direito na Universidade de Toulouse, completando seus estudos na Universidade de Paris, vindo mais tarde, a se tornar magistrado e diretor de Estatística Criminal do Ministério da Justiça, em Paris. Dentre suas obras, destacam-se, *As leis da imitação* (1890), *As transformações do direito* (1893), *A lógica social* (1893), *A oposição universal* (1897), *As leis sociais* (1898), e *As transformações do poder* (1899).

No que diz respeito à sua teoria criminológica, defendeu que o crime seria resultado das influências psicológicas e morais da sociedade sobre o indivíduo, na

medida em que o meio social propaga idéias boas e más, e que, mediante os processos sociais de imitação, tais idéias viriam a ser reproduzidas (MANZANERA, 1981, p.347). Afirmaria ainda que o cometimento de crimes estaria relacionado com o crescimento das cidades, uma vez que, nestes espaços, o fenômeno da imitação seria mais freqüente, e também a possibilidade de esconder-se ou não ser reconhecido seria maior.

Tal como seus antecessores, negaria o livre arbítrio como fundamento do crime, uma vez que os fatores criminógenos mais fortes seriam o sentimento de felicidade ou infelicidade, de satisfação, de insatisfação, diante dos desgostos gerados pelo distanciamento entre as aspirações e as possibilidades reais de alcançá-las. Para ele, os elementos fundamentais da personalidade humana seriam as crenças e os desejos, e assim, os indivíduos teriam introjetadas em si as crenças e os desejos circundantes do meio social, sendo que, a impossibilidade de realizá-los seria fonte motivadora do delito.

No que diz respeito à responsabilidade penal, esta também não decorreria da consciência nem da autonomia de vontade, mas da combinação entre a identidade pessoal do delinqüente, e sua semelhança com os tipos sociais. Explicando, para que se pudesse fazer um sujeito responsável por uma conduta criminosa, segundo Tarde, o delinqüente deveria ter mantida uma mesma personalidade antes, durante, e depois do crime, do contrário, não se estaria diante de um sujeito considerado como normal, e assim, não se poderia fazê-lo responder pela infração. Por outro lado, além da manutenção de sua “normalidade”, o criminoso somente poderia ser responsabilizado se estivesse completamente adaptado ao grupo social (ética e culturalmente), do contrário, não se poderia imputar a ele uma pena, senão apenas uma medida de segurança, tal como seria, por exemplo, com nativos e aborígenes vivendo num contexto social completamente diferente do original (MANZANERA, 1981, p.351).

Por fim, importante também as lições do positivismo jurídico-penal alemão de Franz Von Liszt. Nascido em Viena, Áustria, em 1851, Von Liszt operaria uma união entre o idealismo jurídico e o empirismo do positivismo criminológico, vindo a propor uma concepção totalizadora do direito penal, que deveria contemplar também a antropologia criminal, a psicologia criminal, a estatística criminal e a política criminal, com vistas à produção de um conhecimento científico das causas do crime e dos modos para combatê-lo.

Ensinam Molina e Gomes (1997, p.166), que os postulados da Escola Alemã de Von Liszt, em síntese, seriam:

Análise científica da realidade criminal, dirigida à busca das causas do crime, em lugar de uma contemplação filosófica ou jurídica deste, pois a ótica jurídica, dogmática, é complementar porém não substitutiva da empírica; desdramatização e relativização do problema do livre arbítrio, o que conduz a um dualismo penal que compatibiliza as penas e as medidas de segurança, baseadas, respectivamente, na culpabilidade e na periculosidade; a defesa social apresenta-se como objetivo prioritário da função penal, embora acentue a importância da prevenção especial.

Von Liszt concederia importância tanto à predisposição individual do homem para o cometimento de delitos – assumindo assim as teses deterministas do positivismo ao defender uma pena adaptada à evolução biológica do homem – quanto à influência do meio, vindo a afirmar que o crime seria resultado da idiossincrasia do delinqüente no momento do fato criminoso, e das circunstâncias e motivos externos que sobre ele exerciam influência naquele instante. Nas palavras de Zaffaroni e Pierangeli (2008), o delito era para Liszt “um produto social e a antijuridicidade um dano social, negava a autodeterminação e, portanto, fundava a responsabilidade penal sobre a normal motivação ou a possibilidade dela por parte do delinqüente”.

Se por um lado Von Liszt admitia as inconsistências da idéia de livre arbítrio como fundamento do crime, reconhecia que o direito penal necessitava desse fundamento para manter-se estruturado. Afirmaria o citado autor que (1899, p.124 – 197):

As circunstâncias constitutivas do injusto não podem ser acontecimentos, que independam da vontade humana, mas somente ações humanas. A ação é pois o fato que repousa sobre a vontade humana, a mudança do mundo exterior referível à vontade do homem. Sem ato de vontade não há ação, não há injusto, não há crime. [Contudo] a voluntariedade na comissão ou na omissão, não quer dizer livre arbítrio no sentido metafísico, mas isenção de coação mecânica ou psicofísica. (...) A pena finalística é de todo ponto compatível com um livre arbítrio, subtraindo a lei da causalidade, mas completamente independente da verdade desta hipótese (...) A condição da culpa criminal como responsabilidade pelo resultado que de fato se produz, é apenas a capacidade de determinar a vontade por meio de idéias e representações em geral, e especialmente pelas idéias e representações oriundas da religião, da moral, do direito e do senso prático que regulam

toda a nossa conduta. Mas conquanto a disputa filosófica sobre uma liberdade psicológica que fica além dos limites da experiência, tão pouco possa abalar as bases do direito penal, quanto as de qualquer outro ramo do direito, qualquer que deva ser a solução da controvérsia, é, todavia, certo que só a teoria da culpa que assenta sobre a intuição rigorosamente determinista pode, de um lado, assegurar à legislação penal uma estabilidade inabalável e um desenvolvimento tranqüilo e, de outro lado, impedir que idéias confusas, tomadas já ao direito e já à moral, lancem obscuridade na ciência. Enquanto a capacidade de determinar-se que incontestavelmente possui o homem normal não puder ser contestada, a possibilidade de derminar o delinqüente por meio da pena ficará subtraída ao conflito das opiniões, a responsabilidade pelo resultado, a culpa, terá uma base firme e inatacável, e o direito penal desenvincilhar-se-á da idéia da retribuição, que, sem a hipótese do livre arbítrio, não pode mais subsistir, pois cai com o “deves, logo podes”.

Para os fins a que se propõe esta pequena parte da presente pesquisa, qual seja, a desconstrução do princípio da autonomia de vontade como fundamento exclusivo do crime, ao rol inicialmente apresentado por Baratta, ousou acrescentar o positivismo correcionalista espanhol de Pedro Dorado Monteiro.

Com tradição acadêmica construída na Universidade de Salamanca, sua principal obra *O direito protetor dos criminosos*, publicada em 1916, seria fortemente marcada pela influência positivista que recebera dos escritos italianos, de sua inclinação política ao anarquismo, de sua formação católica inicial, e do krausianismo⁹² recém chegado à Espanha (Zaffaroni; Pierangeli, 2008, p.265).

Negou completamente a idéia de um delito natural, defendendo que todos os delitos seriam uma criação política, de maneira que delitos e delinquentes seriam criados pelas qualificações humanas de momentos históricos e temporais concretos, tanto, que algumas condutas consideradas como criminosas numa localidade, em outra poderiam ser consideradas inclusive como atos heróicos. A sociedade então, criaria os delitos e os delinquentes, daí por que não poderia jamais eliminá-lo como defendera Garófalo, mas tão somente educá-lo (ANITUA, 2008, p.326).

Embora negasse a existência do delito natural, afirmava de maneira tênue um determinismo, ao defender que o homem estaria determinado à realização de certas condutas, mas seria a sociedade a responsável por estabelecer que aquelas condutas as quais o homem estaria determinado deveriam ser consideradas como criminosas. Daí que, se a sociedade cria o crime, não teria ela o direito de defender-se, apenas o dever de educar o delinqüente para que não mais venha a delinqüir.

⁹² Doutrina criada pelo pensador pós kantiano alemão Karl Christian Friedrich Krause, que pregava a tolerância acadêmica e a liberdade de cátedra em oposição ao dogmatismo.

Não haveria então, nem responsabilidade moral, fundada na culpabilidade e no livre arbítrio, nem responsabilidade social, fundada na periculosidade, mas sim um direito do criminoso ser melhorado pela sociedade (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2008, p.265). “Não se trataria pois de impor castigos, mas sim de exercer uma tutela protetora sobre o delinqüente” (ANITUA, 2008, p.327).

Ou ainda, como explicaram com habilidade didática reconhecida os professores Eugenio Raul Zaffaroni e José Henrique Pierangeli (2008, p.265), considerando que a sociedade deseja proibir certas condutas, “e os homens não são livres, mas determinados para realizá-las, devem eles ser corrigidos para não incorrer nelas, sendo este um direito dos homens que vivem em sociedade e não da sociedade em si.”

Ermo Quisbert (2008, p.56 – 58) assim explica os postulados do correccionalismo espanhol de Dorado Montero:

El delito no se comete por voluntad libre sino por otras causas que el Estado debe combatir. El Estado debe proteger al delincuente de la reacción de la sociedad y de su ignorancia para castigar. Porque el delincuente es un incapaz para una vida jurídica libre. La pena no debe ser retributiva sino correctiva de la voluntad criminal em base a um estudio psicologico y no en base al delito. Se debe corregir, también, en base a la personalidad del autor, incluso se debe permitir la aplicación de azotes. El tratamiento del interno debe ser individual, en base a la peligrosidad criminal. La pena debe impedir delitos futuros (por eso es derecho protector de criminales).

Das contribuições dos diferentes autores do positivismo criminológico enquanto crítica à autonomia da vontade como causa exclusiva do crime, é possível inferir que, se tal fundamento é refutável, ou seja, se o crime não resultaria necessariamente da capacidade do indivíduo de se auto-determinar, mas de um determinismo antropológico, biológico, psicológico ou social, logo, a reforma moral ou correção, ou ressocialização do criminoso pela aplicação da pena seria também indemonstrável, uma vez que tal recuperação moral pressupõe também a vontade de alcançá-la. Por outro lado, desapareceria também a utilidade da educação como instrumento para correção ou tratamento do delinqüente, uma vez que o pressuposto fundamental dessa intervenção estaria prejudicado.

4.3 Teorias médico-psicológicas da criminalidade e a desconstrução dos princípios da culpabilidade e da legitimidade

Conforme já apresentado no segundo capítulo deste trabalho, dois dos pilares do paradigma ou ideologia da defesa social são, primeiro, o princípio de que o delito é produto de uma atitude individual livre, consciente e moralmente reprovável, daí por que se pode imputá-lo ao indivíduo (culpabilidade); e segundo, o princípio de que a sociedade e o Estado, este último, tomado enquanto forma de administração do poder escolhido por esta mesma sociedade, são os únicos legítimos para coibir a criminalidade, pois responsáveis por afirmar e garantir os valores compartilhados por todos (legitimidade). Tais princípios viriam a se tornar objeto de crítica, a partir das diversas teorias do positivismo de natureza médico-psicológica.

Explicam os professores Roberto Bergalli, Juan Bustos Ramírez e Teresa Miralles (1983, p.69) que a personalidade criminosa sempre se colocou como uma questão de grande interesse para a criminologia positivista, na busca de possíveis relações causais entre anomalias médico-psicológicas e as condutas desviadas. Porém, é preciso compreender desde já que, pelo desígnio de *teorias médico-psicológicas* se deve entender as diferentes vertentes da psicologia, da psiquiatria (psicopatologia), e da psicanálise, esta última, nas suas expressões individual e social (psicologia social)⁹³.

⁹³ “A psicopatologia (Psiquiatria) é o ramo da ciência médica que se ocupa do fato psíquico patológico, do homem psicicamente enfermo. Inclina-se, pois, à adoção de uma perspectiva clínica, contemplando a conduta delitiva como expressão de um transtorno patológico da personalidade. A psicologia, pelo contrário, estuda o comportamento humano, a conduta. Interessa-lhe o comportamento delitivo como qualquer outro comportamento. A moderna psicologia empírica preocupa-se em explicar o processo de aquisição de certos modelos de conduta, identificando os fatores e as variáveis que o reforçam, tanto se se trata de um comportamento conformista como no caso contrário; seus cultivadores são mais partidários do laboratório e da experimentação que da observação e da clínica. A psicanálise, por sua vez, concebe o crime como um comportamento funcional simbólico, expressão de conflitos psíquicos profundos, pretéritos, de desequilíbrios da personalidade que só podem ser revelados introspectivamente, aprofundando-se no inconsciente do indivíduo. Unida em suas origens ao estudo de certas patologias (neurose e histeria), criou um emaranhado conceitual complexo, capaz de explicar o comportamento delitivo em termos muito semelhantes às enfermidades mentais. Serviu, desse modo, como ponte entre a moderna Psiquiatria e a Psicologia. Corresponde à Psiquiatria (ou melhor, à Psicopatologia), delimitar o conceito de enfermidade ou transtorno mental e suas manifestações, formulando, com base em verificação prévia, a correlação que possa existir entre determinadas categorias patológicas (psicopatia, neurose, esquizofrenia etc) e concretas manifestações delitivas. Por seu turno, corresponde à Psicologia o estudo da estrutura, gênese e desenvolvimento da conduta criminal (v.g. da aprendizagem dos

Explica o professor Manzanera (1981, p. 367) que a direção médico-psicológica da criminologia positivista tinha como pano de fundo a investigação “*de las motivaciones profundas del crimen (...) en los lugares más recónditos de la mente humana*”. Contudo, teria o positivismo criminológico do final do século XIX uma reconhecida dívida com todo o pensamento médico biológico anterior, desde os antigos estudos de Giovanni Battista Della Porta (1535 – 1616), passando por Franz Joseph Gall (1758 – 1828), Johann Gaspar Spurzheim (1776 – 1832), Joahnn Kaspar Lavater (1741 – 1801), Benedict Augustin Morel (1809 – 1873), Jean-Étienne Esquirol (1772 – 1840), Philippe Pinel (1745 – 1826), e Prosper Pierre Constant Despine (1812 – 1892). Com efeito, como esclarecem os professores Bergalli, Bustos Ramírez e Miralles (1983, p.70), o pensamento do tipo psicológico no campo da criminologia não é produto exclusivo da época positivista (final do século XIX, com o nascimento da moderna ciência criminológica), mas ao contrário, remonta a uma época anterior, “*en la época clasica en que las cuestiones psicológicas y morales son tratadas junto con los problemas físicos, sin establecerse una separacion tajante entre cuerpo y alma, donde lo psicologico e lo físico se yuxtaponen pero no se interfieren mutuamente*”. Todo esse conjunto de conhecimentos costuma ser classificado como *etapa pré-científica da criminologia*, sobretudo os anteriores à Pinel (MOLINA; GOMES, 1997, p.133), e representa, com efeito, o momento embrionário das lições psicológicas acerca da criminalidade.

Della Porta, por exemplo, ainda em 1586, publicaria *De humana physiognomia*, na qual estudou as relações entre criminalidade e loucura, vindo a defender que a partir da aparência externa do indivíduo se poderia reconhecer a interdependência entre o somático (corpo), e o psíquico (alma), e suas influências no comportamento delitivo. Por sua vez, o fisionomista suíço Lavater, publicaria em 1776 a obra *Fragmentos Fisionómicos para Conocimiento del Hombre y del Amor al Hombre*, onde defenderia que as pessoas que apresentavam os mesmos caracteres físicos de determinados animais, possuiriam as mesmas características psicológicas daqueles animais, e que “*la rudeza es siempre um signo, en cualquier parte del cuerpo que nunca presagia nada bueno*” (MANZANERA, 1981, p.180).

modelos criminais), assim como o estudo dos fatores ou variáveis diferenciais da mesma. Por último, à Psicanálise corresponde o exame da estrutura psicodinâmica da personalidade, seus conflitos e frustrações, o processo de motivação do delinquente e a própria interpretação da conduta delitiva à luz do inconsciente do seu autor e de uma análise introspectiva.” (MOLINA; GOMES, 1997, P.214-215).

A frenologia do francês Joseh Gall também teceria clássicas contribuições ao estudo médico-psicológico da criminalidade. Em 1810 publicaria *De craneologia*, obra na qual sustentaria que cada da parte do cérebro humano seria responsável por determinar as diferentes funções psíquicas e características do comportamento humano, de maneira que, estudando os chamados “mapas cerebrais”, seria possível identificar traços comuns que diferenciariam criminosos e não criminosos. Defendeu ainda que o crime seria resultado não da vontade humana, mas de um desenvolvimento incompleto do cérebro, de onde decorreria uma função prejudicada de determinados sentimentos, que levariam à agressividade, ao instinto homicida e ao desvio moral (MOLINA; GOMES, 1997, p.138). A delinquência seria portanto determinada biologicamente, Tais concepções seriam também compartilhadas pelo seu discípulo Johann Gaspar Spurzheim.

No campo da embrionária psiquiatria, o médico francês Phillipe Pinel realizaria os primeiros diagnósticos clínicos para separação entre delinqüentes e enfermos mentais, nos últimos anos do século XVIII. Ao lado do seu discípulo Esquirol, viria elaborar a toda uma tipologia das enfermidades mentais, enfrentando as convicções da época que relacionavam os transtornos mentais à influência demoníaca. O crime seria para ambos, resultado de uma mania moral capaz de desorientar todos os sentidos humanos (MANZANERA, 1981, p.202. O também médico francês Despine, publicaria em 1869 *Psychologie naturelle*, e em 1872 *Estudo sobre o estado psicológico dos delinqüentes*, nos quais afirmaria a tese da “loucura moral”, pela qual o delinqüente era entendido como um sujeito desprovido de livre arbítrio, pois não possuiria nenhuma abertura para o mundo da ética e dos valores. Despine é considerado como o fundador da psicologia criminal.

O médico alemão educado na França Benedict Morel, publicaria em 1857 *Traité des dégénérescences physiques intellectuelles et morales de l'especie humaine*, obra na qual tentaria provar que o crime seria resultado de uma degeneração física e psicológica do delinqüente, transmitida hereditariamente, que seriam responsáveis por acometer o indivíduo de um conjunto de patologias, como a epilepsia, a debilidade e a loucura, além de torná-lo suscetível à prática de delitos (MOLINA; GOMES, 1997, p.140).

Como se percebe, já desde estes primeiros estudos médico-psicológicos a idéia de culpabilidade – ancorada no trinômio vontade, consciência e moralidade – estaria prejudicada devido ao determinismo das patologias psicológicas sobre o agir

do indivíduo criminoso, prejudicando assim a idéia de imputação decorrente da culpa.

Porém, na prática, conforme explica Anitua (2008, p.379), com base nestas teorias, o positivismo criminológico passaria a entender a delinquência como resultado de uma doença da mente, de maneira que os delinquentes deveriam ser tratados ou eliminados, corroborando, portanto, com a construção de uma ideologia da defesa social. Assim, a ideologia do tratamento penitenciário apareceria como um reflexo do tratamento psíquico, desenvolvendo-se nas prisões as mesmas práticas dos manicômios. Surgiria também nesse contexto a figura dos peritos especialistas, a quem caberia enfrentar a problemática da capacidade de culpabilidade para efeitos de imputabilidade, remetendo seus relatórios aos julgadores.

Nas palavras de Anitua (2008, p.389 – 390):

A partir das diferentes teorias psicopatológicas elaboradas pelas três disciplinas – psiquiatria, psicologia e psicanálise –, o especialista teria que elaborar um diagnóstico de cada indivíduo e propor um tipo determinado de tratamento. Segundo as leis vigentes em quase todo o mundo, o objetivo das penas privativas de liberdade é a reinserção social do detento. Com esse fim, aplicam-se programas de tratamento baseados no estudo da personalidade do condenado nos quais os especialistas – juristas, criminólogos, educadores sociais, psicólogos – desenham programas e elaboram diagnósticos e prognósticos de criminalidade aos quais não escapa de todo o lastro do positivismo.

Ao final do século XIX e início do século XX os estudos estritamente psicológicos da criminalidade começam a se parar de sua vertente médico-física, e as concepções psicológicas são levadas em definitivo ao patamar de científicas, positivas e experimentais (MANZANERA, 1981, p.71). A partir desse ponto, a pesquisa concentra esforços na contribuições de algumas destas teorias psicológicas e suas contribuições para o estudo da criminalidade e da desconstrução dos princípios da culpabilidade e da legitimidade.

Dentre tais teorias, Antonio García-Pablos de Molina e Luiz Flavio Gomes (1997, p.215) destacam possuir relevância particular a psicanálise. Em linhas gerais, os “modelos psicanalíticos” explicam as condutas humanas a partir dos ciclos psicodinâmicos, ou seja, das influências que as forças psicológicas exercem sobre o indivíduo. Nesse contexto, ganham destaque as influências dos instintos sexuais,

dos diversos níveis do psiquismo (consciente, pré-consciente e inconsciente), e das diferentes instâncias mentais (Id, Ego e Superego). Como explica Baratta (1999, p.50), “essas teorias têm as suas raízes na doutrina freudiana da neurose e na aplicação dela que o próprio Freud fez para explicar certas formas de comportamento delituoso”.

Psiquiatra nascido na República Tcheca, em 1856, que viveu quase toda sua vida em Viena, na Áustria, Freud viria ser reconhecido como o fundador da psicanálise. A teoria freudiana girava em torno do sexo, sendo que, para ele, este seria o motor das ações humanas. Assim, como explica Manzanera (1981, p.371), para Freud *“todo acto humano (y por lo tanto el delito, lo antisocial, lo desviado) tiene una base, un substrato, un significado sexual”*. Defendia ainda que na dinâmica das ações e dos pensamentos humanos seria possível identificar dois instintos, o instinto de vida, a que chamou de *Eros*, e o instinto de morte, chamado *Thanatos*, assim, o crime era uma ocorrência na qual o instinto de morte predominava sobre o instinto de vida.

Freud sustentou ainda, a partir de uma analogia com a tragédia de Édipo⁹⁴, dos escritos gregos de Sófocles, que durante a infância, os homens, inconscientemente, desejariam sexualmente a mãe, odiando por conseguinte o pai, fase esta, que deveria ser superada, caso contrário, poderia desenvolver uma série de anomalias da personalidade, que poderiam levar a um sentimento de culpa, e consequentemente, ao cometimento de crimes. Afirmaria Freud, também, a existência da libido como o instinto de satisfação dos desejos sexuais, e que a libido deveria se desenvolver de maneira harmônica com o desenvolvimento do indivíduo, do contrário, o desencontro entre esses dois elementos poderia gerar desvios e aberrações, como por exemplo, os crimes sexuais (MANZANERA, 1981, p.373).

Outro ponto relevante na teoria psicanalítica de Freud para os estudos do crime diz respeito às suas etapas do desenvolvimento. Para o psicanalista, certas partes do corpo estariam diretamente relacionadas com a libido, e assim, ao passo em que o indivíduo vai se desenvolvendo, seu interesse vai se fixando em

⁹⁴ Segundo a lenda narrada nas obras de Sófocles, Laio, rei de Tebas, haveria sido alertado pelo Oráculo de Delfos que uma maldição iria recair sobre ele, qual seja, viria a ser morto pelo próprio filho, sendo que este último, se casaria com a própria mãe. Por isso, ao nascimento de Édipo, Laio abandona-o no monte Citerão, contudo, mais tarde, o menino, que viria a sobreviver, iria ser adotado por um pastor, de posteriormente pelo rei de Corinto, regressando a Tebas. Certo dia, no caminho para o Oráculo de Delfos, ambos se encontrariam, e sem saber que se tratava de seu pai, Édipo mataria a Laio, depois, enfrentaria a Esfinge, um poderoso monstro que aterrorizava Tebas, e desposaria finalmente a viúva mãe, Jocasta.

determinada zona corporal erógena. As zonas e etapas, seriam, a oral, a anal, a fálica e a latência, e os problemas advindos de cada uma dessas zonas e etapas indicariam a prática de determinado tipo de crime, assim, sujeitos fixados na etapa oral, tenderiam a desvios como os crimes de injúria, calúnia e difamação; já os indivíduos fixados na fase anal, seria predisposto aos crimes patrimoniais, pois assim como retém as fezes, reteria a propriedade; sujeitos fixados na fase fálica seriam criminosos sexuais em potencial; finalmente, na etapa da latência, os desejos sexuais desapareceriam, e a libido ficaria adormecida (MANZANERA, 1981, p.374).

Impende citar ainda, como parte das contribuições de Freud para a criminologia, seu chamado aparato intra-psíquico. Para Freud, a psique humana estaria dividida em três níveis, a consciência (aquilo que damos conta no momento atual); a pré-consciência (aquilo que podemos trazer ao consciente por um simples ato de vontade); e por fim o inconsciente (aquilo que é desconhecido no nosso interior). A personalidade humana seria, para Freud, como um iceberg, sendo que no nível mais profundo, o inconsciente, residiriam as questões mais traumáticas de nossa existência, responsáveis pelas maiores angústias. Assim, como explica Manzanera (1981, 375):

Este descubrimiento abrió un mundo para exploración de la Criminología: todo delito tiene una motivación inconsciente, profunda, desconocida, aún para el mismo criminal. Un nuevo golpe a las teorías del libre albedrío [e consequentemente para a idéia de culpabilidade], una victoria para los deterministas: luego el hombre (y por lo tanto el hombre antisocial) no es libre, él cree que hace las cosas por su voluntad, pero en realidad es un juguete de su inconsciente.

No mais, defenderia ainda Freud a existência de outras três estruturas do aparelho mental humano: o Id, como o núcleo mais fundamental da mente humana, responsável por guardar os instintos, as paixões, e as tendências; o Superego, na qual estão presentes os valores morais da sociedade e a autocrítica, que permitem a coexistência em sociedade segundo as regras gerais; e o Ego, elemento intermediário que estaria entre os desejos íntimos do Id e a realidade do Superego, responsável então pelo equilíbrio das ações. A partir daí, explica Manzanera (1981, p.376), as primeiras explicações psicanalíticas sobre o crime relacionariam o criminoso com problemas no Superego.

O professor Alessandro Baratta (1999, p.50), assim resume às explicações de Freud para o comportamento criminoso:

Segundo Freud, a repressão de instintos delituosos pela ação do superego, não destrói estes instintos, mas deixa que estes se sedimentem no inconsciente. Esses instintos são acompanhados, no inconsciente, por um sentimento de culpa, uma tendência a confessar. Precisamente com o comportamento delituoso, o indivíduo supera o sentimento de culpa e realiza a tendência a confessar.

Nas palavras do próprio Freud (2010, p.212-213):

Falando de sua juventude, em especial dos anos da pré-puberdade, pessoas que vieram a ser muito respeitáveis me informaram de ações ilícitas, como furtos, fraudes e até mesmo incêndios, que haviam cometido naquele tempo. Eu não fazia caso dessas informações, comunicando-lhes que é notória a fraqueza das inibições morais nessa fase da vida, e não procurava inseri-las num contexto mais significativo. Afinal, porém, vi-me solicitado a um estudo mais completo desses incidentes, devido a alguns casos chocantes e mais acessíveis, nos quais esses delitos foram cometidos enquanto os doentes se achavam em tratamento comigo e já não eram pessoas jovens. O trabalho analítico trouxe então o resultado surpreendente de que tais ações foram realizadas sobretudo porque eram proibidas e porque sua execução se ligava a um alívio psíquico para o malfeitor. Ele sofria de uma opressiva consciência de culpa, de origem desconhecida, e após cometer um delito essa pressão diminuía. Ao menos a consciência de culpa achava alguma guarida. Por paradoxal que isso talvez pareça, devo afirmar que a consciência de culpa estava presente antes do delito, que não se originou deste, pelo contrário, foi o delito que procedeu da consciência de culpa. Tais pessoas podem ser justificadamente chamadas de criminosos por consciência de culpa. A preexistência do sentimento de culpa fora naturalmente demonstrada por toda uma série de outros efeitos e manifestações.

Portanto, a teoria psicanalítica freudiana do comportamento criminoso apresenta-se como uma crítica direta à ideia de autonomia da vontade como fundamento do crime, e por conseguinte, uma negação radical em face do princípio da culpabilidade, assim como um elemento de desconstrução de todo o discurso, paradigma ou ideologia penal construída a partir de tal fundamento. Também assim em relação à educação na prisão. No mesmo sentido analisa Carvalho (2008, p.124) que “a ideia dogmática de culpabilidade pressupõe que o autor do crime seja capaz de compreensão do caráter ilícito do fato e tenha real possibilidade de ação diversa

daquela incriminada pelo Estado”, e assim, a categoria psicanalítica do inconsciente traria abaixo a noção de reprovabilidade penal associada à ação consciente.

Para Freud, ficou evidenciado a partir de seus estudos que os crimes eram cometidos por que as referidas condutas eram proibidas, e a execução de tais condutas funcionavam para o delinqüente como um alívio psíquico (Manzanera, 1981, p.379), pois o sentimento de culpabilidade que acometia o sujeito criminoso já existiria anteriormente ao delito, e não adivinha do próprio delito.

Tal como se desprende dos ensinamentos de Freud, o mesmo acreditava que o processo civilizador não haveria conseguido desaparecer com os resquícios da barbárie no ser humano, daí que, o indivíduo seria um verdadeiro inimigo da civilização, em decorrência das privações e restrições que os poderes coercitivos imporiam aos desejos e impulsos mais naturais, funcionando o crime como uma descarga dos sentimentos de culpa (CARVALHO, 2008, p.112). Por outro lado, os sentimentos de culpa interiorizados e não extravasados teriam o condão de transferir a culpa para o outro, consubstanciando assim a atuação de instituições penais e de modelos de justiça retributiva.

Por isso, Baratta (1999, p.51) ainda chamaria atenção para as contribuições de Freud no campo da análise social das práticas punitivas. A reação punitiva da sociedade e do Estado corresponderia para a psicanálise a uma reação de natureza psicossocial, e assim, estariam desprovidas de sentido as justificativas preventivas, retributivas, morais e racionalizantes do sistema penal. Punir significaria, portanto, descarregar impulsos psicológicos coletivos, ao invés das tradicionais funções declaradas, restando-se prejudicado, então, o princípio da legitimidade da sociedade e das instituições oficiais de controle penal que sustenta as práticas punitivas.

Como explica o citado filósofo italiano, para Freud, as sociedades guardam consigo traços de solidariedade típicos das sociedades primitivas, de maneira que, naquelas, existia por parte de todo o grupo social um medo de que as possíveis violações aos tabus por alguns de seus membros despertassem nos demais instintos reprimidos, levando-os também à imitação das condutas desviantes, assim, punir significaria, antes de tudo, uma tentativa do próprio grupo social de inibir impulsos desviantes em si próprio, de forma que “a reação punitiva pressupõe, portanto, a presença, nos membros do grupo, de impulsos idênticos aos proibidos”.

Ainda sobre as contribuições dos estudos freudianos para a criminologia e para a crítica dos fundamentos da defesa social, o professor Salo de Carvalho, em

trabalho intitulado *Freud criminólogo: a contribuição da psicanálise na crítica aos valores fundacionais das ciências criminais*, de 2008, discorreria que “o espaço de diálogo criado entre os discursos da criminologia e da psicanálise possibilita, portanto, a transvalorização dos valores morais que sustentam a cultura punitiva contemporânea”, pois tais segmentos do conhecimento sugerem uma série de rupturas com os valores morais das ciências jurídico-penais, dentre os quais, o direito como sinônimo de justiça, o direito penal como paladino da bondade, o processo penal como instrumento na busca da verdade, e a ilusão de segurança (2008, p.134).

Com efeito, explicaria o criminólogo brasileiro que, a partir dos estudos de Freud, “a possibilidade de centralizar a etiologia do delito no inconsciente do criminoso e/ou atribuir a prática do delito ao desejo inconsciente da pena, torna, como abordado, juridicamente impossível o processo de atribuição de responsabilidade (penal)” (CARVALHO, 2008, p.133). E continua (2008, p.126):

Assim, em face de a teoria do delito trabalhar como fundamento da responsabilidade da conduta humana consciente – mesmo no crime culposos (culpa consciente ou inconsciente) ou nas hipóteses de erro, há pelo sujeito definição finalística, embora não necessariamente delitiva, do seu agir –, a inclusão da idéia de inconsciente desestabiliza qualquer legitimidade de intervenção penal. (...) A ausência de elementos estáveis ou mínimos de verificabilidade da consciência da ação excluiria qualquer possibilidade de atribuição de responsabilidade penal, visto ser, segundo a construção da teoria do delito, inadmissível aplicação de sanção desprovida do adjetivo consciência. Entendida a consciência, segundo a dogmática do delito, como capacidade de escolha livre da conduta delitiva, ou seja, vinculada à possibilidade de anuência com o resultado juridicamente ilícito da conduta.

Ainda sobre a relação crime-sociedade, que, como se vê, apresenta-se como uma desconstrução do princípio da legitimidade do paradigma da defesa social, temos as contribuições de alguns teóricos da chamada *Psicologia Social*⁹⁵. Segundo explica Anitua (2008, p.391), o cientista social francês Gustave Le Bon, considerado como um dos fundadores da psicologia social, publicaria nos anos de 1881 e 1889, respectivamente, *O homem e as sociedades*, e *As primeiras civilizações*, obras nas quais defenderia que o suposto atavismo de alguns indivíduos não deveria ser

⁹⁵ O enfoque da Psicologia Social é estudar o comportamento de indivíduos no que ele é influenciado socialmente (LANE, 2006, p.7).

investigado nas causas biológicas, mas sim em função do pertencimento deste indivíduo às multidões. Mais tarde, em 1895, desenvolveria suas idéias em *Psicologia das Massas*, onde defenderia que as multidões seriam semelhantes aos seres mais débeis, e que nelas residiriam todos os instintos e barbáries.

O pensador italiano Scipio Sighele, por sua vez, já havia publicado em 1891 *A massa delinqüente*, obra na qual sustentaria que a imprensa exerceria uma forte influência sobre as massas, e conseqüentemente, sobre a questão criminal. Em *Literatura e criminalidade*, de 1908, Sighele viria a afirmar que a literatura dos processos e da vida dos criminosos nos jornais faria despertar a curiosidade e as simpatias da multidão (ANITUA, 2008, p.394). No ano de 1899, José María Ramos Mejía, médico argentino, publicaria *Multidões Argentinas*, ensinando acerca da irracionalidade das massas e do perigo da difusão dos fatos criminais e judiciais, para que se evitasse a criminalidade por imitação.

Outros ensinamentos do crime enquanto objeto da psicanálise adviriam dos teóricos chamados neo-freudianos e pós-freudianos, a exemplo de Theodor Reik, Alfred Adler, Carl Gustav Jung, Franz Alexander, Hugo Staub, e Erick Erickson, e Erich Fromm.

Tal como explica Alessandro Baratta (1999, p.51), o psicanalista austríaco Theodor Reik fundaria uma teoria do direito penal fundamentada na dupla finalidade das penas, que seriam, “a satisfação da necessidade inconsciente de punição que impele a uma ação proibida”, e “a necessidade de punição da sociedade, através de sua inconsciente identificação com o delinqüente”, assim, as finalidades anunciadas das penas, pelo sistema penal, quais sejam, retribuição e prevenção, nada mais seriam que racionalizações do inconsciente humano. Daí porque defenderia Reik que a verdadeira racionalização do direito penal seria a superação das penas. Sobre o pensamento de Theodor Reik, o professor Luis Rodriguez Manzanera (1981, p.382) explica que, para aquele autor:

Los problemas referentes a la búsqueda del criminal desconocido, partiendo de la base de que existe en el hombre un intenso interés por el crimen, difícilmente explicable en términos racionales.(...) El interés de descubrir al criminal desconocido deriva del hecho de que dicho descubrimiento asegura que el culpable no somos nosotros, y disminuye por lo tanto nuestro inconsciente sentimiento de culpa. Partiendo de la hipótesis freudiana del criminal por sentido de culpa, en el cual el sujeto delinque exactamente para ser castigado, Reik sostiene que este deseo de ser castigado, dependiente

del sentimiento de culpa inconsciente, induce inconscientemente al criminal a actuar de manera tal que su crimen no sea jamás totalmente perfecto, de manera que la autoridad investigadora lo pueda descubrir y por lo tanto castigar. En el criminal existe una tendencia consciente que lo empuja a cancelar todo indicio de su delito y una coacción inconsciente a confesar que lo induce a traicionarse. La confesión del criminal se guía sobre un inconsciente deseo de castigo, y en cierto modo el delito se repite parcialmente durante la confesión. La confesión del imputado no es jamás un consciente autoanálisis de los impulsos inconscientes que lo han conducido al delito; el criminal, en la mayoría de los casos, no sabe por qué ha realizado el hecho, y por lo tanto racionaliza su naturaleza. Si el criminal tiene el deseo inconsciente de ser castigado, es evidente que la pena tal como es actualmente concebida no puede servir como prevención general ni especial al crimen, y lejos de evitarlo lo favorece. El problema consiste en encontrar penas que vayan dirigidas no solamente al consciente, sino que pudieran controlar, en alguna forma, al inconsciente.

Idéias análogas também deslegitimadoras do sistema penal seriam apresentadas pelo médico Franz Alexander e pelo jurista Hugo Staub, com a publicação de *O delinqüente e seus juízes do ponto de vista psicanalítico*, em 1931. Defenderiam os citados autores que a análise do fenômeno criminal deveria partir de uma dupla investigação, a se realizada do ponto de vista individual e do ponto de vista social. Na perspectiva individual, tem-se que os delinqüentes ditos neuróticos, seriam aqueles que não conseguiram superar os seus complexos nem seus profundos impulsos, recorrendo ao crime como saída para os seus conflitos; por outro lado, o chamado criminoso normal, cometeria delitos pode se identificar com outros delinqüentes, que lhe serviriam de modelo (MOLINA; GOMES, 1997, p.218). Em contrapartida, na perspectiva social, a pena serviria para “equilibrar os valores sociais do superego, posto em interdito pela liberação dos instintos do delinqüente” (ANITUA, 2008, p.403). Em outras palavras, ao punir, a sociedade reforçaria o funcionamento psíquico de seus sistemas de valores, contendo os instintos e o sadismo.

Porém, é relevante destacar também que, nos estudos de Alexander e Staub, a sociedade como ente difuso desaparece, dando lugar a análise das instituições e das pessoas a seu serviço, como os juízes, a polícia e os agentes de segurança penitenciária, de maneira que, a punição reforçaria a identificação dos cidadãos com estes profissionais, e também a identificação destes profissionais com o superego, servindo a ritualística judicial penal como instrumento desses processos de identificação (BARATTA, 1999, p.53).

A psicologia do médico austríaco Alfred Adler, autor de *Estudio sobre las Inferioridades Orgánicas* (1907), *El carácter nervioso* (1912) e *El conocimiento del hombre* (1927), fixaria atenção em três pontos da conduta humana: um sentimento de inferioridade de natureza genética, orgânica e condicionada pelas diversas situações; um esforço por compensar esse sentimento de inferioridade pela ambição em torno do poder; e o sentimento de pertencimento à comunidade, que teria a função de atenuar o sentimento de inferioridade e controlar os impulsos de poder (MANZANERA, 1981, p.386). Defenderia então que o crime seria resultado de uma busca por poder diante dos complexos de inferioridade do delinqüente. O criminoso seria um sujeito normal, acometido por um intenso sentimento de inferioridade, dos quais poderiam resultar tanto atitudes neuróticas influenciadoras da decisão criminosa, quanto alterações de personalidade que determinariam reações criminosas.

Da psicologia analítica do suíço Carl Jung, tem-se a possível existência de dois inconscientes, um inconsciente individual e um inconsciente coletivo. O inconsciente individual conteria os pensamentos ocultos e as experiências mais íntimas, sendo que o inconsciente da coletividade consistiria nas condutas herdadas da cultura, da história, das experiências da humanidade. Proporia, daí, a possibilidade da existência de um inconsciente coletivo de natureza criminal, do qual se poderia herdar tendências inconscientes de natureza antisocial, fazendo com que, alguns sujeitos, se apresentassem com alguns pensamentos atávicos, que poderiam ser causadores do crime. Nas palavras de Hikal (2005, p.105), para Jung, *“el delincuente es la supervivencia de un hombre primitivo”*.

Da psicologia do desenvolvimento do alemão Erick Erickson tanto os fatores sociais quanto os fatores intrapsíquicos seriam decisivos no processo evolutivo do indivíduo. Defendeu que a cultura, a sociedade e a história teriam o condão de influenciar a personalidade do indivíduo, de maneira que a personalidade seria moldada conforme as novas situações proporcionadas pelo ambiente, sendo o Id o espaço no qual o indivíduo organizaria as informações do exterior. Estabeleceu assim uma estreita relação entre os transtornos mentais e as condutas antisociais, ao sustentar que na medida em que as necessidades internas (epinegéticas) do indivíduo não correspondessem às possibilidades externas, ou seja, na medida em que experiências dolorosas fossem vividas, o desenvolvimento psicossocial seria fortemente alterado, dando lugar a condutas desviadas (HIKAL, 2005, p.109).

Por sua vez, segundo a criminologia da personalidade do britânico John Bowlby, o desenvolvimento da personalidade seria resultado da interação do sujeito com outros seres humanos. Partiria Bowlby do fundamento de que o vínculo afetivo firmado entre mãe e filho seria essencial para a formação da personalidade, de maneira que qualquer alteração neste vínculo poderia acarretar disfunções no crescimento e nos comportamentos. Esta relação de apego teria uma dupla função, de proteção, pela qual também se aprenderia condutas de auto-cuidado; e de socialização. A privação destes vínculos poderia então representar para o indivíduo quadros de ansiedade, anseio por amor, vingança, sentimentos de culpa, depressão, e até o crime, além de outros efeitos irreversíveis sobre a personalidade e a inteligência (HIKAL, 2005, p.123). Concepções semelhantes seriam, mais tarde, compartilhadas também pelo psicanalista inglês Donald Woods Winnicott, que publicaria *Deprivation and Delinquency*, em 1984.

O professor Wael Hikal (2005, p.67) ainda chamaria atenção para as contribuições criminológicas dos teóricos dos chamados Modelo *Humanista da Anormalidade*, e Modelo *Comportamentalista da Anormalidade*, também como argumentos que põem em questão o princípio da culpabilidade. Como representantes do primeiro dos modelos, teríamos Abraham Maslow e Carl Rogers; como representantes do segundo, destaque para Ivan Pavlov, Burrhus Frederic Skinner, e Albert Bandura. Em linhas gerais, enquanto os teóricos do modelo humanista defenderiam que *“las personas y que el comportamiento anormal es resultado de la incapacidad de satisfacer las necesidades humanas”*, os teóricos do modelo comportamentalista afirmariam, por sua vez, que *“el comportamiento anormal en sí mismo es el problema que se debe tratar, en lugar de concebir al comportamiento como síntoma de algún problema psíquico”*.

Alessandro Baratta (1999, p.55) ainda chamaria atenção para as obras de Paul Reiwald, Helmut Ostermeyer e Edward Nageli, no que diz respeito às teorias de uma sociedade punitiva. Esclarece o criminólogo italiano que, tais autores, defenderiam os mecanismos de punição como processos psicológicos inconscientes, a partir dos quais se projetaria em determinados sujeitos, tidos como bodes expiatórios, o conjunto das frustrações coletivas. Os membros da sociedade seriam levados a transferir para terceiros as próprias tendências anti-sociais, expiando suas culpas através das penas, argumento este que atacaria os fundamentos mais elementares da defesa social.

Finalmente, como sugerem os professores Antonio Garcia-Pablos de Molina e Luis Flavio Gomes (1997, p.224), ainda que hoje, não mais se possa sustentar com afincos que “o delinqüente seja um louco ou que a loucura gere necessariamente criminalidade”, ou ainda, “que todo delinqüente é um psicopata, do mesmo modo que nem todo psicopata delinqüê”, é imperioso reconhecer a importância das diversas teorias e teóricos da psicologia, da psicanálise e da psiquiatria para a criminologia, e para o questionamento dos princípios fundamentais da defesa social. Sem a mínima pretensão de esgotar o rol de teorias e teóricos, se poderia fazer menção, ainda, aos *modelos de condicionamento do processo de socialização* de Enslenck, Trasler e Jeffery (sustentando que os delinqüentes fracassam na paralisação das condutas socialmente proibidas); os *modelos da aprendizagem social*, de Feldman e Glaser (defendendo a aprendizagem por imitação do comportamento delitivo alheio); as *teorias do processo cognitivo e do desenvolvimento moral*, de Wundt, Titchener, James, Kohler, Levin, Piaget, Kohlbert e Tapp (que afirmariam a delinqüência às formas como o delinqüente compreende o mundo); o *modelo das variáveis da personalidade ou fatorialistas de traços* (que tratariam de identificar certas características da personalidade relacionadas com o comportamento criminoso); ou ainda, às contribuições advindas das neurociências⁹⁶, ou da genética⁹⁷.

4.4 Implicações criminológicas da sociologia e a relativização dos princípios da defesa social

Embora se deva reconhecer a importância do positivismo criminológico em suas diferentes vertentes, e das diversas teorias médico-psicológicas, como argumentos de deslegitimação dos princípios fundadores da defesa social, ambos se inserem na perspectiva de um discurso tradicional da criminologia, pois aprisionados à etiologia do comportamento delitivo, ou seja, a busca pelas causas do crime.

⁹⁶ GARCÍA, Eric. Neurociência, conducta e imputabilidad. Revista Quark, n. 39-40, jan/dez, 2007. Ou ainda, MARANHÃO, Odon Ramos. O eletrencefalograma em criminologia. 1970.

⁹⁷ SANTOS, Juarez Cirino dos. Os discursos sobre crime e criminalidade. 2012.

Na primeira metade do século XX, viria a surgir uma nova forma de pensar a questão criminal, como foco nas explicações de natureza sociológica, especialmente nos Estados Unidos. Porém, como alertam Anitua (2008, p.405) e Santos (2012, p.8), não significaria ainda um rompimento com o estudo das causas da criminalidade, mas sim um deslocamento dos interesses, que sairiam da pessoa do delinqüente, e passariam à sociedade que o circunda. Como afirma o já citado criminólogo argentino, com o aparecimento da sociologia, apareceria também “o novo modelo de especialista que dominaria o saber sobre essa questão: o sociólogo substituiria o médico, o jurista, o filósofo e o teólogo”, dando assim continuidade a uma tradição que, de certa forma, já estaria presente desde os estudos de Ferri e dos primeiros teóricos da Psicologia Social⁹⁸.

No más derecho, no más antropología, no más psicología, sólo sociología criminal; o sea, no más el delito em relación con determinados fenómenos más o menos complejos de la vida social, sino el delito en relación con toda la vida y toda la realidad, en la cual se buscan, precisamente, las raíces profundas e infinitamente múltiples de la acción humana en general y de la acción delictiva en particular (...) En virtud de ello, es desaparecida la posibilidad de poder atribuir al autor de um hecho penal cualquier responsabilidad moral o jurídica por cuanto no puede ejercer su libre albedrío, (BERGALLI; RAMIREZ; MIRALLES, 1983, p.94).

Assim, as diversas teorias de abordagem sociológica das causas do crime, cujos principais argumentos apresentarei a partir deste ponto, operariam um conjunto de críticas aos princípios da defesa social da culpabilidade, da finalidade ou prevenção, do delito natural, e “do bem e do mal”. Tais teorias podem ser resumidas, tal como ensina Sérgio Salomão Shecaira (2012, p.124), nas teorias ecológica da Escola de Chicago, teoria da associação diferencial de Edwin Sutherland, teoria da anomia, e teorias das subculturas delinquentes.

Segundo ensinam os professores Alessandro Baratta (1999, p.59) e Gabriel Ignacio Anitua (2008, p.438), essa nova abordagem sociológica do crime teria como pano de fundo a teoria funcionalista do francês Emile Durkheim (1858-1917). Embora os estudos de Durkheim ainda tenham buscado investigar os

⁹⁸ Ainda que os fatores sociais enquanto elementos de estudo para a investigação do fenômeno criminal advenham dos estudos de Ferri e dos Psicólogos Sociais, estas primeiras considerações ainda davam tinham como marca dedicação aos comportamentos individuais, o que somente cessaria com o funcionalismo de Durkheim.

comportamentos humanos, aí inseridos os crimes, a partir da relação entre causas e efeitos, a grande contribuição diz respeito ao fato de que esta relação de causa e efeito passaria a ter como foco não a motivação dos indivíduos, mas as possíveis forças sociais que exerciam influência sobre o comportamento destes mesmos indivíduos.

Explica Anitua (2008, p.439), que Durkheim refutaria as análises individualizadas por acreditar que nas sociedades industriais, os indivíduos não seriam possuidores de uma liberdade de escolha, pois tais escolhas estariam condicionadas pelas mais diversas circunstâncias sociais, que obrigariam os sujeitos a seguir determinadas condutas. Daí o conceito de *fato social* que ocuparia o centro dos enfoques do referido sociólogo.

Assim explicaria Durkheim (2007, p.1-4), acerca do conceito de fato social:

Quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, quando executo os compromissos que assumi, eu cumprio deveres que estão definidos, fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. Ainda que eles estejam de acordo com os meus sentimentos próprios e que eu sinta interiormente a realidade deles, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu que os fiz, mas os recebi pela educação (...) Eis aí, portanto, maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam essa notável propriedade de existirem fora das consciências individuais. Esses tipos de conduta ou de pensamento não apenas são exteriores ao indivíduo, como também são dotados de uma força imperativa e coercitiva em virtude da qual se impõem a ele, quer ele queira, quer não. (...) Eis portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representação e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só tem existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem portanto uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais.

Negada, pois, o fundamento moral que subjaz à liberdade de escolha dos indivíduos frente ao determinismo dos fatos sociais sobre as ações, prejudicado, portanto, estaria o fundamento autonomia da vontade, presente no paradigma penal da defesa social, no mesmo sentido, relativizando também a existência da idéia de culpabilidade.

Outra lição de Durkheim que traria conseqüências notáveis ao campo da criminologia diz respeito à diferenciação que o mesmo faz dos fatos sociais normais

(aqueles que se produzem em maior assiduidade na sociedade) e dos fatos sociais patológicos (aqueles menos habituais). Afirmaria Durkheim (2007, p.77) que “um fato social só pode ser qualificado de normal ou de anormal em relação a uma espécie social determinada”, assim, as condutas humanas – tal como o crime – não seriam ontologicamente boas ou más conforme se desprendia dos ensinamentos criminológicos clássicos e positivistas – mas somente poderiam ser avaliadas em função de determinado contexto social, situado temporal e espacialmente. E finalmente, essa análise sociológica dos fatos sociais permitiria, segundo Durkheim (2007, p.51), “reivindicar os direitos da razão sem cair de novo na ideologia”. Nesse debate, o sociólogo francês afirmaria ainda que, para se conhecer as questões criminais em determinada sociedade, se deveria, portanto, conhecer a sociedade no qual o fenômeno criminal que se pretende analisar está inserido (2007, p.46).

Durkheim consideraria o crime como um fato social normal, nas palavras do francês (2007, p.66-76):

Se há um fato cujo caráter patológico parece incontestável, é o crime. Todos os criminologistas estão de acordo nesse ponto. Ainda que expliquem essa morbidez de maneiras diferentes, eles são unânimes em reconhecê-la. O problema, porém, deveria ser tratado com menos presteza. Apliquemos, com efeito, as regras precedentes. O crime não se observa apenas na maior parte das sociedades desta ou daquela espécie, mas em todas as sociedades de todos os tipos. Não há nenhuma onde não exista uma criminalidade. Esta muda de forma, os atos assim qualificados não são os mesmos em toda parte; mas, sempre e em toda parte, houve homens que se conduziram de maneira a atrair sobre si a repressão penal (...) O que é normal é simplesmente que haja uma criminalidade, contanto que esta atinja e não ultrapasse, para cada tipo social, certo nível que talvez não seja impossível fixar de acordo com as regras precedentes. (...) Classificar o crime entre os fenômenos de sociologia normal é não apenas dizer que ele é um fenômeno inevitável ainda que lastimável, devido à incorrigível maldade dos homens; é afirmar que ele é um fator da saúde pública, uma parte integrante de toda a sociedade sadia. (...) Em primeiro lugar, o crime é normal porque uma sociedade que dele estivesse isenta seria inteiramente impossível. (...) O crime é portanto necessário; ele está ligado às condições fundamentais de toda vida social e, por isso mesmo, é útil; pois as condições de que ele é solidário são elas mesmas indispensáveis à evolução normal da moral e do direito. De fato, não é mais possível hoje contestar que não apenas o direito e a moral variam de um tipo social a outro, como também mudam em relação a um mesmo tipo, se as condições da existência coletiva se modificam.

Do fragmento de texto citado tem-se então que, ao contrário do que se desprende dos princípios da culpabilidade e do “bem e do mal”, o crime não seria

produto da vontade individual, mas nas influências das forças sócias, e em contrapartida, a sociedade e o Estado não representariam necessariamente o bem frente ao mal do criminoso e do crime, uma vez que as definições do que é ou não criminoso, poderiam variar conforme mudassem os interesses do grupo social. É o que ocorre, por exemplo, com as atuais situações de exclusão da antijuridicidade no direito penal brasileiro, quais sejam, estado de necessidade, legítima defesa, exercício regular de um direito, e estrito cumprimento do dever legal, a partir das quais condutas originalmente tratadas como criminosas perdem seu caráter de ilícitos quando praticadas em situações específicas conforme a vontade do legislador.

A partir de tais reflexões acabaria também Durkheim, a contribuir com a desconstrução da idéia de um delito ou criminoso natural, uma vez que o crime não mais era compreendido como um fenômeno patológico (ANITUA, 2008, p.442).

Importantes seriam também as contribuições de Durkheim para a compreensão das penas. Já em *A divisão do trabalho social*, de 1893, as categorias do crime e do castigo seriam tomadas como “exemplos de fatos sociais que permitiam indagar sobre o funcionamento da sociedade e os vínculos sociais necessários para a sua conservação” (ANITUA, 2008, p.443), ao que chamaria de *solidariedade social* (DURKHEIM, 1999, p.29).

Para Durkheim (1999, p.32), “a vida geral da sociedade não pode se estender num ponto sem que a vida jurídica nele se estenda ao mesmo tempo e na mesma proporção”, por isso “podemos estar certos de encontrar refletidas no direito todas as variedades essenciais da solidariedade social”. Explicaria ainda, que “todo preceito do direito pode ser definido: uma regra de conduta sancionada” (1999, p.36), sendo que as sanções impostas pelo direito seriam de dois tipos (1999, p.37):

Umas consistem essencialmente numa dor, ou, pelo menos, numa diminuição infligida ao agente; elas têm por objeto atingi-lo em sua fortuna, ou em sua honra, ou em sua vida, ou em sua liberdade, privá-lo de algo de que desfruta. Diz-se que são repressivas – é o caso do direito penal. (...) Quanto ao outro tipo, ele não implica necessariamente um sofrimento do agente, mas consiste apenas na reparação das coisas, no restabelecimento das relações perturbadas sob sua forma normal, quer o ato incriminado seja reconduzido à força ao tipo de que desviou, quer seja anulado, isto é, privado de todo e qualquer valor social. Portanto, devemos dividir em duas grandes espécies as regras jurídicas, conforme tenham sanções repressivas organizadas ou sanções apenas restitutivas. A primeira compreende todo o direito penal; a segunda, o direito civil, o direito

comercial, o direito processual, o direito administrativo e constitucional, fazendo-se abstração das regras penais que se podem encontrar aí.

Centrando esforços apenas nas sanções jurídicas penais, Durkheim defenderia que o crime se constituiria como uma ruptura com o vínculo de solidariedade social, e a pena como a reação repressiva ao crime. Para o sociólogo, em sendo o crime um atentado contra a *consciência coletiva ou comum*, a pena teria a função de restabelecer a solidariedade social. É o que afirma em (1999, p.50-78):

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à media dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. (...) podemos dizer que um ato é criminoso quando ofende os estados fortes e definidos da consciência coletiva. (...) uma vez que um poder governamental é instituído, ele tem por si mesmo força bastante para ligar espontaneamente a certas regras de conduta uma sanção penal. (...) O crime não é apenas a lesão de interesses, inclusive consideráveis, é uma ofensa a uma autoridade de certa forma transcendente [O Estado]. (...) Numa palavra, já que é a consciência comum que é atingida, cumpre também que seja ela que resista e que, por conseguinte, a resistência seja coletiva. (...) De fato, se o Estado negado for fraco ou negado apenas debilmente, só poderá determinar uma fraca concentração das consciências ultrajadas; ao contrário, se for forte, se a ofensa for grave, todo o grupo atingido se contrai diante do perigo e se agrupa, por assim dizer, em si mesmo. (...) Muitos fatos tendem a provar que foi essa, historicamente, a gênese da pena. (...) Portanto, é bem a natureza dos sentimentos coletivos que explica a pena, e por conseguinte, o crime. (...) Acrescentemos, aliás, que a instituição desse poder [pena] serve para manter a própria consciência comum, porque ela se debilitaria se o órgão que a representa não compartilhasse o respeito que ela inspira e a autoridade particular que ela exerce.

Porém, faz lembrar Anitua (2008, p.446) que a pena enquanto reação decorrente do crime teria para Durkheim um real fundamento moral, religioso, sagrado e passional. Para o autor, longe da racionalidade pregada pelos clássicos da criminologia, a vingança seria a paixão motivadora de toda a reação punitiva, lembrando assim as irracionalidades e a violência presente desde as sociedades mais primitivas. Nas palavras de Durkheim (1999, p.56):

Em primeiro lugar, a pena consiste numa reação passional. (...) Porque a paixão que é a alma da pena, só se detém uma vez esgotada. (...) Com

efeito, é um erro crer que a vingança seja apenas uma crueldade inútil. É bem possível que, em si mesma, ela consista numa reação mecânica e sem objetivo, num momento passional e ininteligente, numa necessidade irracional de destruir; mas, de fato, o que ela tende a destruir era uma ameaça para nós. Ela constitui, pois, na realidade, um verdadeiro ato de defesa, conquanto instintivo e irrefletido. Só nos vingamos do que nos fez mal, e o que nos fez mal é sempre um perigo. O instinto de vingança nada mais é, em suma, do que o instinto de conservação exasperado pelo perigo. (...) E de fato, a pena permaneceu, pelo menos em parte, uma obra de vingança. (...) Assim, a natureza da pena não mudou essencialmente. Tudo o que se pode dizer é que a necessidade de vingança está mais bem dirigida hoje do que ontem.

Em Durkheim, como explica Baratta (1999, p.60-61), o crime teria então “um papel direto no desenvolvimento moral de uma sociedade”. E assim, pelo exposto, as relações estabelecidas por Durkheim entre o crime e o caráter passional e primitivo das penas, acabariam também por contribuir para a desconstrução do princípio da finalidade ou da prevenção, uma vez que sua essência vingativa enquanto expressão das emoções coletivas, eliminaria, portanto, qualquer finalidade utilitária. Esse fundamento passional vingativo seria trabalhado também em outras obras do autor, a exemplo de *L'année sociologique* (1899), e de *A educação moral* (1902), esta última, na qual sustentaria que o caráter doloroso e desagradável do castigo poderia ser explicado pelo sentimento de reprovação que o mesmo deveria expressar (ANITUA, 2008, p.448).

Se é verdade que o funcionalismo de Durkheim pode ser considerado como o fundamento teórico da vertente sociológica da criminologia, como afirmou Baratta (1999, p.59), também o é que os Estados Unidos viriam a se tornar o canteiro de nascimento das primeiras Escolas criminológicas de base sociológica (ANITUA, 2008, p.406), da mesma forma que a chamada Escola de Chicago viria a ser conhecida como a primeira representante da sociologia americana (MOLINA; GOMES, 1997, p.243).

O desenvolvimento da criminologia nos Estados Unidos não se daria por acaso, pois, com efeito, em meados do século XX aquele país viria a se tornar o centro político e econômico do poder no ocidente, assim, dando continuidade ao sistema que havia nascido na Europa, nos ares do século XVIII. O imperialismo Europeu por terras americanas viria associado a uma idéia de prosperidade, e assim, iniciou-se um processo de imigração de contingentes para a América, dentre os quais importantes pensadores, que, aproveitando a relativa tranquilidade política

nas novas terras, procederam a institucionalização de centros de investigação (ANITUA, 2008, p.407).

É também importante lembrar que entre o final do século XIX e início do século XX assistiria os Estados Unidos um forte processo de industrialização, com abundância de capitais e escassez de mão de obra. Grandes massas de imigrantes viriam da Europa e formariam uma classe média trabalhadora que se concentraria nas cidades mais industrializadas, Nova York, Detroit e Chicago. A grande concentração de população nestas cidades seria acrescida também pelos fenômenos de migração interna, proveniente do campo e de cidades de economia agrária. Ao tempo em que se formavam guetos nas cidades, o sistema econômico consolidava também uma robusta classe dominante industrial, financeira e comercial. Assim, a heterogenia das populações e os problemas sociais decorrentes desse acúmulo de pessoas, despertaria o interesse dos sociólogos, na tentativa de explicar e solucionar tais questões, daí porque assumiriam os estudos sociológicos uma vertente prioritariamente empírica e filantrópica, na tentativa da reforma social (SHECAIRA, 2012, p.129).

Especialmente Chicago, a população alcançaria mais de um milhão de habitantes em 1900, e dois milhões em 1910, com taxas médias de crescimento decenal até 1930 girando em torno de 25%. A cidade crescia no sentido centro-periferia, e a inexistência de mecanismos eficientes de controle social e cultural estimulava a desorganização do meio social e o aumento dos fatores crimínógenos.

O Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago – que havia sido criada em 1890 por William Rainey Harper graças a contribuição de aproximadamente 30 milhões de dólares de John D. Rockefeller, um magnata americano do ramo de petróleo e aço – foi fundado por Albion W. Small em 1892, e seria um dos primeiros espaços acadêmicos que dedicaria atenção a questões criminais. Small seria o responsável também pela fundação da *American Journal of Sociology*, e pela Escola de Chicago, esta última, que contaria com a participação de renomados professores convidados de outros centros, desenvolveria trabalhos sobre “análise de grupos sociais, seitas, comportamentos das multidões, opinião pública, psicologia das massas, psicologia social, comportamentos patológicos ligados à urbe, criminalidade e crime” (SHECAIRA, 2012, p.130).

Utilizariam em seus estudos os teóricos da Escola de Chicago os chamados *social surveys* ou inquéritos sociais, cuja metodologia se releva por meio de

interrogatórios diretos feitos pelos pesquisadores junto a certos grupos de pessoas. Ao lado destes materiais, utilizariam também os estudos biográficos individuais e as pesquisas estatísticas.

No plano teórico, seriam os pensadores da Escola de Chicago fortemente influenciados pelo pragmatismo de John Dewey e pelo interacionismo simbólico de George Mead, durante o período que permaneceram naquela universidade. De Dewey utilizaram o conceito de “esfera pública” e de “comunidade”, como espaços para o desenvolvimento do indivíduo. De Mead, a idéia de interação das massas sociais (ANITUA, 2008, p.420).

Os professores Luis Flávio Gomes e Antonio García-Pablos de Molina (1997, p.244-245) explicam que o elemento central dos estudos da Escola de Chicago era o estudo da “sociologia da grande cidade”, compreendida esta como unidade ecológica, assim, procederam à análise do desenvolvimento urbano, da civilização industrial, dos grupos e culturas minoritárias, e a partir daí, compreender o surgimento da criminalidade nesse meio.

Dois foram os conceitos fundamentais da ecologia criminal da Escola de Chicago, sendo o primeiro deles, a “desorganização social”. Defenderiam os teóricos desta escola que a heterogeneidade e dinamicidade das cidades modernas flexibilizaria os mecanismos tradicionais de controle social, assim, a desorganização social produziria delinquência. Ocorre que, a constante chegada de novos moradores faria com quem tais moradores, ao se inserirem nos novos espaços, sofressem de um sentimento de perda pessoal em relação aos hábitos e concepções morais anteriores, daí a necessidade de busca por novas metas, desprezando-se assim as regras sociais do novo grupo. A debilitação dos vínculos com a vizinhança faria então desaparecer o controle social informal, potencializando-se assim, a criminalidade. Conforme resumiria Shecaira (2012, p.147) “a ruptura da uniões locais e o enfraquecimento das restrições e inibições do grupo primário, sob a influência do meio urbano, é que são grandemente os responsáveis pelo aumento do crime nas grandes cidades”.

O segundo conceito fundamental da Escola de Chicago foi o de “áreas de delinquência”. Assim, a cidade se desenvolveria em círculos concêntricos a partir de uma área central, na qual estariam situados a administração da cidade, os bancos, as lojas, a zona comercial, o transporte, chamada essa primeira zona de *Loop*. A segunda área seria a *zona de transição*, um espaço sujeito à degradação constante,

que concentraria pessoas de menor poder aquisitivo, pensões baratas, bordéis, e cortiços, destinados a abrigar os recém chegados à cidade. A terceira zona seria a *zona residencial*, área também de trabalhadores pobres, mas que desejavam residir em local mais próximo ao trabalho. A quarta zona concentraria a classe média, onde estariam localizados também os grandes blocos habitacionais. A quinta e última zona, agruparia as pessoas das classes mais nobres (SHECAIRA, 2012, p.149).

Os estudos evidenciaram que a criminalidade estava concentrada nas áreas de maior degradação próximas ao centro, e tenderia a diminuir nas áreas mais afastadas da cidade. Não se trata da sustentação de um determinismo ecológico do crime, mas tão somente da identificação de uma tendência sobre determinadas áreas de desorganização social como vetores da criminalidade.

Explica Shecaira (2012, p.150-151) que, para os teóricos da Escola de Chicago, as áreas de maior conflito, em que houvesse uma maior diversidade cultural e uma maior deterioração das condições de vida, haveria tendência a criação de códigos morais distintos e comportamentos diferenciados, que prejudicariam a solidariedade social e promoveriam as soluções delituosas dos conflitos. Se nas comunidades pequenas do passado se buscava a ascensão social pelos meios e valores convencionais do trabalho e do estudo, com a desorganização das grandes cidades, e também destes valores, se buscava a ascensão por meio do delito.

Dentre os teóricos da Escola de Chicago se pode chamar atenção para os estudos de Robert Park, Ernest Burgess, R. D. McKenzie, Frederick Thrasher, Clifford Shaw, Henry McKay, e outros⁹⁹.

Em 1925, Park, Burgess e McKenzie publicariam *The City*, oportunidade em que defenderiam a idéia de que a desorganização da cidade possibilitava a criação de personalidades conflitivas, como vagabundos, prostitutas, ladrões, alcoólatras, e que tais personalidades seriam contagiosas; além de apresentarem a teoria das *delinquency areas*. Dois anos depois, em 1927, Thrasher publicaria *The Gang*, obra na qual sustentaria a existência de uma quadrilha de delinquentes em determinadas zonas da cidade, a partir da identificação de pelo menos 25 mil indivíduos membros. Em 1942 Clifford Shaw e Henry McKay viriam a publicar *Delinquencia Juvenil em Áreas Urbanas*, no qual concluíram que a delinqüência juvenil se concentraria nos bairros mais degenerados.

⁹⁹ Sobre os teóricos da Escola Sociológica de Chicago e suas respectivas obras, <http://chicagostudies.uchicago.edu/chicago-resource-guide/chicago-school-sociology>.

Como se percebe, a contribuição significativa da Escola de Chicago para a criminologia diz respeito à identificação das influências do desenvolvimento urbano e da desorganização social nas causas do crime, o que se reforça ao se observar que, dentre suas propostas de intervenção para combate da delinquência, destaque especial ganhariam as mudanças das condições econômicas e sociais como alternativa à punição de natureza individual, bem como a necessidade de participação de outras forças sociais para o combate à criminalidade, como as igrejas, as escolas, as organizações civis, de maneira que, assim, os estudos ecológicos se apresentariam como uma perspectiva crítica em relação aos princípios da culpabilidade, da finalidade da pena e da legitimidade.

Ora, se o meio social funcionaria como importante indutor de comportamentos criminosos, não se poderia reconhecer na autonomia de vontade do autor o fundamento das penas e de todo o sistema de justiça criminal. No mesmo sentido, as finalidades da pena tradicionalmente anunciadas pela ideologia da defesa social estariam prejudicadas diante da necessidade de intervenções de natureza não penal para o controle da criminalidade. E finalmente, em sendo a própria sociedade também responsável pela desorganização social criminosa, não mais se poderia admitir ser ela, e seu aparato oficial de controle repressivo, legitimada para a referida tarefa.

Na esteira dos estudos ecológicos da Escola de Chicago, uma vez que lá ingressaria no ano de 1906 e concluiria seu doutorado em 1913, Alessandro Baratta (1999, p.71) chamaria atenção para o pensamento de Edwin Sutherland (1883 – 1950), e sua *teoria da associação diferencial*, como mais um conjunto de argumentos derogadores dos princípios da defesa social.

Explicando o contexto histórico de surgimento da teoria da associação diferencial de Sutherland, o professor Sérgio Salomão Shecaira (2012, p.169) ensina que com o fim da 1ª Guerra Mundial em 1918, os Estados Unidos iniciaram um processo de crescimento econômico considerável, o que pode ser notado pelo acréscimo de pelo menos 50% no produto interno bruto na década de 20, e num aumento de aproximadamente 35% da renda *per capita*. Porém, também é nessa época que se verifica um aumento nos escândalos financeiros e de corrupção administrativa.

Aos poucos, a prosperidade econômica passaria a enfrentar as primeiras dificuldades, sobretudo pela especulação desenfreada na Bolsa de Valores, o que

culminaria mais tarde com um cenário de insolvências sistemáticas e com a quebra da Bolsa em Nova York em 1929. Ao mesmo tempo verifica-se nas cidades o crescimento desenfreado da pobreza, da criminalidade e das gangues, como já dito anteriormente.

Em 1932 Franklin Roosevelt, democrata, venceria as eleições presidenciais, apresentando em 1933 seu *New Deal*, um programa político de combate à crise econômica, baseado nas idéias do economista britânico John Keynes, e assim, a liberdade ampla do mercado é substituída por uma proposta de intervenção pública no domínio econômico, assumindo o Estado o papel de agente controlador do mercado. A partir das análises da Escola de Chicago, o momento de transição político-econômica seria recebido com certa incompreensão, tanto por parte de empresários como por parte do público em geral, e assim, essa aparente desorganização social acarretaria nos indivíduos um conflito de valores, que, nas camadas mais abastadas, indicariam a prática do que Sutherland chamaria de *White-collar-crimes* (SHECAIRA, 2012, p.172).

Como explica Lemos (2015, p.9), ainda em 1932 a Universidade de Chicago pagaria U\$ 100 mensais para que o famoso criminoso das elites Broadway Jones narrasse a Sutherland sua carreira criminoso, o que resultaria na publicação da obra *The Professional Thief*, publicada em 1937.

Segundo Anitua (2008, p.489), assim como os demais sociólogos de sua época, Sutherland rebateria as teorias biológicas e psicológicas da criminalidade, na tentativa de construção de uma “teoria geral que pudesse explicar todo e qualquer tipo de delinquência”, pois, de acordo com Sutherland, as causas individuais dos crimes não os provocariam por si só, uma vez que, em outras situações, crimes seriam cometidos sem a presença de certas características “criminógenas” psicológicas ou biológicas em seus autores. Elaboraria, portanto, a chamada *teoria da associação diferencial*, segundo a qual “os indivíduos aprendem modelos e esquemas de comportamento diferentes em cada área cultural diferenciada” (ANITUA, 2008, p.492), daí que para Sutherland, o comportamento criminoso não seria determinado nem pela genética, nem pela psicologia do indivíduo, nem tampouco pela pobreza, mas seria sim aprendido por meio das interações com outras pessoas, retomando assim as pesquisas de Gabriel Tarde.

Na versão brasileira de *White-Collar-Crime* (1949) – resultante de 17 anos de pesquisa junto a praticas criminosas em 70 empresas americanas – publicada em

2015 pela editora Revan e organizada pelo Instituto Carioca de Criminologia no contexto da Coleção Pensamento Criminológico, o professor Clécio Lemos (2015, p.14) relembra os nove elementares princípios da teoria de Sutherland, conforme apresentados na quarta edição da obra *Principles of Criminology*, lançada originalmente pelo criminólogo americano em 1924, quais sejam:

1. A conduta criminosa se aprende, como qualquer outra atividade.
2. O aprendizado se produz por interação com outras pessoas em um processo de comunicação.
3. A parte mais importante do aprendizado tem lugar dentro dos grupos pessoais íntimos;
4. O aprendizado do comportamento criminoso abrange tanto as técnicas para cometer o crime, que às vezes são muito complicadas e outras, muito simples, quanto a direção específica dos motivos, atitudes, impulsos e racionalizações.
5. A direção específica dos motivos e impulsos se aprende de definições favoráveis ou desfavoráveis a elas.
6. Uma pessoa se torna delinquente por efeito de um excesso de definições favoráveis à violação da lei, que predominam sobre as definições desfavoráveis a essa violação.
7. As associações diferenciais podem variar tanto em frequência como em prioridade, duração e intensidade.
8. O processo de aprendizagem do comportamento criminoso por meio da associação com pautas criminais e anticriminais compreende os mesmos mecanismos abrangidos por qualquer outra aprendizagem.
9. Se o comportamento criminoso é expressão de necessidades e valores gerais, não se explica por estes, posto que o comportamento não criminoso também é expressão dos mesmos valores e necessidades.

Portanto, ninguém nasceria criminoso, sendo o crime resultado de um processo de socialização diferenciado, assim, o elemento central na teoria da associação diferencial era o processo de comunicação e interação entre as pessoas, de maneira que “os valores dominantes no seio do grupo ensinam o delito” (SHECAIRA, 2012, p.173). Para a compreensão desta teoria, importantes seriam as reflexões em torno dos criminosos de colarinho branco, pois se tratava, na realidade, de crimes e criminosos com características que a princípio não se enquadravam nas características tradicionalmente imputadas ao fenômeno delitivo.

Ao investigar os crimes cometidos em diversas corporações americanas dos anos 20 aos anos 40, Sutherland observou que havia um tratamento diferente dado pelo grupo social aquele tipo de ocorrência delitiva. Primeiro, havia em torno de empresários e demais poderosos uma visão mista entre medo e admiração, e assim, essa perspectiva causava influências severas nos responsáveis pelo sistema de justiça criminal, que se sentiriam inibidos ao lidar com respeitáveis homens de negócios e poderosos econômicos, ainda que criminosos. Segundo, essa mesma

percepção era proveniente dos legisladores, e assim, as leis continham uma série de imunidades para esse tipo de público. Terceiro, essa diferença de percepção também provocava uma diferença na reação penal aos crimes cometidos nesse contexto, substituindo-se as medidas de natureza penal, por medidas de natureza administrativa, como perda dos cargos e devolução dos montantes desviados. No mais, admitia-se também substitutivos da privação de liberdade e penas pecuniárias, dentro de uma lógica de não necessidade de ressocialização destes criminosos. Quarto, a ofensividade dos delitos cometidos por criminosos de colarinho branco era percebida de maneira muito mais tênue pela comunidade, do que outras formas de crime, e todos esses fatores unidos, fariam com que o sistema penal não objetivasse punir com severidade estes criminosos, daí serem tais pessoas e tais crimes muito mais sujeitos à impunidade, e a provocar uma maior lesão nas vítimas (SHECAIRA, 2012, p.178).

Tal complexo de relações seria aprendido pelos membros das classes altas da sociedade, no contato com seus pares, reproduzindo assim uma lógica de inalcançabilidade diante do controle penal.

Clécio Lemos (2015, p.15) ressaltaria ainda que a própria proposta metodológica de Sutherland representaria uma virada nos estudos sociológicos da criminalidade. Desde logo, constatou Sutherland que sua pesquisa não poderia se concentrar nas pessoas processadas e condenadas, pois que estas representariam em verdade apenas os “selecionados pelo sistema”, ou seja, o controle jurídico penal recairia quase que exclusivamente sobre as classes socioeconômicas menos favorecidas, e a vinculação das pesquisas a esse segmento social poderia comprometer a sua proposta de uma teoria totalizante. Portanto, incluir a chamada “cifra oculta” da criminalidade como objeto de pesquisa possibilitaria uma reflexão não só sobre o crime, mas também sobre os processos de reação a este, ou seja, a criminalização.

Utilizaria Sutherland acordos extrajudiciais, decisões administrativas, processos extintos sem julgamento de mérito, comunicados internos das empresas, que o levariam a reconhecer a continuidade e organização da criminalidade nas classes altas, bem como o conhecimento, por parte de seus membros, das melhores estratégias para fugir do controle penal.

Logo ele [Sutherland] percebeu que havia uma longa estratégia de poder que excluía o colarinho branco da etiqueta penal. A começar pela forma com que são elaboradas as leis, passando pela atuação parcimoniosa das atividades policiais, até chegar à análise diferenciada do poder judiciário. Os dados não podiam levar a outra conclusão senão a de que o sistema como um todo funcionava para tratar de forma completamente distinta o criminoso das altas cifras. O crime da “high-society” não era objeto de censura social e oficial, ainda que sua atuação fosse formalmente criminosa e afetasse de forma bem relevante a organização econômica e ética do país. Fugindo dos estudos criminológicos que sempre gravitaram em torno de crimes patrimoniais, tráfico de drogas e homicídios, o autor se concentra principalmente em sete tipos de crimes: restrição de comércio, uso de rebote, violação de direitos autorais, propaganda enganosa, violação de direitos trabalhistas, manipulação financeira e violação das leis de guerra. Nenhum desses crimes está relacionado com condições econômicas negativas. Muito pelo contrário, tais condutas conduziram as empresas investigadas ao ápice do sucesso no mercado, e foram praticadas por pessoas que não passavam por penúria financeira ou qualquer necessidade especial de dinheiro. Era o fim, portanto, da relação etiológica entre crime e pobreza (LEMOS, 2015, p.16).

Não fugiria Sutherland, também, das análises patológicas do criminoso de colarinho branco, e viria ele a apresentar que tais indivíduos representavam o padrão de sucesso profissional e pessoal do povo americano, e portanto, neles não se identificaria nenhuma traço de inferioridade moral ou transtorno psicológico. No mais, as personalidades dos criminosos de colarinho branco eram das mais variadas, o que indicaria que “as variações entre os crimes praticados estavam relacionadas principalmente com a posição que a empresa ocupava na estrutura econômica, e não com os tipos de pessoas” (LEMOS, 2015, p.17).

A descoberta de Sutherland faz cair por terra mais um dos capítulos do ideário capitalista do estilo “que vença o melhor”, segundo o qual a mão invisível do mercado produz a seleção natural das mentes mais socialmente úteis. Os mais ricos da sociedade também estavam inteiramente implicados em atos criminosos, e a divulgação de tal evidência eliminava a ligação entre delinquência – fracasso profissional – inferioridade pessoal (LEMOS, 2015, p.18).

Porém, talvez a maior das contribuições de Sutherland tenha sido no sentido de identificar as relações promíscuas entre as práticas lícitas e ilícitas do mercado capitalista. Conclui que todas as empresas investigadas por sua pesquisa só haviam conquistado o poderio econômico devido a prática de crimes reiteradamente, pois, se por um lado, defendia os princípios da livre concorrência, por outro, praticavam

de maneira rotineira um conjunto de ações contrárias a isso, revelando pois uma ética dos negócios, natural mas não revelada. Assim, poder-se-ia raciocinar que, se os propulsores da economia são ilícitos, o próprio sistema econômico o seria, numa relação simbiótica entre ordem e criminalidade. Daí que a delinquência seria estrutural ao sistema econômico, e também político, de maneira que desapareceria a legitimidade do Estado para controlar o crime (do próprio Estado) (LEMOS, 2015, p.22-23).

As novas idéias trazidas por Sutherland provocariam uma verdadeira revolução no campo criminológico, ao revelar a normalidade da delinquência em face das explicações patológicas de outrora, ao enfatizar as causas sociais do crime, ao esclarecer o mecanismo desigual de tratamento das questões penais por parte do sistema de justiça criminal, ao desvincular a criminalidade à idéia de pobreza, e ao permitir o estabelecimento das relações entre crime e poder instituído. Assim, operariam as teorias de Sutherland verdadeiro golpe contra os princípios da legitimidade do Estado e da sociedade; do bem e do mal; da culpabilidade; da igualdade; do interesse social; do delito natural e da finalidade preventiva do controle penal.

A partir da crise de 1929 nos Estados Unidos, atribuiu-se às questões econômico-estruturais do sistema o conjunto de problemas sociais, dentre os quais a delinquência, e assim, o modelo escolhido para se enfrentar a crise, como dito anteriormente, foi a implementação de políticas sociais, instalando-se, pois, no país, o que se convencionou chamar de *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar social. Como explica Anitua (2008, p.458) esse modelo “seria interpretado como um sistema organizado em torno de normas e valores institucionalizados e sem oposição, cuja finalidade era a manutenção do equilíbrio por uma auto-regulação coletiva”. Tal pensamento ficaria conhecido como estrutural-funcionalismo, cujo desenvolvimento se faria de maneira vinculada com os escritos da Universidade de Harvard, a partir de 1930. Nesse contexto, se destacam as contribuições de Talcott Parsons (1902 – 1979) e Robert Merton (1910-2003), que ficariam conhecidas como *teorias criminológicas da anomia*, que assim como ecologia criminal da Escola de Chicago, e a teoria da associação diferencial de Sutherland, teceria fortes críticas a perspectiva de criminalidade no contexto do paradigma da defesa social.

Como afirma Helena Machado (2008, p.69), partiriam as teorias sociológicas funcionalistas de Parsons e Merton do conceito durkheimiano de anomia, entendido

em linhas gerais como “a ausência de normas e falta de referência a regras práticas de vida em sociedade”. Em *O suicídio*, de 1897, Durkheim introduziria em seus estudos o conceito de anomia (2000, p.303-322):

Mas a sociedade não é apenas um objeto que atrai para si, com intensidade desigual, os sentimentos e a atividade dos indivíduos. Também é um poder que os regula. Há uma relação entre a maneira pela qual se exerce essa ação reguladora e a taxa social dos suicídios. (...) Se, portanto, as crises industriais ou financeiras aumentam os suicídios, não é por empobrecerem, uma vez que crises de prosperidade têm o mesmo resultado; é por serem crises, ou seja, perturbações de ordem coletiva. Toda ruptura de equilíbrio, mesmo que resulte em maior abastança e aumento da vitalidade geral, impele à morte voluntária. Todas as vezes que se produzem graves rearranjos no corpo social, sejam eles devidos a um súbito movimento de crescimento ou a um cataclismo inesperado, o homem se mata mais facilmente. (...) Qualquer ser vivo só pode ser feliz ou até só pode viver se suas necessidades têm uma relação suficiente com seus meios. Caso contrário, se elas exigem mais do que lhes pode ser oferecido ou simplesmente algo diferente, estarão constantemente em atrito e não poderão funcionar sem dor. (...) O que o homem tem de característico é que o freio ao qual está submetido não é físico, mas moral, ou seja, social. Ele recebe a lei não de um meio material que se lhe impõem brutalmente, mas de uma consciência superior à sua e cuja superioridade ele sente. Porque a maior e a melhor parte de sua vida ultrapassa o corpo, ele escapa ao julgo do corpo, mas é submetido ao da sociedade. Só que, quando a sociedade é perturbada, seja por uma crise dolorosa ou por transformações favoráveis mas por demais repentinas, ela fica provisoriamente incapaz de exercer essa ação; e daí provém as bruscas ascensões da curva de suicídios cuja existência constatamos (...) O Estado de desregramento ou anomia, portanto, ainda é reforçado pelo fato de as paixões estarem menos disciplinadas no próprio momento em que teriam necessidade de uma disciplina mais vigorosa.

Assim, para Durkheim, nos períodos em que falta na sociedade idéias morais essenciais, uma anormalidade na consciência coletiva, ou ainda, nos momentos em que o desarranjo social faz com que os meios sociais para que o indivíduo alcance seus fins individuais não lhe são disponibilizados, tem-se um estado social de anomia.

Explica Anitua (2008, p.459), que Parsons pode ser considerado como o máximo representante da teoria estrutural-funcionalista, vindo seu pensamento a ser influenciado pelo interacionismo de Max Weber (1864-1920) – de quem tomaria o conceito de *ação social*¹⁰⁰– pela antropologia de Bronislaw Malinowski (1884-1942),

¹⁰⁰ Toda ação humana direcionada pela ação de outros, e que, para Weber, constituía-se como o objeto de sua sociologia.

e de maneira mais decisiva, pelo funcionalismo de Durkheim. Todo o esforço de Parsons estaria direcionado à elaboração de uma explicação da sociedade em seu conjunto, ou seja, a partir de seus elementos estruturais, daí ter ficado conhecido como um sociólogo da integração. Nesse contexto, como ensinam os professores Bergalli, Ramirez e Miralles (1983, p.166-168), essenciais seriam seus estudos sobre a conformação e o desvio para a busca dessa explicação social integrada. Assim explicam os citados criminólogos acerca da teoria de Parsons:

Parsons afirmó que su sistema social es un sistema de acción, de procesos de acción interdependientes. Estos procesos de acción interdependientes son los que se conocen como comportamientos de rol, lo que significa que el individuo actúa sobre la base de su status social, el cual resulta definido por ciertas expectativas en torno a su comportamiento, ya institucionalizadas y de las cuales forman parte los status y roles de los demás. La acción, para Parsons, se define como orientada en relación a una situación determinada, constituida ésta por un conjunto de objetos físicos, sociales y culturales que tienen una relevancia motivacional para el sujeto que actúa acción finalista. Respecto de tales objetos, la acción aparece subordinada a la posibilidad de obtener gratificaciones y sanciones; cuando tales objetos están constituidos por la acción de otra persona, la orientación se manifiesta conformándose a las expectativas de aquélla. Por lo tanto, el proceso de interdependencia se funda en esa orientación motivacional y básica de la acción humana que es obtener gratificaciones y evitar sanciones. En este caso, el problema del orden se resuelve en una interpretación de la personalidad y del sistema social mediante el valor, el criterio de definición del rol y el conjunto que se encuentre en la base de la estructura motivacional de la personalidad. En consecuencia, en un sistema de acción en el que la motivación es la búsqueda de la gratificación y en el cual se asegura ésta -en la medida en que se ejecutan unos modelos de comportamiento definidos por ciertos valores compartidos por los demás (que son por último quienes dispensan las sanciones negativas o positivas)-, la uniformidad de los comportamientos parece establecida naturalmente. (...) En efecto, cuando se produce una perturbación en la comunicación entre el sujeto y los demás, que se manifestará en el desinterés de éstos respecto de aquel-lo cual, a su vez, estructurará la personalidad del sujeto como un sistema de necesidades/disposiciones cuya orientación, entonces, será falsa o distorsionada en relación con las expectativas compartidas, se producirá, obviamente, un comportamiento desviado.

Em outras palavras, para Parsons, a ordem social seria estabelecida a partir da correspondência entre as motivações individuais e os valores sociais institucionalizados. Através do processo de socialização, os indivíduos aprenderiam o esquema de sanções e gratificações decorrentes de seu comportamento conforme o papel ou expectativa social. Porém, alguns indivíduos não internalizariam esses valores, sobretudo em decorrência do desinteresse da sociedade sobre eles, e

assim, surgiriam os comportamentos individuais anômicos (crime), impulsionados pela distorção das expectativas, motivações e necessidades individuais da personalidade do desviante.

Se apresentaria, pois, a teoria de Parsons, como um questionamento em face do determinismo individualista do paradigma da defesa social, uma vez que, em sendo a sociedade responsável pela socialização de seus valores e pela internalização desses valores em todos os seus indivíduos, também ela seria responsável pelas causas do comportamento criminoso, flexibilizando-se pois o argumento da autonomia da vontade como causa do crime.

Aluno de Parsons em Havard, o sociólogo norte-americano Robert Merton, que viria a ser reputado mais tarde como um dos mais expressivos estudiosos sobre o crime do século XX, apresentaria sua teoria criminológica pela primeira vez num trabalho intitulado *Social Structure and Anomie*, publicado no ano de 1938 na *American Sociological Review*. Partindo dos conceitos durkheimianos de função e anomia, desenvolveria sua *strain theory* (teoria da tensão), na qual defenderia que o crime seria resultado de um distanciamento entre os objetivos estabelecidos pela estrutura cultural, e os meios fornecidos pela estrutura social.

Para Merton, a cultura imporia aos sujeitos um conjunto de metas, que funcionariam como motivações básicas de seu comportamento, ao passo em que essa mesma cultura, apresentaria aos indivíduos modelos de comportamentos institucionalizados e tidos como legítimos para que se alcançassem aquelas metas. Ou seja, da cultura, o indivíduo herdaria os objetivos, necessidades e aspirações, bem como tomaria consciência dos meios convencionalmente aceitos para realizá-los. Por outro lado, a estrutura econômica e social, a depender do lugar que cada sujeito ocupa na sociedade, forneceria ou não as possibilidades de acesso aos meios legítimos de se alcançar as metas. Daí que, a desarmonia entre os objetivos impostos pela cultura e os meios reais disponíveis para alcançá-los estaria na origem dos comportamentos desviantes (BARATTA, 1999, p.63). A anomia enquanto causa do crime, para Merton, seria portanto uma crise entre as metas culturais e as possibilidades sociais.

Isto posto, a sociedade exerceria sobre o indivíduo efeitos repressivos e estimulantes do comportamento, de maneira que, a depender do lugar que ocupa o indivíduo na estrutura social, a influência da sociedade no estabelecimento de meios e fins poderia ocasionar tanto comportamentos conformistas quanto desviantes, de

maneira que, desaparecia portanto, a idéia de crime fundado numa patologia individual. O crime seria, portanto, um fenômeno normal, produto da própria estrutura social.

Afirmaria Merton que a partir das tensões entre metas culturais e possibilidades sociais, os indivíduos desenvolveriam cinco diferentes formas de adaptação à sociedade, a partir das quais se buscaria responder aos “potenciais de frustração socialmente induzidos” (MACHADO, 2008, p.75), quais sejam: o comportamento conformista, o comportamento inovador, o comportamento ritualista, comportamento apático ou de retraimento, e finalmente, o comportamento rebelado.

O comportamento conformista corresponderia a uma resposta individual positiva, ou seja, os indivíduos conformistas seriam aqueles que aceitam os objetivos culturais, bem como os meios legítimos para alcançar tais objetivos. Para Merton, uma sociedade só seria constituída verdadeiramente quando os comportamentos conformistas lhe são típicos e predominantes.

Por outro lado, os comportamentos inovadores seriam aqueles que aceitariam os fins culturais, porém, não respeitariam os meios institucionais, criando alternativas inovadoras, como por exemplo, a alternativa delitiva. Já os comportamentos ritualistas seriam caracterizados pela obediência formal e mecânica aos meios institucionais, sem necessariamente a persecução dos fins culturais, ou seja, indivíduos característicos desse tipo de comportamento cumpririam rigorosamente os papéis socialmente prescritos, enquanto personalidades submissas. Os ritualistas também seriam delituosos em potencial, devido a tentativa de superação das ansiedades e das frustrações pela ausência de ambição.

Merton destacaria ainda os comportamentos apáticos, como aqueles em que haveria uma dupla negação tanto dos fins culturais quanto dos meios institucionais, sendo o comportamento típico dos vadios, drogados e doentes mentais. Tais comportamentos também seriam potencialmente desviantes. Finalmente, os comportamentos rebelados corresponderiam não só a negação dos meios e dos fins, mas sobretudo da tentativa de substituição destes por meios e fins alternativos, daí que tais indivíduos buscariam se colocar à margem da estrutura social vigente, lutando de maneira deliberada contra os valores e as instituições. Seriam tais comportamentos igualmente propensos ao desvio (MACHADO, 2008, 76).

Mais tarde, as teorias estrutural-funcionalistas de Parsons e Merton inspirariam um conjunto de outras teorias sociológicas que igualmente produziriam

importantes reflexões para uma concepção do crime que se distanciaria cada vez mais da proposta inicial do paradigma da defesa social. O discípulo de Parsons em Harvard, Niklas Luhmann (1927-1998), com sua teoria sistêmica, por exemplo, explicaria o direito penal como uma estrutura para a manutenção das expectativas e refutação das frustrações sociais. Por outro lado, o penalista alemão Gunther Jakobs, deixaria de lado a idéia de culpabilidade, ao defender que a dosimetria da pena deveria ser verificada em razão da desordem causada na ordem social, e não uma medida da vontade do indivíduo (SHECAIRA, 2012, p.207).

Finamente, outro conjunto de argumentos sociológicos se prestaria a tecer contribuições significativas no campo da criminologia, e assim também para o propósito que aqui se apresenta de desconstrução dos princípios fundamentais da defesa social, trata-se das teorias das sub-culturas criminosas.

Como explica Anitua (2008, p.497), a teoria das subculturas delinqüentes já eram presentes desde os estudos de Sutherland, uma vez que o mesmo se referia ao crime não como negação de determinados valores, mas como assimilação de valores diferentes. Porém, antes de Sutherland, outros teóricos já antecipariam o que viria a se constituir como a teoria das subculturas, como é o caso de Clifford R. Schaw, Frederic M. Thrasher, Henry McKay, Richard Cloward e Lloy Ohlin.

Sobre os estudos de Schaw, Thrasher e McKay já teci considerações quando das apresentações iniciais acerca da Escola de Chicago, porém, de Richard e Ohlin, impende destacar a tese de que a subcultura delinqüente depende, para a sua formação, das oportunidades de acesso à carreira criminosa. Para os autores, nas sociedades industrializadas, as subculturas criminais tendem a se formar como reação das minorias desfavorecidas, em razão da ineficiente distribuição das chances de acesso aos meios legítimos, agindo tais subculturas como uma tentativa de orientar seus membros dentro da sociedade (BARATTA, 1999, p.70).

Explica Anitua (2008, p.498) que, o conceito de cultura com o qual trabalhavam os teóricos da subcultura criminosa advinha da tradição funcionalista, compreendida portanto como “o conjunto de costumes, códigos morais e jurídico de conduta, crenças, preconceitos, etc, que as pessoas de uma comunidade compartilham e aprendem no convívio social”. Assim, acreditavam tais teóricos que existiriam subgrupos dentro da cultura geral da sociedade, que desenvolveriam valores específicos, diferentes dos valores da cultura geral, de maneira que “quando essa subcultura valoriza ou dá desculpas para aquelas condutas que, para a cultura

geral, são delitivas, estamos diante de uma subcultura criminosa”. O citado criminólogo argentino chamaria ainda atenção para o fato de que, “o mais importante desses teóricos social-democratas foi o professor da Universidade de Connecticut Albert K. Cohen (1903-1984)”, com sua obra *Delinquent Boys*, de 1955.

Tentaria Cohen realizar uma síntese entre as teorias da anomia e a teoria da associação diferencial, sobretudo devido às influências que recebera de Parsons, de quem fora contemporâneo em Harvard, e de Sutherland, de quem se tornaria colaborador em Indiana.

Cohen identificaria no interior das gangues de adolescentes americanas de meados do século XX, a existência de subculturas criminosas, descrevendo tais subculturas como “um sistema de crenças e valores que surgem da interação com outros jovens em situação similar e que resolvem, por seu intermédio, os problemas de adaptação causados pela cultura dominante” (ANITUA, 2008, p.499). Defenderia que a anomia social explicaria o surgimento dessas subculturas, sobretudo entre jovens das classes mais baixas, como resposta às frustrações pela não identificação com a cultura geral. Por outro lado, a teoria da associação diferencial explicaria a influência do grupo sobre o comportamento dos indivíduos, assim, “a pressão social explica o bloqueio da satisfação de alguns indivíduos e a associação com outros na mesma situação explica como esse bloqueio é solucionado” (ANITUA, 2008, p.500).

Relevou em seus estudos que os jovens das classes baixas, se por um lado receberiam as pressões sociais para que alcançassem o *american dream*, por outro, teriam o *status* mais inferior na hierarquia social, e assim, experimentariam sentimentos de natureza negativa como a ansiedade, o ressentimento, a culpa, e hostilidade, diante da incapacidade de alcançar tais objetivos mediante os meios disponíveis. A estes jovens, seriam oferecidos três caminhos para superar a ausência da cultura geral: o esforço e a superação, a renúncia às aspirações, ou o ingresso nas subculturas criminosas, sendo que esta última opção tenderia a se revelar a mais atrativa, pois na subcultura, seriam valoradas de maneira positiva as capacidades que aquele jovem possuía (ANITUA, 2008, p.502).

Assim, a delinquência e o crime seriam maneiras de se alcançar *status* na sociedade, ou seja, uma forma de se buscar o reconhecimento. A subcultura somente se mantém sólida na medida em que afirma seus próprios valores na reação aos valores da cultura geral. Segundo Cohen, a ansiedade decorrente da assunção de novos valores, também funcionaria como causa para atos de violência,

afirmando assim os novos papéis sociais do indivíduo. Note-se que, se apresentariam as subculturas muito mais como um novo sistema de valores do que como uma negação dos valores da sociedade, de maneira que, comportamentos contrários aos valores da sociedade só se justificariam devido ao reforço dos valores da subcultura.

Cohen defenderia ainda que as gangues criminosas americanas cometeriam delitos possuidores de pelo menos seis características: não utilitários, ou seja, não serviam para se obter acesso aos objetivos propostos pela sociedade, mas tão somente para produzir prazer e reconhecimento dentro do grupo; maliciosos, pois que visavam obter prazer decorrente da afronta a cultura geral; negativistas, pois seriam exatamente o oposto dos valores da cultura geral; variáveis, pois se apresentavam da forma mais diversa possível; hedonistas, pois responderiam apenas aos impulsos momentâneos; e finalmente, reforçadores da independência do grupo frente a outros grupos.

Portanto, a partir da teoria de Cohen, estariam refutadas todas as explicações patológicas da criminalidade, pois a explicação das causas do crime não mais estaria relacionada com a dimensão individual do criminoso, podendo na realidade, existir para qualquer tipo de personalidade, pois, dependente das circunstâncias sociais que possibilitam o contato do indivíduo com modelos de delinquência.

Como resumiria Baratta (1999, p.73), a teoria das subculturas criminosas de Cohen se oporia ao princípio da culpabilidade, pois “nega que o delito possa ser considerado como expressão de uma atitude contrária aos valores e às normas sociais gerais, e afirma que existem valores e normas específicos dos diversos grupos sociais”. E continua, esclarecendo, que, ao contrário do que se propõe na ideologia da defesa social:

Não existe, pois, um sistema de valores, ou o sistema de valores, em face dos quais o indivíduo é livre de determinar-se, sendo culpável a atitude daqueles que, podendo, não se deixam determinar pelo valor, como quer uma concepção antropológica da culpabilidade, cara principalmente para a doutrina penal alemã (concepção normativa, concepção finalista). Ao contrário, não só a estratificação e o pluralismo dos grupos sociais, mas também as reações típicas de grupos socialmente impedidos do pleno acesso aos meios legítimos para a consecução dos fins institucionais, dão lugar a um pluralismo de subgrupos culturais, alguns dos quais rigidamente fechados em face do sistema institucional de valores e de normas, e caracterizados por valores, normas e modelos de comportamento

alternativos àquele. Só aparentemente está à disposição do sujeito escolher o sistema de valores ao qual adere.

Por tudo isso, o conjunto de teorias sociológicas sobre a criminalidade relativizaria o conjunto de princípios norteadores da defesa social enquanto paradigma dominante na seara penal, seja ao reconhecer o crime como um fenômeno normal e não patológico, seja questionando o sistema de valores sobre os quais se funda o direito penal, ou ainda, seja admitindo a desorganização estrutural da sociedade como motivadora dos comportamentos criminosos.

4.5 As criminologias do conflito e o sistema penal como corolário do sistema econômico

A criminologia clássica, a criminologia positivista em todas as suas variantes, assim como as diversas sociologias do crime até meados do século XX, se inserem numa perspectiva que se convencionou chamar de *criminologia do consenso*. O professor Massimo Pavarini (2002, p.95), explica que esta perspectiva consensual da criminologia “*representa la sociedad como una estructura relativamente estable, bien integrada y cuyo funcionamiento se funda sobre el consenso de la mayoría en torno de algunos valores generales*”.

Numa simplificação teórica drástica, seriam três as suas regras fundamentais: Primeiro, a crença no direito e na lei como reflexo da vontade coletiva, ou seja, haveria um acordo dentre todos os membros da sociedade sobre as definições do que é certo (bem) e do que é errado (mal), sendo a lei apenas a expressão escrita desse consenso; Segundo, a idéia de que o direito é igual para todos, daí que a lei penal enquanto reflexo da vontade coletiva não expressa nenhuma interesse particular, nem favorece ninguém em especial; Terceiro, àqueles que violam a lei penal se constituem numa minoria, pois a maior parte dos indivíduos está de acordo com as definições de bem e de mal, do que é justo e do que não é justo, de forma que a menor parte que viola as leis deve possuir algum ponto comum, que a diferencia dos representantes da maioria que respeita a lei (PAVARINI, 2002, p.95).

Ainda que as teorias sociológicas da criminalidade tais como as teorias da anomia e das subculturas criminais apresentem-se como uma crítica ao positivismo criminológico, negando as explicações patológicas, não viriam tais teorias a configurar-se propriamente com um tipo de criminologia não consensual, pois, permaneceriam interessadas na etiologia do comportamento desviado (PAVARINI, 2002, p.108). Por outro lado, é forçoso reconhecer que tais teorias, juntamente com a teoria da associação diferencial, representariam o espaço de transição para uma criminologia do conflito.

Es como decir que la sociedad pluralista, la sociedad en que conviven contemporáneamente códigos de valores, plurales y antagónicos, es percibida como efecto negativo, como efecto de un consenso perdido, de un consenso que una vez existía y que sería incluso deseable que existiese todavía pero que ahora ya no es posible resucitar. (...) Una sociedad que ya no es orgánica se encuentra así pulverizada en organizaciones sociales diferenciales, cada una con su propia jerarquía de valores, cada una con su propio código normativo, cada una en potencial conflicto con las otras. Y en cada una de estas áreas culturales diferenciadas, en este pluralismo ecológico, los individuos viven y aprenden, a través de la comunicación social, modelos y esquemas de comportamiento diferentes y en conflicto, como diferentes y en conflicto son las organizaciones sociales (PAVARINI, 2002, p.120).

Ainda das já clássicas lições de Massimo Pavarini (2002, p.138), tem-se que os modelos criminológicos do conflito concebem a sociedade como um todo em constante mutação, analisa como estas mutações se realizam a partir dos conflitos que se desenvolvem no interior da sociedade, considerando todos os elementos da sociedade como potenciais agentes das mutações, e finalmente, percebendo a coerção de uns membros sociais sobre outros como o fundamento da ordem social. Destacariam, portanto, os modelos de criminologia conflitual, a coerção e a repressão enquanto elementos vinculados à natureza do sistema legal, de maneira que a lei deixa portanto de ser vista como um instrumento neutro para a solução dos conflitos, mas sim como uma arma posta a disposição dos grupos dominantes para impor os seus interesses sobre os demais indivíduos.

O interesse protegido pela lei seria, portanto, o interesse do poder que a produz, sem nenhum comprometimento com os interesses da coletividade. Contudo, considerando que os interesses do poder é conservar e ampliar esse mesmo poder,

o objetivo da lei passaria então, também, a manutenção deste poder. A estratégia preferida para a manutenção do poder seria definir como desviados todos os comportamentos contrários aos seus interesses.

Resumiria assim, Massimo Pavarini (2002, p.138-139), os postulados básicos das criminologias do conflito:

1. La sociedad está compuesta por diversos grupos sociales. 2. Existen diferentes definiciones de lo justo y de lo injusto, del bien y del mal. Estas diversas definiciones reflejan diversos intereses, y estos intereses están a su vez en continuo conflicto. 3. Los conflictos entre los grupos sociales ponen cada vez en juego el poder político. El conflicto representa siempre un desequilibrio de poder político entre quien lucha por mantenerlo y quien lucha por conquistarlo. 4. El interés principal de quien tiene el poder de producir la ley es el de mantener este poder. La ley sirve para la conservación del poder político en manos de quien lo posee, excluyendo a los otros de las posibilidades de conquistarlo (...) la perspectiva conflictiva niega la posibilidad de una solución pacífica de los mismos y propone como única posible solución la que se da por el cambio institucional o por la conquista del poder político.

Porém, a passagem para uma perspectiva verdadeiramente conflitual da criminologia somente se daria a partir da década de 60, com a perspectiva interacionista simbólica¹⁰¹ do etiquetamento ou *labelling approach*. Explica Elena Larrauri (1992, p.1) que com o paradigma do *labelling approach* “*produce do que se denominó un cambio de paradigma. El estudio del delito debía concentrarse no en la acción sino en la reacción social. El problema no era el sujeto (que actuaba) sino los agentes sociales (que controlaban)*”. E complementa, afirmando que esta perspectiva, juntamente com outras correntes sociológicas, caracterizadas pela desconstrução da realidade social conhecida até então, proporcionaria o aparecimento de uma teoria verdadeiramente nova do desvio¹⁰².

¹⁰¹ O professor Gabriel Ignacio Anitua (2008, p.420-421), explica que, o interacionismo em sua vertente simbólica, advinda dos ensinamentos de George Mead (1863-1931), sustentava que a ordem social não deveria ser buscada pela criação de uma liderança, mas sim a partir da comunicação livre entre todos os indivíduos em torno de um objeto social adequado. Elemento central no interacionismo simbólico de Mead era a noção de *papel*, assim, acreditava ele que os indivíduos, no contexto social, adotariam um conjunto de atitudes que juntas, correspondiam a determinado estereótipo significativo para os demais indivíduos, de maneira que cada pessoa representaria um papel na sociedade, nas suas relações com os demais. Assim, os fenômenos sociais apareceriam para Mead como “fruto de negociações e consensos entre conjuntos de atores que têm visões diferentes do mundo e diferentes interesses pessoais ou coletivos”.

¹⁰² Dentre as correntes que influenciaram a construção do paradigma do *labelling approach* também se deve incluir a Etnometodologia, inspirada pela sociologia fenomenológica de Alfred Schutz, para a

Sérgio Salomão Shecaira (2012, p.237), ao explicar o contexto histórico do aparecimento da teoria do *labelling approach* esclareceria que após a 2ª Guerra Mundial, os Estados Unidos viriam a se transformar numa das duas grandes potências mundiais, que no plano econômico, assistia uma significativa condição de bem-estar material das classes médias, e expandia cada vez mais seus mercados em níveis planetários. Esse cenário, impulsionava a sociedade americana à uma união interna direcionada contra o inimigo externo no contexto da Guerra Fria, e pela busca cada vez maior por bens de consumo.

Contudo, a chegada dos anos 60 marcaria uma quebra na estabilidade americana, com a sucessão de intensos conflitos, com repercussão nas áreas do conhecimento, nas ideologias, na cultura e nas relações humanas. Sobretudo perante o público jovem, viria a tona uma onda de rebeldia idealista e crítica, que se verificou, por exemplo, no culto às drogas, no *rock and roll*, pela resistência à Guerra do Vietnã, por campanhas em favor dos direitos civis, pela luta das minorias negras, pelos movimentos contrários às discriminações sexuais. Já nos anos 50, um sentimento de insatisfação generalizada havia se abatido sobre os jovens, que não mais se mostraram interessados em reproduzir os papéis sociais que lhes estava determinado pelos pais, dentre os quais, por exemplo, o de cidadãos consumidores (*American Way of Life*). É nesse contexto de transformações que surgem os *beatniks*, os *hippies*, os *rockers*, e outros movimentos coletivos de resistência. Os movimentos estudantis no final da década de 60 representariam o auge desses movimentos transgressores (SHECAIRA, 2012, p.238-248).

Como não podia ser de outra forma, a constatação de que aquilo que, na realidade, tornava o “bem estar” possível, refletido no consumo e nas novidades técnicas, era a exploração e a restrição das liberdade de “outros” implicaria a recusa ao modelo de sociedade estatalizada e capitalista. Desse modo, reivindicações que não eram necessariamente novas, como o pacifismo, os direitos humanos individuais, os das minorias e os das mulheres, entre outros, encontravam então um renovado interesse por parte dos jovens que impulsionam sua revolta cultural com uma boa mescla de idéias provenientes da psicanálise, do marxismo, de práticas espirituais não ocidentais e de outros referenciais. (...) Esta recusa à sociedade repressora

qual a sociedade não seria uma realidade possível de se conhecer apenas sobre o plano objetivo, mas seria ela uma construção social, obtida a partir de um processo de definição e de tipificação por parte dos indivíduos e dos grupos. Também não se pode esquecer do movimento de Antipsiquiatria de Laing, Szasz e Cooper, para os quais as enfermidades mentais não eram questões que se pudessem discutir apenas a partir da técnica, mas também a partir de conflitos sociais e políticos (LARRAURI, 1992, p.40-49).

e exploradora, a esta sociedade que praticava injustiças e tentava, em seguida, neutralizar a exigência compensatória mediante a naturalização do “existente”, ia ser acompanhada de uma recusa ao modelo científico próprio do Estado benefactor, representado pela sociologia estrutural-funcionalista. (...) Assim, um certo anticientificismo – antipositivista e igualmente anti-estrutural-funcionalista – surgiu na época (ANITUA, 2008, p.572).

Esse contexto de transformações repercutiria de maneira significativa no campo de estudo das questões penais, com a criação de um novo paradigma de análise, o *labelling approach*. Explica o professor Juarez Cirino dos Santos (2012, p.16) que o *labelling approach* não era uma teoria criminológica propriamente dita, mas uma nova abordagem de análise da questão criminal, que deslocaria o objeto de estudo da criminologia, da criminalidade, para a criminalização. Essa nova abordagem advinda do interacionismo simbólico, possuiria antecedentes também na sociologia de Durkheim – noção de crime como lesão da consciência coletiva – e na fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976), David Matza e outros - de onde proviria a idéia de personalidade como construção social no processo de interação simbólica.

O comportamento criminoso deixaria então de ser pensado enquanto realidade ontológica pré-existente, tal como pregava a criminologia positivista, mas ao contrário, o comportamento criminoso seria uma realidade social construída pelo próprio sistema de justiça criminal, de forma que o crime não seria uma ação (natural), mas uma ação qualificada como criminosa pelo legislador. No mais, o criminoso não seria portador de uma qualidade delituosa intrínseca (natural), mas seria ele um sujeito qualificado como criminoso pelo sistema de justiça criminal, alguém em quem haveria se aplicado o rótulo de criminoso. Quanto ao método, a pergunta "por que determinadas pessoas cometem crimes?" viria ser substituída por "como determinadas condutas são criminalizadas e porque alguns sujeitos são definidos como delinquentes?". O processo de criminalização contribuiria, portanto, para a formação de carreiras criminosas a serem seguidas por sujeitos criminalizados. Finalmente, "se o crime e o criminoso são realidades sociais construídas por mecanismos de interação social, ao nível de definição legal de condutas como crimes (Poder Legislativo) e ao nível de constituição judicial de sujeitos como criminosos (Justiça Criminal), então o Estado cria o crime e produz o criminoso", por outro lado, "se a criminalização inicial produz a autoimagem de

criminoso e a criminalização posterior é efeito da anterior, então o Estado também reproduz a criminalidade, sob a forma de reincidência criminal" (SANTOS, 2012, p.16).

Como esclarece LARRAURI (1992, p.25), se costuma classificar como os autores mais importantes relacionados com o paradigma do *labelling approach* Becker (1963), Cicourel (1967), Erikson (1966), Kitsuse (1968) e Lemert (1967). Por outro lado, Molina e Gomes (1997, p.295) fazem referência a Garfinkel, Schur, Sack, Thomas, Goffman, e Tannenbaum. Contudo, outros tantos foram os autores cujas contribuições foram significativas para a crítica fervorosa aos paradigmas da defesa social. Ocupa-se, o presente trabalho, da idéia de alguns deles, a partir daqui.

Em 1938, o professor de História da América Latina da Universidade de Columbia Frank Tannenbaum, se debruçaria sobre o estudo das carreiras delinquências em *Crime and the Community*, no qual afirmaria que o início dessas carreiras era proveniente do primeiro julgamento e da primeira prisão, muitas vezes realizada ainda na menoridade. Para Tannenbaum, esse primeiro contato com o sistema de justiça criminal atribuiria algumas características ao indivíduo (*tagging* ou rotulação), características estas não aceitas pela sociedade, mas reconhecidas pelos outros delinquentes. A partir daí, o indivíduo se adaptaria ao delito como novo estilo de vida. Assim "o indivíduo - um jovem que se envolvia em complicações até ser informado de que vinha cometendo delitos - converte-se naquele mau que se diz que ele é" (ANITUA, 2008, p.590). Daí chegaria Tannenbaum a conclusão de que qualquer tentativa de intervenção (tratamento) sobre esse indivíduo seria deficiente, pois só teria o condão de reforçar o seu rótulo de delinquente, ao que chamou de *dramatização do mau*.

Edwin Lemert (1912-1996), por sua vez, publicaria em 1951 *Social Pathology*, e mais tarde, *Human deviance, social problems and social control*, em 1967. Lemert defenderia então uma distinção entre o delito primário e o delito secundário. Para ele, o delito primário seria causado por problemas sociais, culturais, físicos e psicológicos; por outro lado, o delito secundário decorreria da reação social organizada e institucionalizada contra o indivíduo, de maneira que, a resposta da sociedade ao desvio primário operaria uma rotulagem estigmatizante, alterando profundamente a estrutura psíquica e a identidade o indivíduo, que passaria a se comportar conforme o rótulo que lhe fora atribuído, assumindo assim um novo *status*. Assim, a formação das carreiras criminosas e das subculturas seriam uma

resposta à rotulagem, com força suficiente para condicionar todo o comportamento posterior do indivíduo (MACHADO, 2008, p.97).

O sociólogo americano Howard Becker também viria a ser conhecido como um dos maiores expoentes do *labelling approach*. Em *Outsiders*, publicado em 1963, partindo da análise da situação concreta de músicos de jazz e fumadores de maconha, sustentaria que o desviante é aquele que ao se comportar de maneira indesejada em face do sistema institucionalizado recebe um *label* que acabará mancando seus futuros comportamentos. Para ele, seriam alguns grupos sociais os responsáveis por criar o desvio, ao aplicar regras de conduta e “etiquetar” como estranhos (desviados), alguns indivíduos do grupo social, assim, o desviado seria uma pessoa em quem o processo de etiquetamento fora efetuado com êxito; por outro lado, o comportamento desviado (crime) é seria um comportamento etiquetado como tal.

Ao afirmar o *label* como criador do crime, Becker negaria, por conseguinte, a existência ontológica do comportamento desviante, assim, o crime nada mais seria do que uma característica ou atributo decorrente da reação social, jamais uma patologia individual. Defenderia ainda Becker que o etiquetamento teria dois momentos, primeiro, o da criação e imposição das normas; e segundo o da aplicação das normas já criadas. (ANITUA, 2008, p.592).

Tanto na criação quanto na aplicação das normas, comportamentos abstratos seriam impostos a pessoas em concreto num processo de rotulagem que empurrariam os indivíduos para uma carreira delinqüente. Chamaria Becker cada um desses momentos, respectivamente, tal como Lemert já o havia feito, de criminalização primária e criminalização secundária. Lugar especial no pensamento de Becker seria destinado ao conceito de *empresários morais*, como sendo aquele conjunto de pessoas que empreenderiam campanhas de pânico moral diante de certos acontecimentos, fazendo com que determinados sujeitos e certas condutas viessem a se tornar o alvo do etiquetamento de novas leis penais e proibicionista (ANITUA, 2008, p.593).

Sérgio Salomão Shecaira (2012, p.253) assim resumiria a teoria da rotulagem de Becker:

A conduta desviante é originada pela sociedade. Os grupos sociais criam a desviação por meio do estabelecimento de regras cuja infração constitui desviação, e por aplicação dessas regras a pessoas específicas e que são rotuladas como *outsiders*. Dentro dessa linha de raciocínio, a desviação não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação pelos outros das regras e sanções para o ofensor. O desviante é alguém a quem o rótulo social de criminoso foi aplicado com sucesso; as condutas desviantes são aquelas que as pessoas de uma dada comunidade aplicam como um rótulo àquele que comete um ato determinado. As definições de atos desviantes são relativas e, pois, variáveis. O comportamento que permite mandar alguém pra prisão é o mesmo que autoriza a qualificar outro como honesto, já que a atribuição valorativa do ato depende das circunstâncias em que ele se realiza e do temperamento e apreciação da audiência que o testemunhou.

Edwin Schur, professor da *London School of Economics* e posteriormente da Universidade de Nova York, em seus vários trabalhos publicados entre 1960 e 1975, dentre os quais *Labeling deviant behavior: its sociological implications*, por sua vez, centraria estudos nos efeitos decorrentes do desvio e na criminalização secundária, vindo a concluir, por exemplo, que em determinadas reações do sistema penal, poderia ser verificado que a lei penal não havia operado verdadeiramente para solucionar um problema, pois que, o problema seria o próprio existir da lei penal.

Os estudos do professor americano John I. Kitsuse (1923-2003) chamariam atenção para os processos de definição do senso comum no processo de rotulagem de alguns indivíduos e de alguns comportamentos. Para Kitsuse, o desvio seria um processo a partir do qual alguns indivíduos, membros de determinado grupo ou sociedade, interpretam algum comportamento como desviante; definem uma pessoa cujo comportamento se adéqüe a esta interpretação como parte de determinada categoria de desviantes; e finalmente, executam uma reação em face dessa pessoa. Sustentaria o professor que o comportamento em si não seria normal ou desviante, mas somente o seria a partir da interpretação social que lhe é dada, ou seja, são os membros da sociedade que definem, nas diferentes situações, o que deve ou não ser criminalizado.

A partir daí, para que determinado comportamento venha ser interpretado como desviante ou criminalizado, ou seja, para despertar uma reação social negativa, segundo o pensamento de Kitsuse, “o comportamento deve ser capaz de perturbar a percepção habitual, de *routine*” (BARATTA 1999, p.95), ou seja, deve suscitar na coletividade indignação moral, embaraço, irritação, sentimento de culpa e outro, sendo, portanto, interpretado, a partir daí, como um comportamento não

normal, contrário aos comportamentos determinados como normais pelas próprias estruturas sociais. Concluindo, a simples violação da norma não seria então suficiente para a imputação de responsabilidade moral, o que somente viria a ocorrer com uma reação social baseada numa interpretação em face da violação à *routine*.

As condições gerais que determinam a aplicação com sucesso da definição de desvio, dentro do senso comum, isto é, a atribuição de responsabilidade moral e uma reação social correspondente, são, pois: 1) um comportamento que infrinja a *routine*; 2) um autor que, se tivesse querido, teria podido agir diversamente, ou seja, de acordo com as normas; 3) um autor que sabia o que estava fazendo. Como se pode ver, as categorias presentes na atribuição de responsabilidade moral e de desvio criminal, dentro do senso comum, correspondem exatamente às três categorias construídas pela ciência jurídica, que determinam a imputação de um delito a um sujeito, segundo o pensamento jurídico: violação da norma, consciência e vontade (BARATTA, 1999, p.96).

Em *Wayward puritans: a study in the sociology of deviance*, de 1966, o sociólogo Kai Erikson definiria a conduta desviante como aquela que determinado grupo social considera como perigosa, ao ponto de serem impostas sanções diferenciadas para que se possa coibir certas pessoas que apresentam aquela conduta. O desvio não seria para Erikson inerente a nenhum comportamento, mas tão somente uma propriedade conferida a alguns comportamentos, pelas pessoas que se sentem ameaçadas por ele. A consequência dessas definições era que a reação social era determinante para definir as condutas desviadas, sendo que tal reação era variável conforme a pessoa que comete a conduta. Assim, entendia ele, que jovens de classe média, brancos, cidadãos, teriam uma reação social diferente em relação a condutas praticadas por jovens de classe alta, ou negros, ou estrangeiros. Daí que a pergunta correta para o estudo das questões penais seria porque algumas pessoas são tratadas como criminosas e outras não? (SHECAIRA, 2012, p.44).

A professora Helena Machado (2008, p.97) ainda chamaria atenção para os estudos do canadense Erving Goffman (1922-1982), autor de *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, de 1961, que fora traduzido no Brasil como *Manicômio, Prisões e Conventos*. Após observações de natureza microssociológica num hospital psiquiátrico nos anos cinqüenta, chegou a

conclusão de que as chamadas *instituições totais*, exerceriam certo controle sobre os indivíduos, capaz de criar estereótipos. Defenderia Goffman que, quanto maior o tempo de permanência do indivíduo na instituição total, maior o processo gradativo de aculturação ou descultramento operado sobre si, de maneira que, aos poucos, perderia o indivíduo a identidade anterior à privação da liberdade, vindo a assumir o estereótipo da instituição.

Afirmaria ainda Goffman que o processo de perda da identidade teria início com os rituais de recepção na instituição total, representados pela perda do nome, dos pertences pessoais, recebimento do uniforme padrão. Em seguida, as cerimônias médicas, de higienização forçada, de fotografia, comporiam essa perda do eu. O processo de aculturação também seria responsável pela geração de reações psíquicas desfavoráveis como o medo, a angústia, a perda da capacidade de planejamento dos dias e do futuro (SHECAIRA, 2012, p.260). A partir de sua passagem na instituição total, o indivíduo passaria a seguir um novo *role-engulfment*, ou seja, um novo papel conforme o rótulo que recebera.

Ensina a professora Lola Aniyar de Castro (1983, p.109) que o interacionismo simbólico do *labelling approach* norte-americano teria recepção especial na Alemanha, onde tal pensamento assumiria uma posição mais crítica, daí porque funcionando como uma espécie de ponte entre o *labelling approach* e a chamada criminologia crítica ou radical. O enfoque na perspectiva alemã é a diferencial criminalização de indivíduos a partir de uma vinculação às suas classes sociais. Enquanto os norte-americanos haviam se dedicado às perspectivas do *macro-labelling* (criminalização de condutas) e do *micro-labelling* (carreira do crime e desvio secundário), o pensamento alemão trabalharia, na sua vinculação com as classes sociais, exclusivamente na perspectiva macro.

O principal autor da recepção alemã do *labelling approach* fora Fritz Sack. Distinguiria Sack entre as normas jurídicas e as meta-regras, ou seja, as regras objetivas do sistema social responsáveis pela aplicação das normas jurídicas. A criminalidade não seria para Sack uma realidade ontológica, mas na verdade uma construção social, dependente dos juízos realizados sobre determinadas pessoas e comportamentos sobre os quais as normas se aplicam efetivamente. A criminalidade adviria, portanto, não das normas de direito penal, mas das meta-regras de sua aplicação.

Conforme explica Lola Aniyar de Castro (1983, p.110-111), no pensamento de Sack, o princípio da legalidade, que estaria na base do sistema penal, não era o que definiria a criminalidade, substituído, com efeito, por critérios variáveis segundo as circunstâncias e as necessidades das diferentes instâncias do controle social formal. A delinquência poderia então ser definida como "o efeito final de toda a estrutura social", sendo a criminalidade "um resultado de uma série de situações estruturais (conflito social), que seriam responsáveis por sua distribuição diferencial, nos diferentes níveis sociais; distribuindo-se como um bem negativo, da mesma forma como se distribuem os bens positivos na sociedade". A perspectiva macro de Sack pode ser verificada na ênfase que dá ao relacionar o estudo da criminalidade com o estudo de uma teoria total da sociedade, que incluía também uma análise do poder, propondo para tanto a análise materialista histórica, uma vez que a distribuição dos bens negativos teria relação, para ele, com a estrutura classista do sistema de produção capitalista.

Um conjunto de outros teóricos e teorias ainda integrariam aquilo que se convencionou chamar de paradigma do *labelling approach*, como a teoria do processo de criminalização dos indivíduos do criminólogo americano Austin Turk (1969); a teoria do estereótipo do delinquente de Denis Chapman (1968); a criminologia teórica de Georg. B. Vold (1958); a teoria dos sistemas utópicos de Ralf Dahrendorf (1958); o papel positivo do conflito nas teorias de Lewis Coser (1967) e Georg Simmel (1958), e outros, contudo, como afirmam os professores Antonio García-Pablos de Molina e Luis Flávio Gomes (1997, p.295), o grande mérito de tais investigações foi o de ter "ampliado o objeto da investigação criminológica, ao ressaltar a importância que tem a ação muito seletiva e discriminatória das instâncias e mecanismos de seleção do controle social".

No mesmo sentido, Gabriel Ignacio Anitua (2008, p.602) afirmaria que "todas essas contribuições teóricas conflituais seriam fundamentais para interpretar a forma na qual realmente funcionam a criminalização". Para o criminólogo argentino, "em particular, seria objeto de atenção a lei penal, que já não podia ser pensada como fruto de um acordo geral, mas sim como imposição dos desejos de uns sobre os de outros". E complementa:

A lei penal já não seria vista, portanto, como a ferramenta de defesa social, pois a idéia de organismo, que repousava sob essa ideologia, estaria em crise. Em todo caso, a lei é feita em defesa de determinados interesses, grupos e indivíduos. E com essa defesa, também em prejuízo dos que se encontram em conflito com eles.

Nos ensinamentos de Baratta (1999, p.86), a partir do *labelling approach*, não se poderia mais compreender a criminalidade abstraindo-se a ação (ou reação) do sistema penal, uma vez que o *status* social de delinqüente pressupõe “o efeito da atividade das instâncias oficiais de controle social da delinquência”. Por outro lado, não adquiriria esse *status* outras pessoas que, “apesar de ter realizado o mesmo comportamento punível, não é alcançado, todavia pela ação daquelas instâncias”. Traria consigo a nova perspectiva, portanto, uma consciência crítica, que mais adiante seria assumida de vez com o advento da criminologia radical.

O paradigma do *labelling approach* colocaria em discussão os vários princípios fundamentais da defesa social: negaria os princípios da igualdade, da legitimidade, do interesse social e do bem e do mal, pois a criminalidade seria um status atribuído a determinados indivíduos por outros indivíduos detentores do poder de criar e aplicar a lei; negaria o princípio do delito natural e da culpabilidade, ao reconhecer o crime como produto da estrutura social seletiva; negaria finalmente o princípio da prevenção, ao estabelecer que as medidas e rituais de controle penal (prisão) contribuem para a criminalização secundária (BARATTA, 1999, p.113-114).

Se os teóricos do *labelling approach* ou interacionismo simbólico se ocuparam em fazer da criminologia uma "sociologia do direito penal", devido ao seu interesse prioritário sobre os efeitos administração da justiça criminal nos indivíduos, por outro lado, caberia aos chamados teóricos radicais, proceder em definitivo uma análise política e sócio-estrutural da criminalização (CASTRO, 1983, p.142). Como explica o professor Luis Rodriguez Manzanera (1981, p. 437), a direção radical ou crítica da criminologia teria como antecedente remoto o pensamento de Karl Marx, e seus enfoques históricos e econômicos para análise da realidade social.

A partir da teoria de Marx, o crime passaria a ter uma explicação político-econômica, ou seja, o crime passaria a ser pensado como “um produto da exploração do proletariado, da desigualdade social, da luta de classes” (MANZANERA, 1981, p.327).

Sem a mínima pretensão de esgotamento, nem tampouco de detalhamento,

das inúmeras implicações da teoria de Marx para o estudo das questões sociais, e especialmente as criminais, e ainda, me valendo da habilidade didática do citado professor e criminólogo mexicano, poder-se-ia condensar os principais postulados das idéias de Marx: primeiro, uma concepção dinâmica de sociedade, concebida esta como uma realidade em constante movimento; segundo, a idéia de que a dinâmica social funcionaria segundo uma fórmula dialética (tese-antítese-síntese); terceiro, o reconhecimento da base econômica da sociedade como determinante de toda a estrutura social; quarto, o direito reflete os interesses das classes dominantes; e quinto, a história se explica por uma intensa luta de classes (MANZANERA, 1981, p.328).

Segundo os professores Roberto Bergalli, Juan Bustos Ramírez, e Teresa Miralles (1983, p.43), a grande diferença do pensamento de Marx em relação a seus antecedentes está no fato de que ele empreende uma crítica científica, ou seja, não se esgota no plano das idéias, mas ao contrário, partiria da análise da realidade concreta. Assim, a luta de classes, a luta contra o Estado, a luta contra o sistema de produção, não haveriam terminado com os direitos proclamados nas revoluções burguesas, e na realidade, uma classe social específica, o proletariado, mantivera-se explorada e submetida durante todo esse processo. A teoria de Marx se colocaria, portanto, como uma teoria a serviço dessa classe, *“no se trata, pues, de la reforma, sino de la revolución; no se trata de la revisión en detalle, sino de la revisión de las estructuras del sistema social mismo. No se trata de teorizar sobre el consenso sino de analizar la lucha de clases y desde allí leggar a una etapa superior”*. Em verdade, o consenso acabaria por encobrir a realidade.

O tema central de Marx seria, com efeito, as relações entre estrutura e superestrutura, a saber, de seus próprios escritos, no prefácio de *Contribuição à Crítica da Economia Política*:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades (...) Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. (...) O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações

de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p.47).

O homem, para Marx, participaria de forma ativa no processo de produção da sociedade, sendo sua atividade principal o trabalho, que é o elemento que lhe proporciona meios de subsistência, sua vida material. Porém, o homem viria a ser afastado dos meios de produção, e assim, surgiria uma classe de pessoas que não mais seriam possuidores de seu trabalho, pois que cederiam este a outros homens, os detentores dos meios de produção. Daí que o trabalho se tornaria alienante do homem. A interrelação entre estes homens, detentores e não detentores dos meios de produção, ocorreria através do modo de produção, colocando um em função do outro, resultando daí uma luta permanente, de um lado, pela dominação, de outro, pela libertação. Por outro lado, essa relação de dominação originaria também uma superestrutura de dominação, criando assim uma ideologia e a institucionalização da dominação. A luta de classe que se opera na estrutura material da sociedade, assim, também estaria presente na superestrutura, ou seja, atuando no plano da idéias. Essa dinâmica de relações somente teria fim com uma reorganização total da sociedade (BERGALLI; RAMÍREZ; MIRALLES, 1983, p.45).

Por tudo isso, na perspectiva de uma teoria da ciência, Marx se oporia ao objetivismo positivista, ao afirmar uma análise dialética que trataria de retomar o concreto e a totalidade. Por outro lado, em oposição ao funcionalismo organicista, resgataria a capacidade reflexiva e criadora do homem, além da dinâmica luta de classes. Finalmente, em sentido que se afasta do interacionismo, sustentaria que a consciência seria determinada pelo homem enquanto ser social.

Porém, é preciso reconhecer que Marx não faria referências concretas ao fenômeno criminal nos seus escritos, mas não obstante, uma série de teóricos e teorias da criminalidade viriam a ser influenciadas por suas idéias (PAVARINI, 2002, p.148).

Ao analisar as contribuições da teoria de Marx para o estudo das questões criminais, o professor Massimo Pavarini (2012, p.151) afirma que um primeiro legado

é o reconhecimento da *"naturaleza estructural de los procesos criminógenos y por tanto del mismo fenómeno criminal, en el sentido de que la presencia de estratos marginales (subproletariado) es un efecto necesario y no contingente del modo de producción capitalista"*, sendo o chamado subproletariado a força de trabalho não empregada (exército de reserva), que contribui para a alienação da força de trabalho dos empregados. Assim, a partir de Marx, se poderia compreender a criminalidade como determinada pelos processos de marginalização social, da mesma forma que a qualidade do fenômeno criminal seria determinada pelo modo de produção capitalista, *"o sea por el proceso productivo que determina la expulsión del mercado de trabajo y por tanto la pobreza"*. Este modelo seria chamado de economia política do crime, e a partir dele, se pode desconstruir todas as teorias que interpretam a criminalidade como algo natural, patológico, ontológico e não histórico, algo submetido exclusivamente à maldade de consciência humana.

Ademais, acrescenta Pavarini (2012, p.152), das lições de Marx se pode conceber outra contribuição, qual seja, a vinculação entre o processo punitivo e *"las exigencias de disciplinar el mercado de trabajo en la sociedad del capital."* Um primeiro momento desta lição pode se encontrado em Marx quando o mesmo analisa o sistema de punições corporais contra os vagabundos e ociosos, na passagem do sistema feudal para o sistema capitalista, como forma de incutir o novo sistema de trabalho assalariado. Um segundo momento vem das análises de Marx sobre a origem do cárcere no século XVII e XVIII, quando as punições físicas dão lugar ao aprisionamento nas casas de correção, nas quais se imporiam *"las formas de la disciplina proletaria"*. Esse modelo explicativo substituiria assim a *"reconstricción historica del sistema sancionatorio como historia de la idea de pena"*, pela *"reconstrucción materialista de la reacción social o institucional a la criminalidad, o sea una economia politica de la pena"*.

Por fim, o professor Pavarini (2012, p.153) apresentaria ainda que as idéias de Marx serviriam como reflexão também no campo da política criminal. Ora, se as raízes da criminalidade deixariam de ser buscadas na consciência e na vontade dos indivíduos, mas sim na organização capitalista da sociedade e seu caráter antisocial e inumano, se deveria então *"no castigar el delito en el individuo sino destruir los lugares antisociales de nacimiento del delito y dar a cada uno el espacio social para la expresión esencial de su vida."* Daí que, refletiria o professor Pavarini no sentido de que uma política criminal inspirada nisso *"no podrá más que negar*

energicamente toda perspectiva pedagógica de intervención sobre los sujetos desviado". Intervir no ambiente social significaria, em verdade, favorecer "el desarrollo de las necesidades, de las capacidades, de los placeres y de las energías productivas individuales".

Como se percebe, uma análise da criminalidade a partir desta perspectiva supõe o rechaço a toda e qualquer concepção organicista e consensual da sociedade, produzindo assim uma real ruptura com a tradição clássica do direito penal da defesa social.

En efecto, si la verdadera causa de la acción delictiva no es la conciencia y la voluntad de los sujetos individuales sino que es la estructura socioeconómica la que no permite el ejercicio de la libertad como autorrealización del sujeto, entonces una política criminal realmente alternativa debe perseguir la meta de um orden político-institucional menos marginante; una progresiva destrucción de los lugares por excelencia criminógenos, como la cárcel; en fin, la progresiva liberación de las categorías éticoburguesas sobre las que se funda todo el aparato represivo (PAVARINI, 2012, p.155).

A professora Elena Larrauri (1992, p.54) chama atenção para o fato de que afirmar que uma nova teoria do desvio recebera influências do marxismo não significa dizer que se tratava de uma teoria marxista do desvio, pois a entrada dos ensinamentos de Marx na criminologia foi se produzindo de maneira lenta e gradual.

De certa forma, as ideias marxistas sobre o desvio reforçam e dão continuidade a uma certa tendência que já vinha se verificando em teorias anteriores. A grande diferença residira no fato de que, a influência marxista apresentaria de maneira explícita a necessidade de transformação não apenas do sistema criminal, mas do sistema social como um todo. A partir dela, se voltaria a criminologia contra a objetivação do mundo, contra o estado "natural" das coisas, oporia ela as necessidades materiais no lugar da pseudo liberdade, e de certa forma, teria ela também uma mensagem humanista, pelo reconhecimento da injusta exploração do homem pelo homem.

A preeminência na teoria de Marx é a economia. Os homens teriam como primeira necessidade a sobrevivência, daí porque se valem de sua força de trabalho para dominar a natureza. Por outro lado, cada sistema econômico pode ser caracterizado por seguir determinadas relações de produção, sendo que, no caso do

sistema capitalista, essas relações partem da propriedade privada dos meios de produção e do trabalho assalariado. Ao lado da economia, cada sociedade também desenvolve um aparato institucional, chamado Estado, sendo este uma entidade responsável por coordenar os bens que estão fora da dimensão individual, bem como monopolizar a violência. A economia (estrutura ou infraestrutura), estaria diretamente relacionada com o Estado (superestrutura).

Ocorre que, no capitalismo, os meios de produção são monopolizados por uma classe social, a burguesia, enquanto a outra classe, o proletariado, possui apenas sua força de trabalho. Assim, a classe burguesa detentora dos meios de produção teria também o poder de determinar a forma como se realiza a produção, e esta forma, segundo se desprende dos ensinamentos de Marx, seria a mais-valia, ou seja, o trabalhador atuaria por um tempo maior do que aquele necessário para o seu consumo, e para o que se quer produzir, de maneira que os detentores dos meios de produção se apropriariam desse excedente, gerando lucro face à exploração do trabalho de outrem. Nesse cenário importante também seria a noção de fetichismo, compreendido como o aspecto natural com o qual se revela a relação de alienação, expressado pela atribuição de valor às mercadorias, e não às relações de trabalho humano. Assim, são os objetos que aparecem possuidores de valor, e não as pessoas.

Esse complexo de relações interessaria apenas aos proprietários dos meios de produção, que buscariam preservá-lo a todo custo. É aí que tem vez o Estado como estratégia para a manutenção do sistema econômico, bem como o direito, como instrumento dessa dominação. Nesse ponto, a professora Elena Larrauri (1992, p.59) esclarece quais seriam as implicações dessa forma de compreensão do mundo para a criminologia crítica (radical) do desvio: primeiro, a análise do delito a partir do todo social, ou seja, em suas relações com a economia, com a política, e com o direito, pois que o delito não mais seria compreendido como um ato solitário afeto à individualidade humana; e mais, em sendo o delito um ato contextualizado, desaparecería a utilidade das medidas de caráter penal corretivo, pois que estas se esgotariam na dimensão individual; segundo, a idéia de que o funcionamento do sistema penal é coadjuvante das relações de produção e reprodução do sistema capitalista, ou seja, também se presta à alienação do homem; terceiro, assim como os demais conflitos sociais, a delinquência também poderia ser pensada como resultado da luta de classes, assim, os atos delitivos não são naturais, mas políticos;

quarto, reconhecer o Estado como algo a serviço da classe dominante; quinto, a necessidade de combinações teóricas e práticas para a elaboração de uma criminologia total.

Contudo, também é importante registrar que as diferentes variações do marxismo (ortodoxo, instrumental, mecanicista, determinista, economicista, neo-marxista e marxismo estruturalista, pelo menos) teceriam notadamente as mais variadas influências sobre as novas teorias criminológicas, não obstante, embora difusa, ambivalente, ou tênue, a influência do marxismo viria a servir para "radicalizar y politizar los planteamientos del resto de las corrientes norteamericanas", e toda essa bagagem cultural contribuiria para a "elaboración de la nueva teoría de la desviación" (LARRAURI, 1992, p.63).

Esclarem os professores Bergalli, Ramírez e Miralles (1983, p.181) que para a formação de uma teoria crítica do desvio também foram fundamentais os ensinamentos da chamada Escola de Frankfurt, de Max Horkheimer, Theodor Adorno e outros. O fato de os teóricos desta escola terem sido obrigados a espalhar suas atividades para além da Alemanha, passando também por Paris, Genebra, Londres, e chegando inclusive aos Estados Unidos – pois perseguidos pelo regime nazista – possibilitou que os ensinamentos de Frankfurt alcançassem outros tantos espaços nas ciências sociais. Os acontecimentos sócio-políticos ocorridos nos Estados Unidos nas décadas de 60 e 70 viriam a determinar uma ruptura definitiva com a velha criminologia (CASTRO, 1983, p.141). Seriam eles, a política externa norte-americana; o nascimento das subculturas; o aumento dos crimes de colarinho branco; a reação policial desproporcional dirigida contra os grupos contraculturais; as rebeliões políticas nos cárceres; os movimentos universitários; e finalmente, a influência de outros movimentos radicais, que ficariam conhecidos como *new left*. Assim, a tradição marxista, os ensinamentos frankfurteanos, e o propício cenário de turbulências norte americanas, viriam subsidiar o que hoje se conhece como criminologia radical.

Não por acaso, Shecaira (2012, p.279) lembraria que a chamada criminologia crítica ou radical tem sua origem vinculada ao livro *Punishment and Social Structure*, de 1939, de autoria de Georg Rusche e Otto Kirchheimer. Como explica o criminólogo brasileiro:

O livro veio a lume em Nova York, já que seus autores tinham sido obrigados a emigrar em função da perseguição nazista. É o resultado mais bem acabado do pensamento então vigente na chamada Escola de Frankfurt. À época, a influência marxista ainda era consideravelmente forte, razão pela qual as idéias dos autores estavam calcadas no raciocínio do pensador alemão, em que se relacionam as manifestações superestruturais com a decorrência lógica da forma de produção. A história das penas é desnudada com precisão, mostrando os autores a interrelação existente entre os mecanismos punitivos com a forma de produzir e vender mercadorias. (...) Em 1967, o livro de Rusche e Kirchheimer é republicado nos Estados Unidos, servindo de referência para outros autores que o mencionaram em seus estudos nos anos 70. A partir daí, concomitantemente nos Estados Unidos e na Inglaterra, muitos autores começam a reescrever a criminologia de matiz etiológica, criando aquilo que também seria denominado de nova criminologia.

Shecaira (2012, p.280), Larrauri (1992, p.66), Castro (1983, p.142), Pavarini (2002, p.155), Manzanera (1981, p.437), e finalmente Bergalli, Ramirez e Miralles (1983, p.183), são unânimes em apontar que dois foram os movimentos que, a partir do livro de Rusche e Kirchheimer, viriam a ser considerados como os precursores do pensamento criminológico crítico: o da Universidade de Berkeley (Califórnia, EUA), encabeçado por professores e alunos da escola de criminologia, que viria a ser denominado por *Union of Radical Criminologists* (URC), com influência dos professores Schwendinger e Platt; e o movimento inglês organizado por I. Taylor, P.Walton e J.Young, no contexto da *National Deviance Conference*¹⁰³ (NDC).

Segundo Lola Aniyar de Castro (1983, p.142), o grupo da Universidade de Berkeley apareceria como reação aos objetivos tradicionais da Escola de Criminologia daquela instituição, qual seja, a formação de técnicos e profissionais para atuar na luta contra o crime. Na realidade, o seu surgimento ingressaria num contexto maior de confronto entre os interesses do Estado e sua política de criação de profissionais para exercerem o controle da criminalidade, e os teóricos universitários que lutavam por uma redefinição do objeto de estudo da criminologia. Esse embate transcenderia o plano teórico, assumindo inclusive o campo das ações, o que fez com que este movimento viesse a ser desmembrado por parte das autoridades universitárias, chegando ao ponto de sua total extinção, em junho de 1976.

¹⁰³ A primeira National Deviance Conference ocorreu na cidade de York, na Inglaterra, em 1968. As conferências continuaram sendo realizadas de forma intermitente até o final da década de 70, vindo a última a ser realizada novamente na cidade de York, em 2011.

Para os criminólogos de Berkeley, a criminologia deveria se afastar cada vez mais dos padrões morais impostos pelo direito, e assim, um modelo alternativo de criminologia deveria se aproximar cada vez mais dos direitos humanos do que da defesa da ordem. Nesse contexto, a missão da criminologia seria a identificação das violações aos direitos humanos.

Massimo Pavarini (2002, p.156) esclarece que a Escola de Berkeley surge inserida no movimento político definido como New Left, assim chamado por refutar alguns postulados da velha esquerda, como por exemplo, do marxismo ortodoxo. O foco dos criminólogos de Berkeley era revelar as ilegalidades dos opressores, ou seja, desconstruir as definições institucionais do crime. Acreditavam que, numa sociedade de classes, a lei jamais permitiria compreender as ilegalidades da repressão penal, pois que a lei seria fundada no poder e no privilégio de alguns poucos, sobre outros. O delito deveria ser redefinido então como uma violação dos direitos humanos, tais como a vida, a liberdade, a dignidade, e assim, as grandes ilegalidades que partiram do sistema seriam, por exemplo, o racismo, o sexismo, o imperialismo, de forma que o grande criminoso seria o próprio capital. Combateriam os criminólogos de Berkeley a ingenuidade política, expressa pela crença no direito positivo, no direito de Estado, no mito do direito natural. Denunciariam, portanto, as sistemáticas violações de direitos humanos cometidas pela polícia, a situação caótica das prisões, os interesses econômicos por trás das guerras.

Por outro lado, o segundo movimento da criminologia crítica, a NDC, partiria suas reflexões da premissa de que a solução para o problema da criminalidade deveria ser buscada na abolição das desigualdades sociais de riqueza e poder, pois o crime dependeria da exploração econômica e da luta de classes (SHECAIRA, 2012, p.281). Refutariam de maneira drástica qualquer proposta de moralização ou reabilitação pessoal dos prisioneiros, fugindo assim das explicações patológicas do crime. Defenderiam, ao contrário, uma ampla e radical transformação social, se colocando assim como uma crítica ao reformismo e ao correccionalismo da criminologia tradicional, e aos postulados da criminologia positivista, ambos, que na época, marcavam o ensino de criminologia no Instituto de Criminologia de Cambridge.

Na introdução de *Critical Criminology* (1975), Ian Taylor, Paul Walton e Jock Young assim explicariam o caráter político na nova criminologia:

A politização da filosofia social e das ciências humanas, em geral, na última década, em particular, tem estado sujeita a considerável comentário (...) na área da teoria criminológica e do desvio, este processo de politização tem, declaradamente, ido mais além do que em muitas outras áreas, previamente não-políticas. Pelo menos duas razões podem ser identificadas. Por um lado, existe a experiência no mundo ocidental de um grande aumento na extensão de comportamentos sociais considerados apropriados para controle pela lei; e, por outro lado, esta experiência forçou uma reavaliação da moralidade da lei assim tão ampliada. Velhas leis têm sido reativadas, e novas leis criadas, para conter e controlar (pela ameaça, se não realmente pela apreensão ou perseguição simbólica) certos comportamentos crucialmente socialmente-problemáticos. (...) Em breve, a extensão da lei criou novos criminosos, criminosos que não são mais tão facilmente identificáveis com o estereótipo de criminosos ou delinquentes da criminologia ortodoxa da década de 1950 (...) A população sob risco de criminalização é muito mais ambígua e extensa, incluindo não somente os próprios estudantes dos criminólogos (e os próprios criminólogos mais boêmios), mas também os porta-vozes e membros da maioria dos movimentos de oposição social, política e econômica. (...) Tornou-se crescentemente difícil sustentar a noção de que a criminalidade é uma qualidade comportamental monopolizada por uma seção particular e limitada da classe inferior, um comportamento que é estranhamente removido de nossa própria experiência diária. O objeto deste volume, todavia, é registrar algumas das primeiras tentativas que estão agora sendo feitas, por pensadores e ativistas radicais, na América do Norte e na Europa, para transcender o que Tony Platt chama de preocupações da moda da sociologia do desvio, e para confrontar os fatos da extensão da lei e os conseqüentes políticos do criminólogo radical. (...) Nós afirmaríamos que a adequação das várias propostas teóricas, na criminologia crítica, deve ser comprovada na prática – isto é, em termos de sua utilidade em desmascarar o aspecto moral e ideológico de uma sociedade desigual. (TAYLOR; WALTON; YOUNG, 1980, p. XVII-XXII)

Como explicam os citados professores britânicos, as preocupações centrais da criminologia crítica inglesa da NDC eram “atacar a noção de que se pode explicar o desvio por referência a alguma patologia”, “negar a ordem social como consensual e monolítica”, “ver o fato da reação social ao crime e ao desvio como problemático”, “revolta contra o correccionalismo”, revelando a partir daí como “o poder para impor a ordem estava socialmente diferenciado” (TAYLOR; WALTON; YOUNG; 1980, p.2-3).

Em *The New Criminology* [1973], nós tentamos elaborar os elementos do que chamamos uma crítica imanente das existentes teorias do crime, desvio e controle social (...) Agora, nossa posição é que, não somente esses processos são de natureza totalmente social mas, também, que eles são predominantemente condicionados pelos fatos da realidade material. Rompendo com explicações individuais (isto é, com explicações genéticas, psicológicas e similares) dentro das explicações sociais projetou-se, perante nós, a economia política como o determinante primário do modelo social. Nós demonstraremos, posteriormente, que os processos envolvidos na criação do crime estão unidos, na análise final, com a base material do

capitalismo contemporâneo e suas estruturas legais (TAYLOR; WALTON; YOUNG, 1980, p.20).

Como explica a professora Elena Larrauri (1992, p.67-68) se pode resumir os postulados da criminologia crítica da National Deviance Conference no seguinte decálogo: 1. A ação desviante deve ser sempre examinada naquilo que significa para o próprio desviante; 2. O ato desviante não é patológico, mas normal; 3. O homem é livre e o desviante também, sendo que o ato desviado é um ato político contra a sociedade opressora; 4. Todos os homens da sociedade são desviados, pois o mundo tem tradições desviadas, os desviados aceitam os valores, os sujeitos bons também realizam atos desviados, e os sujeitos desviados também praticam atividades normais; 5. Toda intervenção penal é negativa, já que taxa o indivíduo como delinquente, o empurra para a carreira delitiva, e assim, o controle do crime cria o crime; 6. A sociedade deve ser mais tolerante; 7. O direito penal é um instrumento a serviço dos interesses econômicos das classes dominantes; 8. Se costuma considerar como delinquente não quem agride uma norma penal, mas os indivíduos que se adequam a imagem de delinquente, pois isso as autoridades penais atuam com base em estereótipos; 9. O controle penal é seletivo, e se aplica só em face de alguns poucos, considerados bodes expiatórios; 10. As estatísticas criminais não retratam a realidade, apenas mostram aquilo que é entendido e interpretado como delito, ou seja, só registram os sujeitos apreendidos, as estatísticas são também uma construção social.

Em outras palavras, se para a criminologia clássica a ordem social era consensual, para os críticos ela era conflituosa, funcionando o consenso como coerção ou falsa consciência; se para os clássicos a ação desviada era patológica, para os críticos ela era normal, diversa e política; se para os clássicos o ato desviado tinha um status de oposição à sociedade, para os críticos o status era o de alternatividade; se para os clássicos a reação ao crime era legítima e absoluta, para os críticos ela era desigual e seletiva; se de acordo com a criminologia tradicional as estatísticas criminais eram objetivas, os críticos as consideravam limitadas; se os clássicos consideravam o delito como uma grave ofensa à ordem social, os críticos o consideravam, por exemplo, os crimes de colarinho branco muito mais graves, revelando assim que o crime também seria resultado do Pânico moral; se para os clássicos o desviante era alguém determinado para o cometimento de crimes, para

os críticos ele seria fortemente influenciado por fatores estruturais do capitalismo e pelos órgãos de controle; se a criminologia tradicional considerava o criminoso como um doente, os críticos o consideravam como um sujeito normal, uma vítima da sociedade, ou mesmo um herói; se para os tradicionais a política criminal deveria possuir uma natureza correccionalista, para os críticos deveria estar centrada na tolerância e na não intervenção; se para os clássicos o criminólogo era um cientista neutro, para os críticos ele seria um compromissado com a reforma prática da estrutura social.

Shecaira (2012, p.281) lembraria então que, a partir destas idéias, um conjunto de outros pensadores passaria a dedicar atenção crítica sobre as questões criminais, vindo a construir o protagonismo da perspectiva crítica da criminologia, que permaneceria até os dias atuais. Assim nasceram, por exemplo, a chamada Escola de Bolonha, em meados dos anos 70, nas figuras de Dario Melossi, Massimo Pavarini, e Alessandro Baratta, cujos objetivos centrais foram, como ensina Lola Aniyar de Castro (1983, p.144), aprofundar uma criminologia do tipo marxista e criar uma política criminal alternativa.

Também o Instituto de Justiça Criminal da Holanda, em Amsterdã, sob a coordenação do professor H. Bianchi, que passa, a partir de 1977, a publicar a revista *Contemporary Crises: Crime, Law and Social Policy*. As obras de Michel Foucault na França, em especial *Vigiar e Punir*, de 1975, e mais tarde, naquele mesmo país, com a criação da revista *Déviance et Sociétés*, com contribuições da Universidade de Lyon.

Nos países de língua portuguesa, a tradição crítica estaria presente nos estudos, por exemplo, de Boaventura de Sousa Santos (*A lei dos oprimidos*, de 1972); dos brasileiros Roberto Lyra Filho (*Criminologia Dialética*, de 1972, e outros), e Juarez Cirino dos Santos (*Criminologia Radical*, de 1981, e outras tantas obras e artigos, sendo este professor reconhecido como o responsável pelo ingresso da criminologia crítica no Brasil). Mais recentemente, ganham destaque no cenário brasileiro a revista *Discursos Sediciosos*, editada desde 1996, sob a direção do professor Nilo Batista, do Instituto Carioca de Criminologia. No mesmo sentido, apareceria como referência acadêmica nos estudos críticos atuais sobre a criminalidade, o Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, também criado em 1996, e suas revistas *Sistema Penal & Violência*, e *Revista de Estudos Criminais*.

Por outro lado, a partir da década de 80, apareceriam ainda pelo menos três tendências criminológicas críticas ou movimentos criminológicos críticos, a teoria do direito penal mínimo, o garantismo penal e o pensamento abolicionista. Num momento bem mais atual na história da criminologia, surgiria no contexto internacional um conjunto de pensamentos alinhados com o pensamento crítico, quais sejam, as chamadas: criminologia feminista (que remonta à década de 60 mas ressurgiu nas teorias da chamada *Black Feminist Criminology*), criminologia queer, criminologia cultural, criminologia pósmoderna, e criminologia da paz (*peacemaking criminology*)¹⁰⁴.

O conjunto destas teorias de matriz crítica viria a constituir a nova atualidade da criminologia, ou seja, uma criminologia voltada à relação economia-política, possibilitando assim uma ampla revisão dos postulados das criminologias tradicionais, que podem, segundo Baratta (1999, p.160), ser resumido em duas situações, “o deslocamento do enfoque teórico do autor para as condições objetivas, estruturais e funcionais”, e “o deslocamento do interesse cognoscitivo das causas do desvio criminal para os mecanismos sociais e institucionais através dos quais é construída a realidade social”.

Esclareceria ainda o criminólogo italiano que, “a crítica se dirige, portanto, ao mito do direito penal como o direito igual por excelência” (BARATTA, 1999, p.162).

O mito da igualdade pode ser resumido nas seguintes proposições: a) o

¹⁰⁴ A criminologia cultural surgiria em meados dos anos 90, desenvolvida inicialmente pelos sociólogos americanos Jeff Ferrell e Clinton Sanders, sendo o primeiro, vinculado ao departamento de sociologia e antropologia da Universidade Católica do Texas e o segundo à Universidade de Connecticut, e consistiria na análise do crime e do seu controle nas suas relações com a dinâmica cultural, seus símbolos, representações, imagens, e linguagens. Por outro lado, a chamada *Peacemaking Criminology*, criada também em meados da década de 90, a partir dos estudos de Thomas Pepinsky, da Cornell University, e de Richard Quinney, da Universidade do Wisconsin-Madison, centraria atenção nos métodos alternativos para a criação de soluções pacíficas para o crime, visando reduzir a quantidade de violência na justiça criminal. Por sua vez, a criminologia pósmoderna, criada por Stuart Henry e Dragan Milovanovic, e proveniente do final da década de 90 e início dos anos 2000, seria baseada na idéia de criminalidade como produto resultante do poder limitador que determinados grupos possuem em função de outros, daí que o foco dos estudos seria a identidade dos sujeitos, o multiculturalismo, o conceito de diferença e alteridade, e as relações humanas, assumindo nesse contexto o direito penal como uma linguagem para a criação de relações de dominância. A chamada *Black Feminist Criminology*, do início dos anos 2000, é uma vertente mais recente da criminologia feminista surgida na década de 70, e que acrescentou a perspectiva de gênero às análises da criminalidade. Finalmente, a *Criminologia Queer*, que procura aproximar a teoria queer surgida nos Estados Unidos na década de 80 com os estudos criminais, na tentativa de demonstrar as desigualdades decorrentes do estabelecimento da heterossexualidade como norma dominante.

direito penal protege igualmente todos os cidadãos contra ofensas aos bens essenciais, nos quais estão igualmente interessados todos os cidadãos (princípio do interesse social e do delito natural); b) a lei penal é igual para todos, ou seja, todos os autores de comportamentos anti-sociais e violadores de normas penalmente sancionadas têm iguais chances de tornar-se sujeitos, e com as mesmas consequências, do processo de criminalização (princípio da igualdade). Exatamente opostas são as proposições em que se resumem os resultados da crítica: a) o direito penal não defende todos e somente os bens essenciais, nos quais estão igualmente interessados todos os cidadãos, e quando pune as ofensas aos bens essenciais o faz com intensidade desigual e de modo fragmentário; b) a lei penal não é igual para todos, o status de criminoso é distribuído de modo desigual entre os indivíduos; c) o grau efetivo de tutela e distribuição do status de criminoso é independente da danosidade social das ações e da gravidade das infrações à lei, no sentido de que estas não constituem a variável principal da reação criminalizante e da sua intensidade.

Desacreditados os fundamentos teóricos do paradigma ou ideologia penal da defesa social, em especial a partir das contribuições das criminologias críticas, se pode inferir que também estariam desprovidos de sentido, ou pelo menos relativizado, todo o conjunto de práticas decorrentes deste modelo, e assim, careceria a dimensão moral da educação na prisão de novos alicerces.

4.6 A Prisão, a Escola e a Escola na Prisão como reprodutores da realidade social desigual

Como já dito, a partir dos estudos criminológicos de natureza crítica, a análise do comportamento desviante dá lugar aos mecanismos de controle social, e de maneira especial, aos processos de criminalização decorrentes da reação penal. Ensina Alessandro Baratta (1999, p.161), que o direito penal deixa então de ser visto como um sistema de normas estáticas, e passa a ser compreendido como um sistema dinâmico e funcional, composto por três fases ou etapas: “o mecanismo da produção das normas (criminalização primária), o mecanismo da aplicação das normas, isto é, o processo penal, compreendendo a ação dos órgãos de investigação e culminando com o juízo (criminalização secundária)”, e por último, “o mecanismo da execução da pena ou das medidas de segurança”.

Sob a atuação destes três mecanismos, o criminoso seria então aquele indivíduo que, oriundo de uma existência social problemática, caracterizada por um conjunto de privações, teria os seus comportamentos convencionais de resistência definidos pelo direito penal como desviantes (criminalização primária); em seguida, pela ritualística das instâncias oficiais de controle viria a ser marcado conforme o padrão delinqüente, vindo a assumir a partir daí a nova identidade que lhe fora imposta (criminalização secundária); e finalmente, as passagens pela instituição total prisional reforçariam o *label* mediante o fenômeno de aculturação ali processado, funcionando cada um dos serviços ou etapas do chamado “tratamento penitenciário” como um facilitador desses resultados.

Por outro lado, esse complexo de mecanismos somente recairia sobre indivíduos dos setores sociais menos desenvolvidos, uma vez que, a ofensividade das condutas praticadas por indivíduos das camadas sociais abastadas economicamente, seria valorada pelo sistema de maneira desigual, inclusive, porque seriam os membros desta camada mais superior os responsáveis também, pela elaboração, pela aplicação, e pela execução das normas penais.

Baratta (1999, p.163) chamaria ainda atenção para o fato de que, o próprio Marx, em *Crítica do Programa de Gotha*, já havia exposto a desigualdade do direito, o que também pode ser compreendido como a desigualdade do próprio direito penal.

Todos os membros da sociedade têm igual direito a perceber o fruto íntegro do trabalho (...) Que é repartição equitativa? (...) Acaso as relações econômicas são reguladas pelos conceitos jurídicos? Pelo contrário, não são as relações jurídicas que surgem das relações econômicas? (...) Todos os membros da sociedade? Também os que não trabalham? Onde fica, então, o fruto íntegro do trabalho? Ou só os membros da sociedade que trabalham? Onde deixamos, então, o direito igual de todos os membros da sociedade? Entretanto, isto de todos os membros da sociedade e o direito igual não são manifestamente, senão frases. (...) Por isso, o direito igual continua sendo aqui, em princípio, o direito burguês (...) este direito igual continua trazendo implícita uma limitação burguesa (...) Este direito igual é um direito desigual para trabalho desigual. Não reconhece nenhuma distinção de classe, porque aqui cada indivíduo não é mais do que um trabalhador como os demais; mas reconhece, tacitamente, como outros tantos privilégios naturais, as desiguais aptidões dos indivíduos, por conseguinte, a desigual capacidade de rendimento. No fundo é, portanto, como todo direito, o direito da desigualdade. O direito só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual; mas os indivíduos desiguais (e não seriam indivíduos diferentes se não fossem desiguais) só podem ser medidos por uma mesma medida sempre quando sejam considerados sob um ponto de vista igual, sempre quando sejam olhados apenas sob um aspecto determinado; por exemplo, no caso concreto, só como operários, e não veja neles nenhuma outra coisa, isto é, prescinda-se de tudo o mais.

Prossigamos: uns operários são casados e outros não; uns têm mais filhos que outros, etc., etc. Para igual trabalho e, por conseguinte, para igual participação no fundo social de consumo, uns obtêm de fato mais do que outros, uns são mais ricos do que outros, etc. Para evitar todos estes inconvenientes, o direito não teria de ser igual, mas desigual". (...) O direito não pode ser nunca superior à estrutura econômica nem ao desenvolvimento cultural da sociedade por ela condicionado. (...) o modo capitalista de produção repousa no fato de que as condições materiais de produção são entregues aos que não trabalham sob a forma de propriedade do capital e propriedade do solo, enquanto a massa é proprietária apenas da condição pessoal de produção, a força de trabalho. (MARX, 2000, p.14-27).

Ao analisar as lições de Marx expostas acima, Baratta (1999, p.163) explicaria que a forma jurídica, então, fundada no mito contratual de uma igual distribuição dos recursos e gratificações sociais entre os indivíduos, ocultaria na realidade a “desigualdade substancial nas posições que ocupam como indivíduos reais na relação social de produção”, funcionando portanto o direito como legitimador, ou reproduzidor das desigualdades materiais, concretas.

Essa mesma reflexão pode ser transportada para a crítica da justiça penal, e do direito penal no sistema capitalista. Como afirma Baratta (1999, p.164), tal como o direito em si, o sistema penal revela a contradição entre a “igualdade formal dos sujeitos de direito” e a “desigualdade substancial dos indivíduos, que, nesse caso, se manifesta em relação às chances de serem definidos e controlados como desviantes”. O referido pode ser verificado, por exemplo, tomando por conta, no contexto do direito penal brasileiro, a exclusão da ilicitude em decorrência do estrito cumprimento do dever legal, presente no inciso III do artigo 23 do Código Penal.

Ora, embora por força do princípio da legalidade consagrado no artigo 1º do mesmo diploma legal, combinado com a relação de causalidade prevista no artigo 13º, qualquer indivíduo, de maneira igual, possa vir a responder criminalmente em decorrência de sua ação ou omissão definida na lei como crime, na prática, a hipótese de exclusão da ilicitude estrito cumprimento do dever legal possibilita a não criminalização dos agentes oficiais de controle penal (pois que apenas estes agiriam conforme dever legal). Em outras palavras, a ação de matar alguém, em regra, deveria sempre se configurar como o crime de homicídio previsto no artigo 121, contudo, em estrito cumprimento do dever legal, a ação de matar alguém deixa de ser considerada como criminosa.

Isto ocorre porque, como explica Baratta (1999, p.165):

O direito penal tende a privilegiar os interesses das classes dominantes, e a imunizar do processo de criminalização comportamentos socialmente danosos típicos dos indivíduos a elas pertencentes, e ligados funcionalmente à existência da acumulação capitalista, e tende a dirigir o processo de criminalização, principalmente, para formas de desvio típicas das classes subalternas. Isto ocorre não somente com a escolha dos tipos de comportamentos descritos na lei, e com a diversa intensidade da ameaça penal, que frequentemente está em relação inversa com a danosidade social dos comportamentos, mas com a própria formulação técnica dos tipos legais. Quando se dirigem a comportamentos típicos dos indivíduos pertencentes às classes subalternas, e que contradizem às relações de produção e de distribuição capitalistas, eles formam uma rede muito fina, enquanto a rede é frequentemente muito larga quando os tipos legais têm por objeto a criminalidade econômica, e outras formas de criminalidade típicas dos indivíduos pertencentes às classes no poder.

No Brasil, por exemplo, a média das penas máximas aplicáveis aos chamados crimes contra o patrimônio gira em torno de 8 anos, sendo que, por outro lado, em se tratando de crimes contra a ordem tributária, as relações de consumo, a ordem econômica ou a administração pública, essa média gira em torno de 5 anos. No mesmo sentido, as penas máximas aplicáveis nos casos de crimes eleitorais, também gravitam em torno de 5 anos. Essa vinculação entre sistema econômico e sistema penal também pode ser verificada no estabelecimento das regras relativas à fiança no Código de Processo Penal, revelando, com efeito, a real possibilidade de compra da liberdade.

Afirmaria ainda Baratta (1999, p.165) que no processo de seleção dos indivíduos, a estratégia utilizada pelos mecanismos penais seria a observação da posição que cada indivíduo ocupa na escala social. Assim, os grupos marginais apresentam-se sempre como tendo mais chances de serem selecionados enquanto população criminosa, de forma que, as bases para a distribuição do *status* criminoso acabam levando em conta os defeitos de socialização familiar e escolar, a desocupação, a falta de qualificação profissional, a precariedade na moradia, todas estas, que são características dos indivíduos que pertencem às classes sociais mais baixas.

É preciso reforçar ainda que, não só as normas do direito penal são criadas e aplicadas de maneira seletiva, mas também, o sistema penal como um todo, tende a funcionar ativamente como produtor e reproduzidor das relações de desigualdade. Como explica Baratta (1999, p.166), a aplicação seletiva do cárcere, por exemplo, estigmatiza a população já marginal e impede a ascensão social destes indivíduos.

Por outro lado, a punição de alguns comportamentos desviantes acaba encobrindo um número bem maior de comportamentos desviantes, que permanecem intocáveis diante dos processos de criminalização. Em outras palavras, ao se punir os comportamentos típicos das classes baixas, o ímpeto para a punição dos comportamentos típicos das classes altas tende a diminuir, quiçá, subsistir. Por exemplo, o rigor dispendido pelo sistema penal brasileiro na repressão aos crimes relacionados ao tráfico de drogas camufla a necessidade de criminalização de condutas desviantes relacionados com os processos de licitação e suas fraudes naturalizadas.

De certa forma, o cárcere, no contexto do sistema de punições típicas do sistema capitalista, parece não ter se desprendido em definitivo de sua origem histórica de disciplinamento da força de trabalho. Com efeito, persiste a prática do recrutamento de indivíduos “das zonas mais depauperadas da sociedade”, sendo que, esse “setor qualificado do exército industrial de reserva”, acaba por cumprir uma série de funções úteis ao próprio sistema, como por exemplo, a exploração da força de trabalho dos condenados e ex-condenados em postos de trabalho precários e mal remunerados, a reprodução da concorrência em face de outros trabalhadores, a utilização da mão de obra criminal na economia “oculta” do crime, e assim, atua o cárcere como produtor de indivíduos desiguais (BARATTA, 1999, p.167).

Quando se afirma acerca do fracasso da instituição carcerária, obviamente, se faz menção às funções de reeducação e reinserção social, oficialmente declaradas pela ideologia da defesa social. Por outro lado, no que diz respeito à sua função estrutural de produção e reprodução das desigualdades, a história e as diferentes fases do sistema capitalista têm revelado um sucesso absoluto.

Mas a prisão não é “o” aparelho reprodutor das desigualdades, mas apenas “um” dentre tantos outros. A seletividade do sistema penal/econômico tem início antes mesmo da intervenção penal, com as privações de direitos básicos, com a discriminação social, com a seletividade no acesso a escola, com a falência de instituições como os postos de assistência social e conselhos tutelares, com a criminalização de menores pelo sistema sócio-educativo, funcionando a prisão como a máquina de refino de uma carreira criminosa.

No clássico *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal*, o criminólogo italiano Alessandro Baratta (1999, p.171) alertaria para o fato de que, ao lado da prisão, o sistema escolar seria outro importante elemento do “sistema global de

controle social” reprodutor da realidade social desigual. Afirmaria o citado professor que Escola e prisão compõem um sistema único cujo objetivo maior é o de “produzir e de assegurar as relações sociais existentes, isto é, de conservar a realidade social”. A Escola daria conta, portanto, da mesma tarefa realizada pela prisão, qual seja, a separação entre bons e maus, ricos e pobres, aptos e não aptos, legitimando assim a desigualdade social existente.

Como explica Baratta (1999, p.172), da instrução elementar à superior, o sistema escolar reproduz a estrutura verticalizada e desigual da sociedade, contribuindo para conservá-la mediante a utilização de mecanismos de cãoeção, discriminação e marginalização. Em geral, o acesso aos níveis mais elevados de educação é característica da população pertencente aos níveis superiores da escala social, enquanto em relação à população dos níveis inferiores, é possível verificar dificuldades de acesso e percentuais elevadíssimos de repetição de anos, evasão, e outros dados negativos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, referentes à publicação *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, de 2014, no ano de 2013, o acesso à escola das crianças de 4 e 5 anos (nível infantil da educação básica) apresentava uma taxa de 93,1% no caso do quinto mais rico (20% da população com maiores rendimentos), enquanto que em relação ao quinto mais pobre (20% da população com menores rendimentos), o percentual era de 75,2%. Por outro lado, os jovens entre 15 e 17 anos de idade (ensino médio), brancos, possuíam uma taxa de frequência escolar líquida 14,4% pontos percentuais maior do que a dos jovens pretos ou pardos, estes, com 49,3%.

No ano de 2013, as regiões Nordeste e Norte do Brasil (reconhecidamente regiões menos desenvolvidas economicamente e que enfrentam graves problemas sociais), apresentaram as maiores taxas de distorção idade-série, 52,2% e 55,2% respectivamente, entendida essa distorção como o número de estudantes que frequentavam o ensino fundamental regular com idade de dois anos ou mais acima da idade adequada para aquela série. É importante registrar também que a proporção desses estudantes com atraso era maior entre os estudantes da rede pública de ensino (reconhecidamente frequentada pelas camadas mais pobres), de cor preta ou parda. Além disso, segundo a pesquisa, os 20% mais pobres em razão

da renda per capita nacional possuíam naquele ano uma taxa de distorção idade-série 3,3 vezes maior que a taxa dos estudantes pertencentes aos 20% mais ricos.

No ano de 2013, 54% dos jovens entre 13 e 16 anos dentre os 20% mais pobres frequentavam o ensino fundamental com distorção idade série, contra apenas 16,2% dentre os 20% mais ricos. Outro dado que revela a seletividade do sistema escolar no Brasil diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. No ano de 2013, a rede pública de ensino atingia apenas 63% do IDEB alcançado pela rede particular de ensino. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o IDEB da rede pública foi de 4,9 contra 6,7 da rede privada. Em relação ao ensino médio, o IDEB da rede pública foi de 3,4 contra 5,4 da rede particular.

Ainda em 2013, a rede privada de ensino atendia 14% de estudantes no ensino fundamental, 13,1% no ensino médio, e 76,1% no ensino superior, sendo que, de 2004 a 2013, a rede pública atendia a maior parcela dos alunos pertencentes aos 20% da população com menores rendimentos no ensino fundamental e médio, enquanto que a rede privada atendia um percentual maior dos estudantes provenientes dos 20% mais ricos. No ensino superior, no ano de 2013, 43% dos estudantes mais ricos frequentavam a rede privada, contra 3,7% dos estudantes mais pobres. Em relação a rede superior pública, eram 38,8% dentre os mais ricos, e apenas 7,2% dentre os mais pobres.

A frequência de estudantes ao ensino superior também apresenta grau elevado de desigualdade a depender da cor ou raça do estudante. Em 2013, 69,4% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, contra apenas 40,7% de estudantes pretos ou pardos. A taxa média de abandono escolar entre jovens de 18 a 24 anos também revela uma educação desigual e seletiva. Em 2013, o abandono escolar precoce entre jovens de 18 a 24 anos de idade pertencentes ao quinto mais pobre da população era de 50,9%, contra apenas 9,8% dentre os jovens mais ricos. A título de comparação, a taxa média nos países membros da União Européia naquele mesmo ano foi de 12%, segundo dados do Statistical Office of The European Communities.

Em relação a proporção de pessoas entre 25 e 34 anos com ensino superior completo ou mais, no ano de 2012, o Brasil possuía a menor proporção de pessoas com ensino superior nessa faixa etária, dentre todos os 35 países membros da OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development). Ainda, segundo

a pesquisa do IBGE, "a análise da média de anos de estudo por quintos do rendimento familiar per capita evidencia que o incremento de escolaridade foi mais intenso para o quinto inferior entre 2004 e 2013", porém, "não se pode perder de vista que o aumento observado para o quinto mais pobre também reflete o patamar relativamente mais baixo do qual ele partiu no início do período". A média dos anos de estudo dentre os 20% mais ricos em 2013 foi de 10,7 anos contra apenas 5,4 anos dentre os 20% mais pobres. No que diz respeito as taxas de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, tem-se que ela é maior entre a população pertencente ao quinto mais pobre, 13,9%, e entre os que residem na região nordeste, 16,9%.

A função reprodutora do sistema global de controle social no Brasil também pode ser verificada a partir da análise dos dados referentes aos sistema penitenciário e à educação ali praticada.

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN relativos a junho de 2014, dentre os mais de 600.000 presos no país, apenas 10,7% realizam algum tipo de atividade educacional no sistema prisional. Contudo, o próprio relatório afirma que tal dado apresenta inconsistências, pois em dois momentos distintos das coletas, os números informados pelas unidades da federação apresentaram variações. Apenas 50% das unidades prisionais do país apresentava naquele período sala de aula, ainda que improvisada, destinada às atividades de educação de presos. Porém, como afirma o relatório da pesquisa, "em quatorze estados, há mais unidades com sala de aula do que com pessoas estudando, o que indica um subaproveitamento dessa infraestrutura". Por outro lado, "em dez estados, há mais unidades em que ocorrem atividades educacionais do que estabelecimentos com sala de aula", de onde se pode inferir a precariedade com a qual a educação nas prisões é realizada no país.

A pesquisa registra ainda que dentre as unidades penais do país, 9% contam com sala de informática, 14% com sala para encontros com a sociedade, apenas 32% com bibliotecas, e 18% com sala de professores. Outro dado interessante que revela a precariedade dos serviços de educação diz respeito à quantidade de presos estudando em relação a capacidade das salas de aula. No momento da pesquisa, eram 38.831 alunos no país para uma capacidade de 22.607 das salas de aula.

No que diz respeito ao tipo de atividade educacional realizada, a maior parte dos privados de liberdade envolvidos nessas atividades frequentam o ensino

fundamental ou a alfabetização, sendo mínimo o número de pessoas que frequentam o ensino superior (apenas 287), curso técnico (apenas 435), e cursos de formação continuada (apenas 3421). Há ainda um número aproximado de 7.500 pessoas que não frequentam atividade educativa formal ou técnica, trata-se das que estão envolvidas em programas de remição pela leitura, de remição pelo esporte, e atividades gerais de lazer e cultura. Dentre os 1424 estabelecimentos prisionais do país, 5%, cerca de 66, terceirizavam as atividades de assistência educacional. Eram 294 pedagogos e 3054 professores atuando no conjunto dos estabelecimentos prisionais.

O perfil do prisioneiro também acaba por revelar a seletividade da prisão, e da educação na prisão. A maioria das pessoas tem entre 18 e 34 anos, cerca de 200.000 mil pessoas. Mais de 165.000 se declararam como de cor, raça ou etnia negra. Em relação ao grau de escolaridade das pessoas presas, quase 60% dos estabelecimentos prisionais do país informaram ao Ministério da Justiça que não teriam condições de obter essa informação em seus registros, ou simplesmente não informaram o dado. Levando em conta tal limitação, dos dados coletados, apenas 324 presos possuíam pós-graduação, 1207 nível superior completo, 2354 nível superior incompleto, e 45.000 nível médio completo ou incompleto. A grande maioria dos prisioneiros, aproximadamente 200.000, possuía no máximo o ensino fundamental completo.

Tais dados acabam por confirmar a tese da seletividade do sistema penal como continuação da seletividade do sistema educacional, de maneira que, o público criminalizado pela atuação do aparato de controle penal é selecionado, prioritariamente, dentre os mais pobres, dentre os de cor negra, e dentre os não escolarizados.

Outro dado que reforça essa perspectiva diz respeito ao número de pessoas presas por tipo de crime. No período da pesquisa, a maioria esmagadora, 122.887, cumpria pena em razão do cometimento de crimes contra o patrimônio, como furto, roubo e receptação. Número expressivo também era representado pelo número de prisioneiros por crimes relacionados ao tráfico de drogas, 72.000. Ocorre que, tais condutas, costumam estar associadas a comportamentos típicos dos indivíduos das classes economicamente inferiores da hierarquia social. Por outro lado, em relação as condutas praticadas tipicamente por integrantes das classes superiores, os chamados crimes de colarinho branco, o número de pessoas presas era

infinitamente menor. No momento da pesquisa, eram apenas 2.454 presos por crimes contra a fé pública, 389 por crimes contra a administração pública, 1.288 por crimes praticados por particular contra a administração pública, e 641 por crimes de trânsito.

Há finalmente, outro dado que revela a desigualdade presente nas prisões brasileiras. Apenas 40% dos estabelecimentos prisionais afirmaram na pesquisa terem recebido visitação periódica da Defensoria Pública, contra 56% que afirmaram ter recebido visitas do Poder Judiciário e 66% visitas do Ministério Público. Com efeito, o público prioritário de atendimento da defensoria pública diz respeito aqueles indivíduos das camadas sociais mais baixas, de maneira que, a dificuldade de acesso à justiça é recrudesciente perante esta camada da população. Por outro lado, a presença mais significativa de órgãos ligados ao caráter criminalizador do sistema de justiça penal, quais sejam, o Ministério Público e o Judiciário, reflete a tese da ritualística criminalizante nas instituições totais.

O conjunto desses dados apresentaria também, reflexos no campo da reincidência criminal no Brasil, revelando, portanto, a enorme distância existente entre os fins proclamados pela prisão – e pela educação na prisão –, e suas reais funções de reprodução do sistema social desigual.

No primeiro semestre de 2015, o Conselho Nacional de Justiça publicaria a primeira pesquisa sobre reincidência criminal no Brasil, intitulada *Reincidência Criminal no Brasil: relatório de pesquisa*, fruto de acordo de cooperação técnica com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Partiu a referida pesquisa de uma concepção estritamente legal de reincidência criminal, qual seja, "os casos em que há condenações de um indivíduo em diferentes ações penais, ocasionadas por fatos diversos, desde que a diferença entre o cumprimento de uma pena e a determinação de uma nova sentença seja inferior a cinco anos", conforme dispõem os artigos 63 e 64 do Código Penal.

Pautou-se também a pesquisa no conceito de reintegração social, entendido como "a ação efetiva do Estado diante do desafio posto pela reincidência". Assim, a pesquisa, "além de dimensionar o fenômeno da reincidência legal, como produto da atuação do sistema de justiça criminal", incluiu "aprofundar o conhecimento a respeito dos programas de ressocialização". Ainda, preocupou-se a pesquisa em captar "a percepção dos operadores da execução penal e dos agentes envolvidos na realização dos programas (profissionais da equipe técnica dos órgãos de governo,

agentes penitenciários, professores, assistentes sociais, psicólogos etc.), dos agentes do sistema de justiça (juízes, promotores, defensores públicos) e dos apenados sobre os programas de reintegração social e a reincidência criminal".

A equipe responsável pela pesquisa foi formada, em sua grande maioria, por sociólogos e advogados. O estudo chama atenção para o fato de que, até o momento de sua publicação, várias outras pesquisas realizadas no Brasil acerca do tema da reincidência criminal apontaram conclusões extremamente divergentes, assim, o trabalho *A prisão sob a ótica de seus protagonistas* (1989), de Sergio Adorno e Eliana Bordini, afirmava uma reincidência de 29,34% em São Paulo; outra pesquisa realizada pelos mesmos autores, intitulado *Reincidência e Reincidentes Penitenciários em São Paulo* (1991), chegou ao número de 46,3%; trabalho de Julita Lemgruber, realizado no Rio de Janeiro e intitulado *Reincidência e Reincidentes Penitenciários no Sistema Penal do Estado do Rio de Janeiro* (1989), concluiu que o número era de 30,7%; Túlio Kahn, em *Além das Grades* (década de 90), concluiu que a reincidência em São Paulo era de 50% em 1994.

Já os dados divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional relativos ao anos de 2001, apontavam um número de 70% considerando todo o Brasil; o relatório final da CPI do Sistema Carcerário de 2008, por sua vez, falava em um percentual entre 70% e 80%; novo relatório de CPI publicado em agosto de 2015 reafirmaria o índice entre 70% e 80%.

A pesquisa do CNJ/IPEA analisaria que a variação desses números se deu de maneira especial em razão do conceito de reincidência trabalhado, contudo, o ponto comum é que o número percentual seria sempre alto. Segundo os pesquisadores, "esse grave problema tem levado o poder público e a sociedade a refletirem sobre a atual política de execução pena, fazendo emergir o reconhecimento da necessidade de repensar essa política, que, na prática, privilegia o encarceramento maciço, a construção de novos presídios e a criação de mais vagas em detrimento de outras políticas".

Afirmariam ainda os pesquisadores que (2015, p.13):

Entre os especialistas, predomina a opinião sobre a incapacidade da prisão no que se refere à ressocialização do condenado. Os ataques mais severos advêm dos adeptos da criminologia crítica, que censuram a ressocialização por implicar a violação do livre-arbítrio e da autonomia do sujeito, uma vez que a ideia de "tratamento" ou correção do indivíduo que sustenta essa

perspectiva pressupõe que se deva anular a sua personalidade, suas ideologias e suas escalas de valores para adequá-lo aos valores sociais tidos como legítimos. Haveria ainda um paradoxo: como esperar que indivíduos desviantes se adequem às regras sociais segregando-os completamente da sociedade e inserindo-os em um microcosmo prisional com suas próprias regras e cultura?

Revelariam os dados coletados na pesquisa CNJ/IPEA que a taxa de reincidência calculada pela média ponderada no Brasil gira em torno de 24%, contudo, é preciso destacar que as coletas foram realizadas apenas em relação a 5 Estados (Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco, Pará e Rio de Janeiro), a partir de 817 processos criminais, sobretudo devido às dificuldades no acesso a informações em nível nacional.

No mais, a opção pela perspectiva exclusiva da reincidência legal, excluiria da análise os demais tipos de reincidência apontados pelo professor Elionaldo Julião em sua tese de doutoramento, defendida no ano de 2009, quais sejam: a reincidência genérica (quando há mais de um ato criminal independente de condenação ou autuação); a reincidência penitenciária (quando um egresso do sistema prisional retorna ao sistema cumprindo pena ou medida de segurança); e a reincidência criminal (quando há mais de uma condenação, independentemente do prazo legal). Os próprios pesquisadores reconheceriam as limitações de seu estudo, ao afirmar que "o resultado não dirá muito, por exemplo, sobre a reentrada de pessoas no sistema de justiça criminal", entendida a reentrada como o reingresso na prisão ou o recolhimento em estabelecimento policial por ocasião de prisão preventiva, temporária ou autuação.

A despeito das limitações da pesquisa, seus dados corroboram a tese apresentada inicialmente da prisão, da educação e da educação na prisão como reprodutores das desigualdades estruturais do sistema capitalista.

A pesquisa revela que 62,8% do público reincidente é formado por indivíduos da população jovem, entre 18 e 29 anos, portanto, indivíduos que em tese, estariam em plena idade produtiva, não fossem a incidência dos processos de criminalização. Quando se analisam as informações relativas à cor dos apenados, a maioria dos reincidentes era da cor branca, 53,7%, contudo, no formulário de coleta, a categoria de "não informado" alcançou 39% dos dados relativos aos reincidentes. Concluiriam os pesquisadores que "essa grande proporção de dados não informados pode,

obviamente, enviesar qualquer análise a ser feita com relação às categorias raciais", assim, considerando que segundo os últimos dados do Censo Demográfico do IBGE e do Departamento Penitenciário Nacional, 55% da população brasileira é formada por pretos e pardos, sendo que estes representam também, mais de 60% dos presos no país, não seria forçoso inferir que a pesquisa não alcançou, na realidade, uma expressiva parcela da população negra e parda do país, reconhecidamente envolvida com a reincidência. Tanto que os próprios pesquisadores reconhecem que muitos estudos têm demonstrado "a existência de um filtro racial nas abordagens e prisões efetuadas pelas polícias brasileiras, que de forma seletiva e racista colocam como clientes preferenciais jovens, negros e moradores da periferia sob custódia". Outros estudos reforçariam este argumento, por exemplo, um dado citado pela pesquisa CNJ/IPEA referente ao ano de 2001, afirmando que 67,5% das vítimas de morte por agressão no país eram de pessoas pretas e pardas.

Em relação à escolaridade, 80,3% dos indivíduos reincidentes não possuíam nenhuma instrução ou possuíam apenas o ensino fundamental. Comparando-se o grau de escolaridade dos apenados reincidentes com a escolaridade média da população brasileira, se tem que os apenados encontram-se sempre numa menor proporção. Enquanto 17,4% das pessoas da população em geral possuem o ensino fundamental completo ou incompleto, entre os apenados o percentual cai para 14,4%. No que diz respeito ao ensino médio completo e superior incompleto, a média nacional é de 23,4%, três vezes maior que os 8,5% da amostra dentre os apenados. Chegando ao ensino superior completo, a diferença é ainda maior, sendo 0,7% apenas dos apenados reincidentes com esse nível de ensino.

Revelaria ainda a pesquisa a morosidade do sistema de justiça criminal, ao concluir que 44,6% dos processos levaram até doze meses da ocorrência criminal até a condenação definitiva, sendo que 65,4% dos processos demoravam mais que 12 meses. Em relação à baixa dos processos, dentre os presos reincidentes 30,7% dos processos foram interrompidos devido a morte do condenado. Quanto aos tipos de crimes imputados na sentença, mais de 50% dos reincidentes foram condenados por crimes contra o patrimônio, e 11,9% por crimes de tráfico de drogas, por outro lado, não foram encontrados registros referentes à condenação por crimes de colarinho branco.

Dentre os reincidentes, 59,8% já se encontravam presos no momento da condenação, o que, segundo os pesquisadores, demonstra que "a manutenção da

prisão continua sendo utilizada em larga escala, como mecanismo central do funcionamento do sistema de justiça criminal, apesar de sua baixa efetividade na prevenção da criminalidade e, em sentido contrário, de seu impacto na construção das carreiras delinquentiais".

Os dados da pesquisa CNJ/IPEA referentes às ações voltadas à reintegração social dos indivíduos privados de liberdade também acabariam por corroborar a falácia do discurso oficial. No que diz respeito especificamente às atividades de assistência educacional, chama atenção o relato de um agente penitenciário, que também atuava como gerente de educação, em um dos Estados investigados: "quando tem um concurso, os primeiros colocados são os mais qualificados, e quem vem para o sistema penitenciário são sempre os últimos da lista, são aqueles que concluíram o ensino médio há muitos anos, que nem sabem escrever direito, quanto mais lecionar".

Outro agente penitenciário, chegou a afirmar, em relação às salas de aula da unidade prisional, que "todas as salas disponíveis para as aulas já estão ocupadas, agora eu tenho mais gente querendo estudar e não tenho estrutura física para atender a essa demanda, a própria estrutura do sistema prisional impossibilita que as diretrizes da LEP sejam cumpridas, por exemplo, o presídio já não foi construído com salas de aula proporcionais à quantidade de vagas". Outro funcionário apresentaria os problemas referentes aos cursos profissionalizantes, "os cursos do Senai exigem uma escolaridade mínima que poucos têm".

Das entrevistas apresentadas pela pesquisa, também ficaria evidenciado que a interrupção das atividades de educação em decorrência de transferências e o condicionamento do acesso em razão do comportamento eram dificuldades frequentes. Os pesquisadores afirmam ainda que, das análises, seria possível concluir que "mesmo reconhecendo a importância da educação, a gestão penitenciária a estaria colocando em último lugar entre as prioridades do presídio".

Ainda segundo os agentes penitenciários:

Para o gestor penitenciário a prioridade é a segurança. Em seguida, a saúde e a assistência social – que é a retirada de documentos. Por último, quando dá é que a educação é considerada. Eles não conseguem ver a educação como meio de ressocialização, ela é vista como sobra (...). A logística das unidades não permite que ofertemos mais que três horas por dia de aula, por causa dos horários das outras atividades na cadeia (...)

Tem também o problema da segurança: aumentaram as turmas escolares, mas não aumentou o contingente de agentes. Eu preciso de escolta e segurança para que as aulas aconteçam (...) Muitos dos profissionais da segurança não acreditam que o reeducando tenha o direito à educação. Nós temos que ficar o tempo todo convencendo essas equipes de que o reeducando tem esse direito. E como são várias equipes, vários presídios, torna-se um trabalho muito desgastante.

Os dados da pesquisa revelaram ainda que, na perspectiva dos privados da liberdade, poucos foram os registros que identificaram a importância da educação para a construção de uma vida fora da prisão, sendo que o sentido da educação na prisão que mais apareceu no discurso dos presos foi o da ocupação do tempo ocioso, possibilidade de sair da cela e possibilidades de contato com pessoas diferentes. No mais, relatariam ainda os presos as dificuldades burocráticas e o predomínio das ações de segurança como dificultadores do acesso à educação.

Algumas falas dos detentos foram:

Ele está em cela coletiva com dezoito pessoas, é muito difícil, você não anda, quando eu tenho um livro pra ler, se você levantar para ir ao banheiro, não tem lugar pra sentar (...) Não tem privacidade dentro da cela para ler nada, nem uma carta, toda hora tem uma pessoa perto, uma pessoa conversando (...) Eu acho que a dificuldade de emprego está tão grande, já é difícil para as pessoas que nunca tiveram um problema como o nosso, e principalmente para a gente que teve esse problema na vida; quando a gente sai, mesmo que esteja com o nome limpo, sempre a dificuldade é pior, é mais difícil (...) A gente é ex-presidiário, então o cara diz, olha, eu não posso contratar você porque você é ex-presidiário (...) Depois desse monitoramento domiciliar ficou tudo muito mais complicado, já me senti ameaçado pela polícia usando a tornozeleira, fui abordado na porta de casa, os vizinhos vendo, quanta humilhação (...) Pelo simples motivo de usar uma tornozeleira ele é discriminado, é bandido, eu fui para a justiça, estou pagando ainda, se eu usar uma bermuda e aparecer a tornozeleira, a própria polícia mata, polícia joga droga no bolso da pessoa monitorada e recolhe (...) Aqui é a faculdade do crime, para romper isso tem que pedir muito a Deus (...) A educação é mal vista pelos agentes que falam, se vocês quisessem estudar vocês estudavam na rua.

A pesquisa CNJ/IPEA investigou ainda a opinião dos operadores da execução penal acerca dos temas reintegração e reincidência. Relatariam os pesquisadores que, durante as entrevistas, os profissionais procuraram mostrar um discurso alinhado com o discurso dos defensores dos direitos dos presos, contudo, nas suas falas, deixavam escapar "palavras hostis em relação aos presos, defendendo os

preceitos da sociedade punitiva", ao firmarem, por exemplo, que "a ressocialização é o ideal, mas na realidade a cadeia é punição apenas, e pensando como sociedade, acredito que ele tem que pagar mesmo".

A partir das falas, ficaria evidenciado também que a maioria dos profissionais afirmaram acreditar no poder transformador da educação, contudo, vinculavam esse poder transformador à vontade do preso, "se o homem quer se transformar, ele aproveita as oportunidades de educação", porém, também reconheciam que "a sociedade não estaria preparada para receber o ex-presidiário". Merece destaque a frase de um agente penitenciário que atuava nas atividades de educação:

Nós aqui do sistema prisional fazemos a nossa parte, mas e a sociedade? Como essa sociedade recebe esse indivíduo? (...) Tudo é culpa do sistema prisional, mas para a ressocialização precisaria de um esforço coletivo de toda a sociedade, mas ela não vê que essas pessoas vão voltar um dia.

Essa mesma percepção era presente no discurso da equipe de assistência social:

Como que ele vai ser reinserido numa sociedade onde ele nunca foi inserido? (...) É complicado trabalhar a ressocialização em quem desde o nascimento foi destituído dos seus direitos básicos, nunca teve acesso à educação, à saúde, à alimentação, como é que o serviço social vai reinserir quem nunca foi inserido.

Porém, tanto agentes quanto funcionários do serviço social entendiam que nem todos os indivíduos tinham vontade de se transformar e de se reintegrar socialmente, "a gente percebe que ressocialização não é pra todos, não é possível ressocializar todos, recuperar todo mundo é utopia, é um sonho". Algumas outras falas dos profissionais atuantes na execução penal:

A sociedade quer que eles paguem pelo crime, mas não tem noção da realidade da prisão, ela pensa que se colocar na prisão está se livrando de um problema, ela não pensa muito em como essas pessoas vão ser reinseridas, ela quer pôr o lixo na porta e que esse lixo seja recolhido, e que nunca mais apareça (...) a ideia de ressocialização depende da própria

vontade da pessoa, eu sempre falo que quem quer ajuda vai ser ajudado, mas quem não quer nada com nada não (...) Na cadeia não há como desviar o sujeito do caminho da criminalidade, porque a base moral deles é essa, eles já vêm com ela da rua, não tem como recuperar, é base, é educação, tem que ser lá fora (...) A prisão deve ter tanto o foco da punição quanto da reeducação, reeducar é educar de novo, e o trabalho da prisão é de educar, porque eles chegam aqui sem educação nenhuma, sem formação familiar, sem valores (...) Os governantes mascaram a nossa importância, de estar fazendo um trabalho que deveria ser feito pela sociedade, e o que nós queremos é que este nosso trabalho seja compartilhado pela sociedade, que ela assuma sua responsabilidade em educar estes indivíduos, é um sistema todo envolvido no ressocializar, só nós apenas não conseguimos (...) Às vezes é muito melhor para eles estarem aqui dentro do que lá fora (...) Acho que a prisão deveria ser mais rigorosa.

No que diz respeito especificamente à reincidência, na percepção dos funcionários, os condenados voltariam a cometer crimes após postos em liberdade, sobretudo, devido a falta de preparo da sociedade para recebê-los, a desestrutura familiar, e o problema com drogas. Por outro lado, a reincidência na perspectiva dos prisioneiros, foi atribuída com certa frequência a incapacidade pessoal de se combater os efeitos do cárcere. Segundo os pesquisadores, no discurso dos presos também fora presente a crença em que, "afastar-se das coisas que lembravam a prisão era tido como um elemento importante para aqueles que pretendiam um dia recomeçar a vida", e, no mais, todos os entrevistados reconheceram "o estigma que envolve o cárcere", ao relatarem casos de preconceito e discriminação. Um dos privados de liberdade chegou a afirmar que "há muito preconceito, devia usar a igualdade", enquanto outro relatou que "a sociedade preparada para mim ela não vai estar, lá fora a hipocrisia é tão grande"¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Outras conclusões apresentadas pela pesquisa CNJ/IPEA: O espírito da lei, portanto, é sempre no sentido de apostar na recuperação da pessoa, dar oportunidade ao preso de reintegração à sociedade. Mas como criar condições efetivas para que isso ocorra? A esse grande desafio não há respostas definitivas (...) As instituições penitenciárias observadas procuravam executar um conjunto de atividades declaradamente voltadas à reintegração social dos apenados (...) Contudo, em alguns casos, constituíam-se mais como presença simbólica, dada principalmente a atribuição legal, do que realidade na execução penal. Além disso, alguns direitos dos presos podiam passar a representar fatores de privilégios, de controle e de poder no interior das unidades prisionais. (...) Os casos estudados apontam a família como elemento central no processo de reintegração social (...) O estigma de preso e/ou ex-presidiário foi apontado como um dos problemas centrais que inviabilizam o processo de reintegração social e dificultam a efetivação dos direitos e assistências, tais como o trabalho e a saúde (...) Nos estudos de casos, observou-se a instabilidade dos programas, que eram dependentes da gestão em curso da administração prisional (...) A política de geração de empregos para os egressos era inexistente ou consideravelmente limitada na maioria dos casos estudados (...) Os estudos de caso mostraram que nem todos os agentes penitenciários estão preparados para lidar com a política de reintegração social, já que essa política supõe a contínua retirada dos presos das celas para atividades laborativas, recreativas e assistenciais, gerando mais trabalho para a realização

É possível lembrar ainda um incontável numero de dados, relatos, pesquisas, estudos, que apontam para o distanciamento, no Brasil, existente entre as finalidades oficiais da prisão e a realidade reprodutora das relações de exclusão e desigualdade social. A título de exemplo, a pesquisa intitulada *O que pensam os profissionais de segurança pública no Brasil*, publicada em 2009, revelou que os profissionais de segurança pública do Brasil, aí incluídos policiais militares, civis, e guardas municipais, em número de 89,5%, declararam que o Sistema Penitenciário Brasileiro ou não consegue realizar seus fins ou acaba por produzir efeitos piores para a segurança pública.

Ainda no ano de 2009, o *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*, das Nações Unidas, edição temática acerca do direito a educação das pessoas privadas de liberdade no mundo, partindo da afirmação de que "*las personas privadas de libertad constituyen uno de esos grupos severamente marginados, que están sometidos a la violación endémica de su derecho a la educación*", relataria, dentre outras, as seguintes situações:

Aunque a veces puede parecer que el principal obstáculo para aprovechar las posibilidades de impartir educación en las prisiones es la opinión pública, que suele desconocer la situación de los reclusos y ser indiferente a ella, la principal responsabilidad en esta esfera recae en el Estado a través de sus políticas de educación pública. Esas actitudes se ven alimentadas por la de los medios de comunicación que, a menudo mal informados y mal asesorados, informan sobre casos de justicia penal centrando casi exclusivamente la atención en hechos violentos aislados que no son representativos. (...) Los obstáculos causados por problemas de disposición, internos al educando, están estrechamente relacionados con las experiencias anteriores y contemporáneas al encarcelamiento, tales como las repercusiones de una niñez en condiciones desventajosas, el fracaso escolar anterior y la baja autoestima, el uso indebido de drogas y alcohol y las discapacidades relacionadas con la comunicación, el aprendizaje y la salud mental (...) Los obstáculos institucionales y situacionales son externos a las personas a las que se imparte la formación y quizás sean éstos quienes mejor pueden describirlos. La lista de esos obstáculos, extensa y de alcance mundial, incluye ejemplos alarmantes de casos en que la educación se ve interrumpida o terminada por caprichos personales de los administradores o funcionarios de la prisión o por frecuentes encierros en las celdas o traslados abruptos entre instituciones, así como de la falta de

de escoltas e segurança (...) Todos os casos pesquisados apresentaram o problema da dependência de drogas em uma parcela considerável da população carcerária. Muitos indivíduos ingressavam no sistema prisional viciados ou se tornavam dependentes no cárcere. (...) A população carcerária brasileira é predominantemente composta por jovens, o que não difere da dos casos pesquisados. Contudo, essa característica do perfil da população carcerária é negligenciada. Os programas e projetos não se atentam para a condição juvenil do preso.

bibliotecas, la confiscación generalizada del escaso material escrito y educativo existente, las listas de espera de hasta tres años para acceder a los cursos y el acceso limitado y a menudo inexistente a la tecnología de la información y a la capacitación conexas, incluidas las aptitudes técnicas necesarias en la actual sociedad informatizada. Concretamente a este respecto existe la percepción de que la educación ha de considerarse em función de la gestión de la prisión y no de las necesidades y los derechos específicos de los reclusos (...) Por último, el Relator Especial considera que la privación de libertad debería ser una medida de último recurso. Dadas las importantes consecuencias adversas que entraña a largo plazo la prisión para los reclusos, sus familias y la comunidad en los planos económico, social y psicológico, el Relator Especial insta a que se redoblen los esfuerzos por establecer y aplicar medidas sustitutivas de la prisión en lo que respecta tanto a los niños como a los adultos y reitera que las personas condenadas a penas de prisión conservan sus derechos humanos inherentes, incluido el derecho a la educación.

No ano de 2012, o Núcleo de Estudos da Violência da USP publicaria seu 5º *Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos no Brasil*, referente ao período 2001 – 2010. O documento relataria que:

A persistência de uma crônica condição de encarceramento insatisfatória, que em alguns casos chega a ser desumana e cruel, se alimenta de políticas penais e repressivas que promovem a detenção de milhares de pessoas, sobretudo de jovens; combina-se com o desleixo político e administrativo em diversos estados que mantêm o sistema prisional em quase total abandono; e alia-se ainda ao apoio que alguns setores da sociedade dão a práticas ilegais e de violência produzidas nas instituições públicas e por agentes públicos.

Em 2015, a Anistia Internacional publicou seu informe anual *O Estado dos Direitos Humanos no Mundo*, no qual relatou, em relação ao Brasil, que:

Superlotação extrema, condições degradantes, tortura e violência continuaram sendo problemas endêmicos nas prisões brasileiras. Nos últimos anos, vários casos relativos às condições prisionais foram encaminhados à Comissão Interamericana de Direitos Humanos e à Corte Interamericana de Direitos Humanos, enquanto a situação nos presídios continuava preocupante (...) Prosseguiram as denúncias de graves violações dos direitos humanos, como os homicídios cometidos pela polícia e a tortura ou outros maus-tratos de pessoas detidas. Jovens negros moradores de favelas, trabalhadores rurais e povos indígenas corriam maior risco de sofrer violações de direitos humanos (...) A segurança pública continuou dando margem a violações generalizadas dos direitos humanos (...) Registrou-se grande número de denúncias de tortura e outros maus-

tratos, tanto no momento da prisão quanto durante os interrogatórios e a detenção nas delegacias de polícia.

Também em 2015, o *Relatório Final do Encontro Latinoamericano de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade*, promovido pela Rede Latinoamericana de Educação em Contextos de Encarceramento, traria em seu conteúdo, uma carta produzida pelos professores de educação nas prisões dos Estados brasileiros participantes do evento, em número aproximado de 100, direcionada ao Ministério da Educação, com relatos acerca da situação concreta da educação nas prisões do país. Segue alguns trechos:

Não há divulgação de relatório anual, previsto nas diretrizes nacionais para a educação no cárcere, posto que os Conselhos Estaduais de Educação responsáveis pelo monitoramento da oferta de ensino no cárcere são ausentes e não se pronunciam e tampouco têm sido responsabilizados pela ausência de materiais e recursos didáticos, alimentação (merenda escolar), bem como de condições para o ensino (...) Há Secretarias Estaduais de Educação que não têm dado a devida, necessária, legal e ética celeridade à política pública de educação em prisões, sendo importante registrar que não há transparência na aplicação dos recursos públicos, a precariedade alastra-se nas unidades penitenciárias onde atuamos (...) Constatamos, conjuntamente, que, apesar da multiplicidade de realidades no âmbito nacional, há inúmeras e recorrentes dificuldades em todos os Estados no que diz respeito ao espaço físico que se mostra inadequado para o fazer pedagógico. Outro aspecto recorrente na fala dos professores é a necessidade de que os próprios professores comprem os materiais necessários à ocorrência das aulas (...) Cumpre destacar que as condições mínimas e adequadas para o ensino, dentro do sistema prisional, encontram-se bem aquém do desejável.

Importando para a realidade brasileira apresentada a partir dos dados acima, as análises do professor Alessandro Baratta (1990, p.1), se tem que a prisão “apresenta-se muito distante daquilo que é necessário para fazer cumprir as funções de ressocialização e os estudos dos efeitos da cadeia na vida criminal (atestam o alto índice de reincidência) têm invalidados amplamente a hipótese da ressocialização do delinquente através da prisão”.

Não obstante, explica o professor que hoje, a discussão estaria ancorada em dois pólos, um realista e outro idealista. Os realistas, embasados no reconhecimento científico de que a prisão significa apenas um sofrimento imposto enquanto castigo, sustentariam o argumento de que a pena deve unicamente neutralizar o delinquente.

Por outro lado, os idealistas seriam aqueles que continuariam insistindo na prisão como tratamento, defensores da idéia de que o abandono do ideal de ressocialização significaria assumir o caráter da prisão enquanto aparelho reprodutor da realidade social excludente.

Baratta, embora afirme refutar os dois pólos apresentados, reconhece, segundo ele mesmo, de forma realista, "o fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do sentenciado, e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo" (1990, p.2).

Retomando as relações entre mercado de trabalho e sistema de punições, Bauman (1999, p.111), tomaria para si o posicionamento realista de que trata Baratta. Para Bauman, o sistema capitalista atual mantém interesses exclusivos na criação de "condições favoráveis à confiança dos investidores". Essas condições favoráveis passariam, dentre outras coisas, pela flexibilização das normas rígidas do mercado de trabalho, ou seja, torna-se cada vez mais necessário que o mercado de trabalho possa ser moldado e transformado conforme a necessidade econômica dos investidores. Bauman esclarece também que essa idéia de flexibilização do trabalho esconde uma relação social de redistribuição do poder, implicando, assim, na expropriação do poder de quem trabalha, e no fortalecimento do poder de quem gerencia o trabalho alheio.

Daí que, afirma o sociólogo, essa flexibilidade significa, em última análise, "desprezar todas as considerações que não fazem sentido economicamente", e condenar a um "destino duro, cruel e inexpugnável", todos aqueles que não se revelam, de alguma forma, úteis ao sistema econômico. E é nesse contexto que a idéia de reabilitação na prisão perdeu completamente o sentido (BAUMAN, 1999, p.112).

Se outrora a prisão serviu para fabricar trabalhadores disciplinados, na atual fase do sistema econômico capitalista, "o confinamento é antes de tudo uma alternativa ao emprego, uma maneira de utilizar ou neutralizar uma parcela considerável da população que não é necessária à produção e para a qual não há trabalho ao qual se reintegrar" (BAUMAN, 1999, p.120).

Se a idéia de flexibilização do trabalho, segundo Bauman, implica na tentativa de rompimento dos hábitos do trabalho regular, no abandono à ética do trabalho, no desapego emocional do trabalhador em relação ao trabalho que ocupa, uma vez que "a estratégia recomendada é fazer os trabalhadores esquecerem e não

aprenderem”, no interior das prisões, o que os indivíduos fazem ou aprendem, como já fora apresentado no início deste trabalho, é completamente irrelevante, importando apenas que permaneçam presos (BAUMAN, 1999, p.121).

A prisão assumiria, portanto, uma nova utilidade, abrigar os descartes humanos do sistema econômico. E tal utilidade seria reforçada de maneira especial devido ao que Bauman chamou de confinamento espacial. Confinar ao outro e privá-lo das interações teria a força suficiente para livrar a sociedade “da preocupação em compensar o dano causado”, pois, se não se tem contato, é porque não existe, e se não existe, não há porque se dispender a mínima atenção. Para o sociólogo, “o outro, lançado numa condição de forçada estranheza, guardada e cultivada pelas fronteiras espaciais estritamente vigiadas, mantido a distância e impedido de ter um acesso comunicativo regular ou esporádico, é além disso mantido na categoria de estranho”, e assim seria também “despojado da singularidade individual, pessoal, a única coisa que poderia impedir a estereotipagem e assim contrabalançar ou mitigar o impacto subjulgador da lei, também da lei criminal” (BAUMAN, 1999, p.116).

Acrescentaria Bauman (1999, p.122-131) que se por um lado as evidências apontam para o total esgotamento dos propósitos teóricos das prisões, por outro lado, em todos os países do mundo, cresce o número de prisioneiros, cresce o número de prisões, crescem os gastos com segurança, e mais ainda, cresce o número de pessoas em conflito com a lei e sujeitas à prisão. “Há novos e amplos setores da população visados por uma razão ou outra como uma ameaça à ordem social e que sua expulsão forçada do intercâmbio social através da prisão é vista como um método eficiente de neutralizar a ameaça ou acalmar a ansiedade pública”.

Considerando que esse crescimento não é privativo de alguns países, mas da maioria deles, Bauman afirmaria que, com toda probabilidade, a causa desse fenômeno estaria relacionada à globalização dos mercados, à ansiedade coletiva, e às vantagens políticas e econômicas que se pode tirar daí. Para o autor, de um lado, “o que quer que se possa fazer a respeito da segurança é incomparavelmente mais espetacular, visível, televisível, que qualquer gesto voltado para as causas mais profundas do mal estar”, e assim, “o combate ao crime, como o próprio crime e particularmente o crime contra os corpos e a propriedade privada, dá um excelente e excitante espetáculo”. De outro lado, “os governos não podem seriamente prometer nada exceto flexibilidade de mão de obra, isto é, em última análise, mais insegurança e cada vez mais penosa e incapacitante”. Abre-se mão da segurança

em nome da liberdade, em nome da liberdade de escolha, em nome da liberdade de consumo, que em último caso, significará liberdade de mercado.

O efeito geral é a autopropulsão do medo. A preocupação com a segurança pessoal, inflada e sobrecarregada de sentidos para além de sua capacidade em função dos tributários de insegurança e incerteza psicológica, eleva-se ainda acima de todos os outros medos articulados, lançando sombra ainda mais acentuada sobre todas as outras razões de ansiedade (...) A construção de novas prisões, a redação de novos estatutos que multiplicam as infrações puníveis com prisão e o aumento das penas – todas essas medidas aumentam a popularidade dos governos, dando-lhes a imagem de severos, capazes e decididos, e acima de tudo, a de que fazem algo não apenas explicitamente pela segurança individual dos governados, mas, por extensão, também pela garantia e certeza deles (...) A espetacularidade, versatilidade, severidade e disposição das operações punitivas importa mais que sua eficácia, que de qualquer forma, dada a indiferença geral e a curta duração da memória pública, raramente é testada (...) A atenção localizada sobre um ambiente seguro e tudo o que possa de fato ou supostamente implicar é exatamente o que as forças do mercado, atualmente globais e portanto extraterritoriais, querem dos governos (...) No mundo das finanças globais, os governos detêm pouco mais que o papel de distritos policiais superdimensionados; a quantidade e qualidade dos policiais em serviço, varrendo os mendigos, perturbadores e ladrões das ruas, e a firmeza dos muros das prisões assomam entre os principais fatores de confiança dos investidores, e, portanto, entre os dados principais considerados quando são tomadas decisões de investir ou de retirar um investimento. Fazer o melhor policial possível é a melhor coisa (talvez única) que o Estado possa fazer para atrair o capital nômade a investir no bem-estar dos seus súditos; e assim o caminho mais curto para a prosperidade econômica da nação, e, supõe-se, para a sensação de bem-estar dos eleitores, é a da pública exibição de competência policial e destreza do Estado (BAUMAN, 1999, p.128).

Em *Capitalismo Parasitário*, afirmaria Bauman (2010, p.73) que vive-se hoje numa sociedade do medo, em que as medidas de segurança tomadas acabam por gerar mais insegurança. Sustentaria ele que os medos sociais hoje são difusos, e emanam de todos os lugares, indo desde o risco das ruas até o medo de falhar num mercado cada vez mais competitivo. Assim, “a combinação desses medos cria um estado na mente e nos sentimentos que só pode ser descrito como ambiente de insegurança, nós nos sentimos inseguros, ameaçados, e não sabemos exatamente de onde vem esta ansiedade nem como proceder” (BAUMAN, 2010, p.74).

Por outro lado, esclareceria o sociólogo polonês que:

Essa característica líquida do medo faz com que ele seja explorado política e comercialmente. Os políticos e os vendedores de bens de consumo acabam transformando esse aspecto num mercado lucrativo. O comum é tentar reagir, fazer alguma coisa, buscar desvendar as causas da ansiedade e lutar contra as ameaças invisíveis. Isso é conveniente do ponto de vista político ou comercial. Tal atitude não vai curar a ansiedade, mas alimentar essa indústria do medo. Adquirir bens para obter segurança só alivia uma parte da tensão e mesmo assim, por um breve tempo. Para os governos e o mercado, é interessante manter acesos esses medos e, se possível, até estimular o aumento da insegurança (...) O mesmo ocorre quando nossos líderes políticos nos falam que Saddam Hussien tinha armas de destruição de massa e estava pronto para detoná-las e quando nos dizem que nossas preocupações e problemas acabarão se os emigrantes forem mandados para casa (BAUMAN, 2010, p.75).

E assim o mercado do medo e da insegurança faz surgir um conjunto de bodes expiatórios, tais como o fizeram as sociedades mais primitivas lembradas por Zolo (2002, p.26), ou como fizeram com os escravos brasileiros nas senzalas dos ensinamentos de Salla (2006), com os leprosos, os loucos ou os de etnia ou religião diversa, como lembrou Bauman (1999, p.114), ou como fizeram os povos germânicos antigos com os estranhos, os visigodos com os judeus, os canônicos com os hereges, das lições de Nilo Batista (2002).

Na mesma direção defendida por Bauman, o professor Massimo Pavarini (2009, p.20) afirmaria que, diante da crise do modelo disciplinador (ressocializador) da prisão, esta é redescoberta como um equipamento útil ao *"gobierno de la criminalidad"*, na medida em que permite *"seleccionar y así neutralizar aquello que el sistema social no está, o considera no estar, en condiciones de incluir"*. Assim, surgiria uma chamada *"criminología del Otro"*, um novo discurso sobre o criminoso como inimigo cuja periculosidade não se pode gerenciar de outra forma senão através de sua neutralização.

E completa o professor, afirmando que o predomínio do cárcere no mundo, está relacionado com *"la inseguridad social, las prácticas de exclusión impuestas por el mercado, los nuevos procesos de movilidad determinados por la globalización, la reducción del Estado Social"*, sendo que todos estes elementos *"son sólo los elementos a través de los cuales se construye, se impone y definitiva se difunde universalmente una nueva filosofía moral, un determinado punto de vista sobre el bien y el mal, sobre lo lícito y lo ilícito, sobre lo merecedor de inclusión o de exclusión"*, ao que chamou de *"gobierno de la cuestión criminal"*. Conclui Massimo

Pavarini (2009, p.24) afirmando que *"sólo en la práctica de la exclusión social de algunos, el sistema de justiça penal puede producir mayor inclusión de la mayoría"*.

Esse cenário de exclusão e neutralização seletiva se mantém no contexto mais atual da crise do capital. O professor António José Avelãs Nunes, em trabalho acerca da atual crise do capitalismo, explicaria que, na tentativa de retomada do crescimento econômico, e por pressão do capital financeiro, os Estados capitalistas foram chamados para salvar os negócios, e nesse cenário, os trabalhadores tiveram que pagar a conta. As chamadas *medidas de austeridade* poriam lazeira à baixo direitos históricos conquistados pelos trabalhadores. Como afirmou Avelãs Nunes, "com efeito, os cânones do neoliberalismo proclamam que a redução dos custos do trabalho é o único fator capaz de permitir ganhos de competitividade", e o resultado disso é "o agravamento das desigualdades", o desemprego, a miséria, o medo, a criminalização, ao que o professor português chamaria de "genocídio civilizado" (NUNES, 2012, p.48).

Em *A Sociedade Excludente: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente*, Jock Young, analisando o que chamou de "modernidade recente" no contexto da Europa Ocidental e dos Estados Unidos – os últimos anos do século XX, mas cujas análises compreendo serem passíveis de extensão até os dias atuais – afirmaria que o crescimento do individualismo e as dificuldades e diferenças existentes entre as aspirações de cidadania e a incapacidade material de realização de tais aspirações, seriam responsáveis pela criação de uma sociedade essencialmente excludente e fragmentada. Tal característica das sociedades capitalistas atuais poderia, segundo ele, ser observada em três níveis: "exclusão econômica dos mercados de trabalho, exclusão social entre pessoas na sociedade civil, e nas atividades excludentes sempre crescentes do sistema de justiça criminal e da segurança" (YOUNG, 2002, p.11).

Explica Young (2002, p.12) que a vida social tem sido caracterizada por uma flexibilização generalizada, do trabalho, dos relacionamentos, da família, dos valores, das identidades, das biografias de vida, da economia, daí decorrendo que "nossa existência cotidiana é experimentada como uma série de encontros portadores de riscos, sejam reais ou sob a forma de medos e apreensões". Nesse contexto, os comportamentos humanos tenderiam a se tornar mais cautelosos e atuariais, criando assim um terreno propenso para projeções e moralismos, de maneira que, "censuras e recriminações sociais ricocheteiam por toda a estrutura

social”, e, portanto, aumenta o número de alvos a que se pode acusar, demonizar, excluir e punir.

Agravaria esse quadro de tensões a crença presente de meritocracia. Entendida por Young (2002, p.25) como uma das marcantes características do individualismo, alimenta a idéia de que as recompensas sociais advém do talento e do esforço. Contudo, utilizando-se de uma analogia com pistas de corrida, esclarece o sociólogo que alguns indivíduos são apenas expectadores, pois excluídos totalmente do acesso real à corrida, enquanto outros, embora incluídos na corrida, têm que conviver com a desigualdade na atribuição das recompensas e na concessão de novas oportunidades. Essa precariedade nas relações de inclusão e exclusão daria causa, ao aumento da criminalidade (dentre os pobres excluídos do acesso real), e à ansiedade e aos medos entre aqueles de melhor situação (incluídos mas tratados de maneira desigual), emergindo daí uma cultura de intolerância, de projeção da culpa no outro, e de hipertrofia das respostas punitivas. A cultura do punitivismo alcançaria de maneira especial as pessoas de hierarquia social inferior, pois, a frustração pelas desigualdades materiais de acesso às recompensas por parte das classes superiores, seria somada à “apreensão diante do relativo bem-estar daqueles que, embora em posição inferior à do observador na hierarquia social, são percebidos como injustamente favorecidos” (YOUNG, 2002, p.26).

De certa forma, tal perspectiva se harmoniza com as teorias de Rusche e Kirchheimer, já tratadas no capítulo inicial deste trabalho, que demonstram a relação existente entre a piora das condições gerais de vida da população, e o embrutecimento das condições carcerárias, segundo a fórmula “eles não podem ter aquilo que não temos”. Assim, como ensina Young (2002, p.26), a precariedade seria corolário de “um sentido de injustiça e um sentimento de arbitrariedade”. Se nos momentos áureos do capitalismo o outro não é visto como um inimigo externo, mas como alguém passível de socialização, reabilitação e cura, no momento atual de crise, o outro é o inimigo em potencial (YOUNG, 2002, p.23).

Outro fenômeno decorrente da cultura do individualismo destacado por Jock Young é a busca por identidade, e com ela, a formação de subculturas, onde as demandas por liberdade, identidade, recompensa, valorização, auto-realização, status e hedonismo procuram ser satisfeitas. Nas palavras de Young (2002, p.30), “a insatisfação face à situação social, a frustração de aspirações e o desejo podem dar

lugar a uma variedade de respostas políticas, religiosas e culturais, capazes de abrir possibilidades para os imediatamente concernidos (...) também podem criar respostas criminais”. Ocorre que, com a formação desses grupos, “os excluídos criam divisões entre eles mesmos” e isso “cria problemas de segurança e tranqüilidade para outros membros da comunidade”, pois “criam uma identidade que é rejeitadora e excludente, excluem outros mediante agressão e dispensa, e são, por sua vez, excluídos e dispensados por outros”, sendo que o conjunto dessas relações fora chamado por Young (2002, p.31) de *dialética da exclusão*.

A dialética da exclusão também seria responsável pela criação da *insegurança ontológica*, e pela busca de uma base segura. Em outras palavras, a tentativa de reafirmação de certos valores como valores morais absolutos e gerais, excluindo assim os valores dos outros grupos, moveria os comportamentos humanos à rigidez, à intolerância ao desvio, ao punitivismo e à excludência. Para Young (2002, p.36), “a precariedade econômica e da insegurança ontológica é uma mistura extremamente inflamável em termos de respostas punitivas à criminalidade e da possibilidade de criar bodes expiatórios”, pois surge daí “a necessidade de reelaborar as definições menos tolerantes de desvio e reafirmar as virtudes do grupo constituído”.

Desse fato decorreria não só a exclusão pelo encarceramento, mas também a exclusão dos espaços públicos, pois o medo da criminalidade geraria um conjunto de estratégias para tentar administrar o crime, cenário em que apareceria a chamada *indústria da segurança*, com a construção de shoppings e outros espaços privados, grades, câmeras, transformando as cidades em *cidades das barreiras*, que reforçam o individualismo e as diferenças, gerando assim um ciclo vicioso. Daí também que a criminalidade seria útil ao sistema econômico, pois capaz de gerar um mercado que cresce a cada ano. No Brasil, por exemplo, o *IV Estudo do Setor da Segurança Privada – ESSEG*, publicado em 2014 pela Federação Nacional das Empresas de Segurança e Transporte de Valores – FENAVIST, revelou que o faturamento do setor de segurança privada no país passou de 7 bilhões de reais em 2002, para 43,5 bilhões em 2013, com uma projeção de alcance passando dos 50 bilhões para 2015. No mesmo sentido, o número de empresas na área praticamente dobrou nos últimos anos, passando de 1.386 em 2002, para quase 2.500 em 2013.

Young (2002, p.70) discorreria ainda sobre a universalidade do crime e a seletividade do sistema penal. Relembrando os problemas da cifra negra da

criminalidade e dos crimes de colarinho branco, defenderia ele que, nas sociedades atuais, influenciado também pelos *pânicos morais*:

O próprio sistema de justiça criminal, da polícia ao judiciário, quando confrontado a infratores demais e insuficiência de vagas para colocá-los, tem que se engajar num processo de seletividade: distinguir os infratores perigosos, crônicos, reincidentes dos menos recalcitrantes (...) Aumenta o processo de seletividade baseado em gerência de riscos (...) O impacto deste processo de corrupção, transação penal e seletividade sobre o infrator é de problematizar a justiça. A justiça que ele recebe torna-se resultado, não de uma culpa individual e uma punição proporcional, mas de um processo negociado, resultante de pressões políticas ou burocráticas, e não de obediência a padrões absolutos (...) Sua tarefa é criar barreiras para restringir tais oportunidades [para condutas erradas] e construir uma política de prevenção da criminalidade que minimize riscos e limite as perdas. Adota-se uma abordagem atuarial que se preocupa com o calcula dos riscos em vez de ocupar-se com culpa ou motivação. Não estamos interessados nem em responsabilidade nem em patologia, nem em dissuasão ou reabilitação. O foco é anterior à ocorrência em vez de posterior, está na preservação em vez de no encarceramento ou na cura. Não é uma filosofia inclusionista que abrange os considerados culpados de uma infração e tenta reintegrá-los à sociedade. Trata-se, isto sim, de um discurso excludente que busca prever o problema, seja no shopping ou na prisão, e excluir e isolar o desviante. Ele não está interessado no crime *per se*, mas sim na possibilidade de crime, em comportamentos anti-sociais em geral (...) Busca apenas separar o criminoso do cidadão decente, o encenqueiro do comprador pacífico, e minimizar o dano que o viciado ou alcoólatra pode causar a si próprio, em vez de propor alguma cura ou transformação (YOUNG, 2002, p.76-77).

Finalmente, segundo Young (2002, p.91) a sociedade atual seria uma sociedade antropofágica. Pode-se resumir suas lições afirmando que, para ele, mudanças no mercado dariam lugar a uma desordem generalizada e a um aumento da criminalidade. Devido à insegurança as pessoas se tornam mais desconfiadas e calculam mais o valor umas das outras, e isso também teria impactos nos sistemas de controle, especialmente no sistema atuarial de justiça. Daí que a exclusão do mercado gera exclusão na sociedade civil, e estas, por sua vez, geram exclusão na atuação do Estado e seus mecanismos de controle. Por fim, as próprias respostas do Estado atuam reforçando a exclusão da sociedade civil e do mercado, ressoando a exclusão em toda a estrutura social. “A demonização de outros, a criação de demônios populares e de pânicos morais é assim uma possibilidade sempre presente (YOUNG, 2002, p.280).

Em *Castigo y Sociedad Moderna: un estudio de teoría social*, David Garland

defenderia a tese de que se pode considerar o castigo como um artefato cultural complexo, que "codifica os signos e símbolos de uma cultura mais ampla em suas próprias práticas", e assim, o castigo representaria apenas um elemento local entre os vários circuitos entrelaçados que constituem o marco cultural da sociedade, um objeto de análise da própria cultura, de maneira que nenhum enfoque cultural do castigo pode perder de vista que ele também é uma rede de práticas materiais sociais (GARLAND, 1999, p.233).

Mais tarde, na mesma linha dos estudos de Jock Young, David Garland, em *A Cultura do Controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*, também analisando a realidade criminal nos Estados Unidos e na Europa no período por ele chamado de pós-modernidade, que compreenderia o final do século XX e o início do século XXI, chegou à conclusão de que o novo momento histórico (caracterizado por uma cultura do controle) trouxe uma série de mudanças na orientação das práticas penais, como o abandono do ideal de ressocialização, o recrudescimento das práticas repressivas, o caráter emocional da política criminal, as sensações de medo e insegurança generalizada, o discurso da proteção da moral e do interesse público, o surgimento de discursos políticos oportunistas e eleitoreiros, e as políticas de isolamento e coisificação do outro.

Para o criminólogo (2008, p.415-417):

O desejo por segurança, ordem, controle, pela administração de riscos e pelo contingenciamento de chances certamente está presente em qualquer cultura. [Mas atualmente] tal questão se tornou dominante, com consequências imediatas para os que são apanhados pelas demandas de repressão e com efeitos corrosivos mais difusos para todos nós. Controles do espaço, controles situacionais, controles gerenciais, controles do sistema, controles sociais, autocontroles – em um setor social depois do outro, deparamo-nos com a imposição de mais regimes intensivos de regulação, inspeção e controle; no processo, nossa cultura cívica se torna cada vez menos tolerante e inclusiva, cada vez menos capaz de confiar. Após um processo duradouro de expansão da liberdade individual e de relaxamento das restrições sociais e culturais, o controle, agora, está sendo reenfatizado em todas as áreas da vida social, com a única e surpreendente exceção da economia, de cujo desregulamentado domínio normalmente provém a maior parte dos principais riscos da atualidade (...) Políticas reacionárias se aproveitaram desta inquietação subjacente para criar um poderoso discurso acerca do declínio moral no qual o crime floresceu (...) Esta exortação pelo retorno à ordem levou à imposição de novas disciplinas e amplos controles, sem embargo do fato de estas disciplinas e amplos controles terem sido desenvolvidos para atingir grupos sociais específicos e não a totalidade dos membros (...) O que aconteceu é que as liberdades individuais conferidas pelas morais e pelos mercados da pós-modernidade foram cercadas por uma nova estrutura de controles e exclusões,

direcionada àqueles grupos mais desfavorecidos pela dinâmica de mudança econômica e social – os pobres das cidades, os beneficiários da previdência e as minorias (...) Convencidas da necessidade de reafirmar a ordem, mas refratárias em restringir as possibilidades de consumo ou abrir mão das liberdades pessoais; determinadas a aumentar sua própria segurança, mas refratárias a pagar mais impostos ou a financiar a segurança de outros; chocadas com o egoísmo desenfreado e com comportamentos anti-sociais, mas comprometidas com um sistema de mercado que reproduz precisamente aquela cultura, as angustiadas classes médias, hoje em dia, buscam solucionar sua ambivalência zelosamente controlando os pobres e excluindo os marginais.

Voltando à escola como mecanismo reprodutor das desigualdades sociais, Baratta (1999, p.173), assim como fez Jock Young, destacou a importância do elemento meritocracia. Para o filósofo italiano, as escolas também legitimariam a diferenciação social por funcionar enquanto sistema baseado no conceito de mérito, na medida em que as diferenças de desenvolvimento cognitivo e de linguagem de cada um dos alunos não são levadas em conta no processo de verificação da aprendizagem. Os critérios de ensino e de avaliação tendem a ser objetivados em torno de valores e padrões que não se adequam às realidades dos alunos, sobretudo em relação aos alunos “provenientes dos estratos inferiores do proletariado e dos grupos marginais”.

Por isso, afirmaria Baratta que essa dificuldade de adaptação aos modelos impostos pela escola seria uma das primeiras razões do insucesso escolar – e dos demais problemas sócio-laborais daí advindos – das pessoas provenientes destes grupos. Tal fato seria agravado, em algumas circunstâncias, pois, “a instituição escolar reage geralmente a estas dificuldades (...) com sanções negativas e com exclusão”, transformando-se, portanto, em “instrumento de socialização da cultura dominante das camadas médias”, que “pune como expressão do sistema de comportamento desviante” (BARATTA, 1999, p.173).

No Brasil, a educação para pessoas privadas de liberdade, na prática, encontra-se, como se verifica da análise dos Planos Estaduais e da produção acadêmica recente, vinculada à modalidade da Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2006, o Ministério da Educação, no documento *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos da EJA*, assim definiu o perfil do aluno da educação de jovens e adultos no país:

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua. (...) Uma característica freqüente do(a) aluno(a) é sua baixa auto-estima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (...) As representações que o(a) aluno(a) faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar são construídas não somente dentro da própria escola, mas também no âmbito da família e das relações sociais, através de expectativas próprias e de expectativas de outros pais, colegas, amigos, professores que nele são depositadas. Muitas vezes, os alunos com dificuldades são preconceituosa-mente taxados pelos professores, pais e colegas de “burros”, “preguiçosos”, “deficientes”, “lentos”. Estas palavras são corrosivas e imprimem cicatrizes profundas, causando efeitos devastadores na auto-estima do sujeito. (...) Sabemos que o sucesso escolar produz auto-estima e um grande efeito de segurança no(a) aluno(a), enquanto o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo. (...) Nas salas de aula de EJA, estas marcas se evidenciam, de um lado, por atitudes de extrema timidez e, por outro, por atitudes de irreverência e transgressão. Esses alunos e alunas demonstram vergonha em perguntar ou em responder perguntas, nervosismo exacerbado nas situações de avaliação, ou então se mostram agitados e indisciplinados. Muitos não conseguem nem olhar nos olhos do professor e da professora. (...)

Reforçariam ainda a tese de Baratta, os dados preliminares do Censo Escolar disponibilizados pelo Ministério da Educação, referentes ao mês de fevereiro de 2015, segundo os quais, entre os anos de 2008 e 2014, houve uma diminuição de 30,7% nas matrículas no nível fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, e de 20,7% em relação ao nível médio. Na mesma direção, considerando o período citado, houve uma redução de 19,9% no número de escolas que ofereciam educação na modalidade Educação de Jovens e Adultos no nível fundamental.

No mais, dados referentes ao Censo da Educação Básica no 2013, publicados em 2014, revelam que a maior parte das pessoas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, está na região Nordeste e é da cor preta ou parda; e que os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental da EJA têm idades superiores aos que frequentam os anos finais e o ensino médio dessa modalidade, o que sugere que os anos iniciais da EJA não estão produzindo demanda para os anos finais. “Considerando as idades dos alunos nos anos finais

do ensino fundamental e no ensino médio de EJA, há evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola”.

A análise que se pode fazer destes dados é que, um número significativo de estudantes do ensino regular, por um complexo de razões, dentre as quais se inclui, com efeito, a incapacidade de adaptação aos métodos escolares, estão migrando para a modalidade EJA, e que não por acaso, estes estudantes compõem os seguimentos mais pobres da sociedade. Por outro lado, o descenso das matrículas e das escolas de EJA, pode ser especulado como um sintoma da incapacidade de tal modalidade de ensino de adaptar-se às peculiaridades sociais e cognitivas de seu público alvo.

Retomando as análises de Barrata (1999, p.174), defenderia ainda o criminólogo que é comum, nas escolas, que o tratamento dispensado por professores as pessoas provenientes de grupos marginais seja caracterizado por “preconceitos e estereótipos negativos, que condicionam a aplicação seletiva e desigual, em prejuízo deste, dos critérios do mérito escolar”.

A injustiça institucionalizada das notas escolares é, na realidade da escola, um típico exemplo de percepção seletiva da realidade. Esta faz com que os maus alunos sejam, geralmente, considerados de modo mais desfavorável do que mereceriam, enquanto o contrário ocorre com os bons alunos. Antigas e recentes pesquisas colocam em evidência que a quota de erros desconsiderados pelo professor é menor no caso dos maus alunos do que no caso dos bons alunos, e que, no caso dos primeiros, são destacados mais frequentemente erros inexistentes. [Ainda] (...) Pesquisas ulteriores confirmaram a correlação do rendimento escolar com a percepção que o menino tem do juízo e das expectativas do mestre em relação a ele. No caso do menino proveniente de grupos marginais, a escola é, pois, não raramente, a primeira volta da espiral que o impele, cada vez mais, para o seu papel de marginalizado (BARATTA, 1999, p.174).

Quando se transportam tais reflexões para o espaço da escola na prisão, tem-se que os mecanismos de reprodução dos estigmas e dos preconceitos se multiplicam. Apesar dos esforços no sentido contrário, há um significativo número de dados e pesquisas reveladores de que a educação praticada nas prisões brasileiras é desenvolvida nos mesmos moldes da educação praticada fora das prisões,

agravada pela precariedade de condições materiais, pela falta de formação dos professores, e pela constante tensão em face das preocupações com segurança.

A realidade das escolas na prisão do país revela, por exemplo, a dificuldade dos professores em trabalhar com temas geradores significantes para o público prisional, tais como discussões acerca da prisão em si, da carreira do crime, e da legislação penal, sobretudo em razão dos medos e estigmas presentes no senso comum e dos quais tais profissionais não conseguem se desprender por completo. Afinal de contas, na prisão, não existem bons e maus, pois todos, na teoria do imaginário coletivo, são maus, e assim a aproximação com estes é sempre temerária.

Para o citado criminólogo italiano, nas escolas “livres”, o sistema de punições acadêmicas aplicadas funcionaria como um reforço dos méritos, valores, comportamentos e compreensões de uns, ao passo em que neste processo, atuaria negando aqueles mesmos elementos em outros. É possível compreender que, na educação da prisão essa relação seria maximizada, pois, o próprio ritual das atividades seria uma marca de que, ali, se tratava de um espaço de punição, e não de educação, de sofrimento, e não de esperança. Enfim, como explicaria Baratta (1999, p.174-175) em relação à escola, ou à escola da prisão:

A ação discriminante da escola, através dos próprios órgãos institucionais, é integrada e reforçada pela relação que se estabelece, no seio da comunidade da classe, entre os maus escolares e os outros. Intervém, assim, no microcosmo escolar, aquele mecanismo de ampliação dos efeitos estigmatizantes das sanções institucionais, que se realiza nos outros grupos e na sociedade em geral, com a distância social e outras reações não institucionais. (...) À reação de distância social se agrega, na comunidade escolar assim como na sociedade em geral, o caráter simbólico da punição. Este produz a transferência do mal e da culpa sobre uma minoria estigmatizada, e age como fator de integração da maioria, recompensando os não estigmatizados e convalidando os seus modelos de comportamento. As pesquisas realizadas nas comunidades escolares, sob este ponto de vista, tendem a interpretar aquelas atitudes negativas como mecanismos de autodefesa, mediante os quais o insucesso dos outros reprime o medo do próprio insucesso, e cria, portanto, um sentimento de satisfação em quem não é atingido pela sanção negativa. Assim como, na sociedade, a estigmatização do outro com a pena reprime o medo pela própria diminuição de status, e determina o que se pode definir uma proibição de coalizão, que tende a romper a solidariedade entre a sociedade e os punidos, e aquela entre os próprios punidos, os efeitos discriminatórios e marginalizantes do sistema escolar institucional são consolidados e ampliados através de mecanismos de interação entre os escolares.

Em recente pesquisa publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, tornada pública em setembro de 2015, na qual os pesquisadores investigaram o possível impacto da educação no rendimento dos indivíduos, ficaram evidenciados os severos limites impostos pela desigualdade social de natureza estrutural do país, aos resultados dos programas de educação. Obviamente, tal resultado, se compreendido no contexto da educação na prisão, revela um abismo maior ainda entre aquilo que se pretende (ressocialização e inclusão), e aquilo que se consegue. Nas palavras dos pesquisadores (2015, p.22):

A educação pode ser importante para explicar a desigualdade total, mas não há evidências de que a educação de massa seja um dos fatores mais relevantes para esclarecer as diferenças entre os ricos e o restante da população no Brasil. Obviamente, esta é uma questão de interpretação, mas acredita-se que a maneira apropriada de contemplar os resultados obtidos é concluir que nem mesmo a educação de elite pode ser tomada como um dos determinantes principais dos níveis atuais de riqueza. A educação de elite seguramente diferencia alguns trabalhadores dos demais e provavelmente é um determinante importante da riqueza de alguns trabalhadores pertencentes ao 1% mais rico, mas uma grande parte destes seria rica mesmo sem a contribuição líquida estimada da educação para seus rendimentos. Portanto, não se deve assumir que os ricos são ricos predominantemente porque são mais educados.

Por tudo isso, sistema escolar e sistema penal possuem certa homogeneidade no que diz respeito às suas funcionalidades, pois ambos realizam a tarefa de “reprodução das relações sociais e de manutenção da estrutura vertical da sociedade, criando, em particular, eficazes contra estímulos à integração dos setores mais baixos e marginalizados (...) por isso encontramos no sistema penal os mesmos mecanismos de discriminação presentes no sistema escolar” (BARATTA, 1999, p.175).

Tanto na escola, quanto na prisão, a reprodução das desigualdades seria reforçada também pelo que Baratta (1999, p.178) chamou de *imagem normal do delinqüente*, ou seja, há uma certa tendência em excluir ainda mais indivíduos que, de alguma forma, se identifiquem com os estereótipos criminosos criados pela aplicação das sanções institucionais. Assim, se por um lado a reação institucional ao crime e ao desvio acadêmico, ambas realizadas de maneira seletiva, cria o estereótipo do desviante sob indivíduos das camadas mais baixas da população, por

outro, a reação não institucional, o senso comum, “apóia os processos de distribuição da criminalidade postos em ação pelas instâncias oficiais”, fortalecendo assim a distancia social entre alunos problemáticos e comunidade escolar, criminosos e sociedade.

Por outro lado, a atuação dos mecanismos de controle de comportamentos na escola conduziria, desde cedo, o jovem proveniente dos estratos sociais mais baixos ao início de uma carreira delinqüente, pois, como esclarece Baratta (1999, p.182), “a cada sucessiva recomendação do menor às instâncias oficiais de assistência e controle social, a cada sucessiva ação desta sobre o menor, corresponde um aumento, em lugar de uma diminuição, das chances de ser selecionado para uma carreira criminosa”. Assim, aquele aluno assiduamente freqüentador da diretoria, suportador de suspensões e expulsões, seria rapidamente encaminhado para outros órgãos institucionais de controle, como o conselho tutelar, e daí, persistindo os desvios, seria encaminhado para as instituições de reforma de menores, e de lá, para o sistema prisional.

Na seara das teorias críticas, há um conjunto de teóricos que se debruçariam sobre a discussão acerca da educação e sua função reprodutora do sistema, a exemplo de Adorno (2011), Mészáros (2008), Bourdier (2013), e Bauman (2005).

Pierre Bourdieu (2013, p.46) em *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, a partir da categoria chamada *capital cultural*, explicaria as relações entre educação e desigualdade social. Para o francês, “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (...) Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. (...) Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas as atitudes face ao capital cultural e à intuição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência

escolar, e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2013, p.45-46).

Segundo Bourdieu (2013, p.58), essa diferença na distribuição do capital cultural dentre as classes faria também com que a escola funcionasse na perpetuação das desigualdades sociais, na medida em que fundamenta a sua prática pedagógica numa igualdade formal entre os alunos. Nas palavras do filósofo (2013, p.59):

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida.

Em *A Educação para além do Capital*, István Mészáros (2008, p.25) defenderia que "os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados". Para o teórico, no sistema capitalista, a educação estaria a serviço dos "interesses objetivos de classe" e dos "interesses materiais dominantes", uma vez que a educação cumpre um importante papel de reprodução social do domínio do capital, e que seria impossível conceber um ideal educacional que servisse a outros fins, que não os fins do sistema que o fundamenta.

Para Mészáros, o capital seria um sistema regulador de natureza totalitário e incorrigível, daí porque qualquer tentativa de reforça nas práticas educativas se limita a "corrigir algum detalhe defeituoso", mantendo sempre intactas "as determinações estruturais fundamentais da sociedade, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção". O

máximo que uma reforma educativa poderia conseguir, segundo o autor, seria "remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida, sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados".

Segundo Mészáros (2008, p.27), a única educação que guardaria sentido seria uma educação capaz de "romper com a lógica do capital", o que somente se tornaria possível mediante uma proposta de educação que conseguisse "perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito".

Explica ainda que a institucionalização da educação no sistema capitalista buscou disciplinar os indivíduos para o trabalho necessário à expansão do sistema, como também, transmitir os "valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade". Uma das estratégias da educação capitalista teria sido, na visão do autor, a criação de uma nova história, uma história deturpada e falsificada cujo discurso servisse à racionalização e à legitimação da ordem social, como se ordem natural fosse. Essa história reescrita teria sido disseminada "nao só nos órgãos que em larga escala foram a opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas" (MÉSZÁROS, 2008, p.37).

Entretanto, Mészáros chamaria atenção para o fato de que as determinações produtivas e as mudanças nas necessidades do sistema capitalista não apenas têm o condão de operar influência nas instituições formais de educação, mas na verdade, a educação do capital estaria enraizada e "estritamente integradas na totalidade dos processos sociais" (2008, p.43). Assim, defenderia o filósofo que:

Não podem funcionar adequadamente [as instituições educacionais formais] exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de internalização pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas adequadas e as formas de conduta certas, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Mészáros (2008, p.44) ainda estabeleceria relações entre a introjeção dos valores do capital pela educação, e as violências cometidas pelo sistema, ao afirmar que “enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano”. Por outro lado, “em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência com o objetivo de impor valores”, o que de certa forma, reforça as teses de Garland e Young apresentadas anteriormente acerca do recrudescimento das medidas punitivas no tempo presente.

Para Mészáros (2008, p.45):

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. (...) Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Importando as análises de Mészáros para a educação nas prisões brasileiras, se poderia inferir que, naqueles espaços social específico, a educação poderia ser compreendida então como um mecanismo de internalização, cuja função imediata seria contribuir para o fenômeno da prisonização, inculcando dos indivíduos os hábitos e valores da cultura prisional, e cuja função mediata seria a de reprodução dos estigmas decorrentes do aprisionamento, pensada, portanto, a educação, como elemento de um sistema mais amplo de educação para o capital, qual seja, a própria instituição prisional.

No mesmo sentido crítico da educação apresentado por Mészáros, Adorno (2011, p.175) afirmaria que o caráter não-emancipador da educação é predominante em várias partes do mundo. Esclareceria o filósofo que a idéia de uma emancipação

– e da emancipação também pela educação – seria uma das maiores contradições do sistema capitalista, pois que, de um lado, o sistema estimula o individualismo, a concorrência, o aperfeiçoamento pessoal, enquanto de outro lado, se vale de instrumentos de adaptação e ajustamento das condutas humanas.

Afirmaria Adorno que (2011, p.181):

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. (...) O móvito evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência.

Daí porque defenderia Adorno (2011, p.183) que qualquer proposta de educação, para que concorra no sentido real de emancipação, deveria configurar-se como “uma educação para a contradição e para a resistência”. Como exemplo, citaria a possibilidade de que, nas escolas, se ensinassem criticamente as falsidades e os abusos aos comerciais. Compreendendo as lições de Adorno a partir do contexto da educação na prisão, é possível assimilar o porquê, por exemplo, do não ensino de direito penal, direito processual penal, e execução penas, nas salas de aula das prisões brasileiras.

Não por acaso, ainda utilizando da analogia dos comerciais, afirmaria Adorno (2011, p.183):

Assim, tanta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult cecipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento. Por outro lado, posso muito bem imaginar o *lobby* da indústria cinematográfica imediatamente presente na capital caso houvesse tal iniciativa, explicitando que deste modo pretendemos promover uma propaganda ideológica unilateral, além de prejudicarmos, por outro lado, os interesses econômicos da indústria

cinematográfica. (...) Qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra educar – é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico.

Segundo Adorno (2011, p.141), a educação não pode ser entendida como uma “modelagem de pessoas”, pois, “não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior”; por outro lado, a educação não se resumiria a “mera transmissão de conhecimentos”, devendo ser pensada como “produção de uma consciência verdadeira”, ou seja, reconhecida em suas conexões com a problemática política que a envolve. Defenderia também Adorno que a educação superasse a mera adaptação humana à realidade posta:

A idéia da emancipação (...) além de encontrar-se relacionada a uma dialética (...) precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. (...) Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. (...) A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas. (...) A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 2011, p.143-144).

Outro pensador que dedicaria esforços no sentido da compreensão crítica das funções sociais da educação foi Zygmunt Bauman, em *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Para ele, a cultura atual tem como característica a substituição daquilo que antes se devia fazer, por aquilo que hoje, se pode comprar, de maneira que, algumas tarefas que eram comuns no dia a dia, hoje são consideradas como perda de tempo e energia. Explica Bauman que nos dias atuais, a satisfação urgente da necessidade, o prazer imediato, rápido, e sem esforço, nos mais diferentes espaços da vida social, é a regra. A idéia de espera haveria sido abolida por completo dessa sociedade do consumismo imediato, ao que Bauman

chamaria de *síndrome da impaciência*. Assim, segundo ele, *"en nuestros días, toda demora dilación o espera se ha transformado en una estigma de inferioridade"* (BAUMAN, 2005, p.22), e *"la posición de cada uno en la escala jerárquica se mide por la capacidad (o la ineptitud) para reducir o hacer desaparecer por completo el espacio de tiempo que separa el deseo de su satisfacción"*.

Se outrora o tempo era extremamente importante, com a síndrome da impaciência de hoje, o tempo, segundo Bauman, é um fardo, um desafio à liberdade humana, uma ameaça aos direitos humanos, pois a postergação das recompensas pode significar o fracasso, pois o passar do tempo significa, em última análise, a perda de oportunidades. Considerando que nos dias atuais, a educação haveria se transformando num produto como qualquer outro, cujo consumo se esgota na obtenção do diploma, Bauman viria a sustentar que a educação deixou de ser algo possuidor de um valor duradouro, um bem para toda a vida. Nas palavras de Bauman (2005, p.28):

En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza (...) cualquier compromiso a largo plazo auguran un futuro cargado de obligaciones (...) la perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se despeña como algo repulsivo y alarmante.

Daí que as funções da educação a longo prazo (ao longo da vida), perderam completamente o significado. Completaria Bauman (2005, p.29), *"la alegría de deshacerse de las cosas descartarias, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo"*. Se espera que as coisas, assim como os vínculos humanos, durem somente durante um tempo determinado em que se fazem urgentemente necessárias. *"El consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas, sino por el breve goce de esas cosas"*, e assim, perguntaria Bauman, por que com a educação seria diferente? A necessidade do conhecimento se dá por sua instantaneidade, e não pelas suas possibilidades futuras.

Bauman (2005, p.38) sustentaria ainda que, no tempo atual, as funções típicas de controle, disciplina e vigilância do sistema capitalista se esgotaram, pois *"la dominación debe lograrse y asegurarse dedicando mucho menos esfuerzo, tiempo y dinero, mediante la amenaza de quedar excluido de todo compromiso"*. Daí que,

nos dias atuais, caberia às pessoas provarem que são necessárias e não constituem obrigações futuras, impondo-se aos subordinados a necessidade de se comportar de um modo que atraia em seu favor as atenções do sistema, excluindo a atenção em favor de outros, daí que, para Bauman (2005, p.39), *"la receta para el éxito es ser uno mismo, no ser como todos los demás"*, e assim, o que melhor se vende nos dias atuais é a diferença, a distancia entre as pessoas, a intolerância, a exclusão do outro.

É possível interpretar a educação nas prisões brasileiras também a partir das teses de Bauman, por exemplo, ao inserir o esgotamento da pretensão ressocializadora do cárcere no contexto da síndrome da impaciência. Assim, educar no cárcere perderia seu sentido na medida em que se trata de uma tarefa a longo prazo, uma tarefa cujo retorno dos investimentos não se daria de forma imediata. Por outro lado, a neutralização das camadas pobres através da função seletiva da prisão poderia ser compreendida a partir de Bauman, como resultado da concorrência e do esfacelamento dos vínculos pessoas, advindos das novas configurações do controle.

O conjunto de dados e posicionamentos teóricos apresentados aqui acabaria por reforçar o que chamo de *paradoxo da dimensão moral da educação na prisão*, ou seja, na ilusória pretensão de cumprir com o discurso oficial da transformação moral do indivíduo privado da liberdade, dotando-o de uma capacidade de consciência e ação, que em tese, seria capaz de facilitar o seu retorno à convivência livre, as práticas educativas nas prisões, quando muito, conseguem aliviar o sofrimento, o isolamento e a segregação do prisioneiro durante sua estadia no estabelecimento prisional, e exatamente nesse ponto, de aparente utilidade e eficácia, encontram as práticas educativas na prisão o esvaziamento de seus fundamentos e de sua utilidade, pois o ritual em si – da retirada das celas para as salas de aula, da vigilância das aulas, da desconfiança do professor, da precariedade da oferta, do espaço físico sempre revelador de sua condição – funciona como um reforço à exclusão, aos estigmas, à criminalização, transformando assim a educação na prisão em mais um processo de construção da carreira delinqüente iniciada com a segregação escolar nos anos iniciais de vida.

Enquanto a centralidade dos esforços das práticas educativas na prisão repousar sobre “o” indivíduo privado de liberdade, reproduzir-se-á *ad aeternum*, do lado de lá, o patológico, o culpado, o diferente, o responsável, o segregado, o inimigo; do lado de cá, o medo, o trauma, a desconfiança, a ausência de liberdade, o

individualismo, a concorrência, o egoísmo, o dano, a morte; e a educação na prisão estará fadada ao nada. Ou será o inverso?

Em *Aparelhos Ideológicos do Estado*, Louis Althusser (1985, p.67) apresentaria as diferenças entre os chamados aparelhos repressivos do Estado, e os aparelhos ideológicos do Estado. Para o filósofo, aparelhos repressivos do Estado compreendem "o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões", assim chamados por funcionarem "através da violência", reproduzindo as condições de produção da formação social capitalista. Por outro lado, os aparelhos ideológicos do Estado seriam "um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas", possuidores da mesma função reprodutora, a exemplo das instituições religiosas, da família, dos sindicatos, da imprensa, dos partidos políticos, e finalmente, da escola, funcionando estes "através da ideologia".

Assim, tanto a escola, quanto a prisão, ensinariam a todo instante o funcionamento da sociedade desigual, reproduzindo a exploração e a exclusão de uns em face do regozijo de outros. Porém, de todos estes aparelhos, Althusser (1985, p.78) afirmaria o protagonismo da escola, pois:

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia.

Sem resistências, a escola da prisão haveria então de herdar a nobre missão de seus patronos, e como diriam as vozes policiais e penitenciárias espalhadas pelo Brasil, tão bem representadas pelo astro principal no clássico cinematográfico do diretor José Padilha, "missão dada parceiro, é missão cumprida!"

CAPÍTULO V

LIÇÕES PARA UMA DIMENSÃO CULTURAL DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

"E porque tudo que há no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico."

(Pierre Bourdieu, 2011)

5.1 A dimensão cultural da educação em prisões como uma conjugação de idéias

No capítulo inicial deste trabalho apresentei de maneira preliminar a noção de uma dimensão cultural da educação em prisões, o que reproduzo neste momento. Trata-se, dizia eu, de uma “conjugação de idéias de natureza teórico/política, justificadoras de uma educação em prisões orientada para além da perspectiva individualista”.

A opção pela expressão *conjugação de idéias* não se deu por acaso, e busca evidenciar um distanciamento entre o que se apresenta como tese ao longo destas páginas e qualquer pretensão de construção de uma teoria científica. Com efeito, a dimensão cultural da educação em prisões não é uma teoria científica, e sim uma conjugação de idéias.

O professor Eduardo Rabenhorst (2004, p.200) define as teorias científicas como “um conjunto ordenado de hipóteses ou conjecturas sobre determinados

aspectos da realidade”. Complementa o filósofo que as teorias científicas são modelos coerentes, e formados por um conjunto de proposições (como as leis, as hipóteses, as categorias, os conceitos, as definições), que se apresentam unidos uns aos outros “por regras lógicas de transformação que permite a passagem de proposições primitivas (axiomas) à proposições derivadas (teoremas)”, e nesse processo, permitem então as teorias científicas explicar, classificar, interpretar, unificar e prever algum aspecto da realidade.

O referenciado professor conclui seus ensinamentos explicando ainda que as teorias científicas possibilitam uma certa modelagem da realidade, na medida em que reduzem a complexidade da realidade e possibilitam a descrição de situações, objetos e processos não evidentes, ou ocultos. Servem as teorias científicas, para explicar fatos, fenômenos, leis, além de capacitarem o teórico para a previsão de novos fatos e fenômenos, por isso, “as teorias implicam em resultados previsíveis e reprodutíveis”.

Como se desprende das passagens acima, o elemento central para a caracterização de uma teoria científica é a idéia de sistematização, ordem, estrutura, previsibilidade. Nas teorias científicas, há o desafio da construção de categorias, e mais ainda, o desafio do estabelecimento de vínculos lógicos entre estas categorias, de modo a se formar uma unidade mais ou menos encapsulada. No caso da dimensão cultural da educação em prisões, não há a inicial preocupação com a criação e explicação de categorias sistematizadas, ainda que elas possam vir a surgir a partir dos estudos aqui apresentados. Na realidade, a dimensão cultural da educação em prisões, agrupa em torno de si um conjunto de conhecimentos e categorias advindas de espaços que a princípio não lhe pertencem, assim o faz, por exemplo, quando toma para si lições do paradigma restaurativo de justiça penal, da educação para os direitos humanos, da criminologia da pacificação e de outras criminologias críticas.

Por outro lado, não há também que se falar em vínculos lógicos da dimensão cultural da educação em prisões, na acepção formal aristotélica do termo, mas tão somente numa *lógica do razoável*¹⁰⁶. Ao contrário do que ocorre na lógica de

¹⁰⁶ Na obra *Nueva Filosofía de la Interpretación del Derecho*, o professor Luis Recasens Siches apresentaria o conceito de lógica do razoável como uma lógica não-formal, uma outra forma de raciocínio que vai além das conexões entre causas e efeitos. A lógica do razoável tem por objeto problemas humanos, de natureza jurídica e política, e deve, por isso, compreender ou entender sentidos e conexões de significados, operando com valores e estabelecendo finalidades e propósitos

natureza formal, no qual a veracidade da premissas e a validade do raciocínio conduzem necessariamente a conclusões verdadeiras, na lógica do razoável, o que se busca é tão somente a verossimilhança entre a realidade que se tem e o conjunto de idéias que se propõe, e é nessa perspectiva que a dimensão cultural da educação em prisões deve ser compreendida.

Fábio Ulhoa Coelho (2004, p.4) explica que a lógica pode ser entendida como uma forma específica de pensar, ou seja, uma maneira de organizar o pensamento. Contudo, essa forma específica do pensamento nem é a única, nem sempre é a mais apropriada em várias situações da experiência humana, o que ocorre, por exemplo, com o objeto de estudo educação em prisões, considerado em sua dimensão cultural.

Ensina o professor que, por idéias, se deve entender o resultado das emoções, sensações, compreensões e lembranças humanas que surgem desvinculadas de outras idéias. Por outro lado, se entende por pensamento a conjugação de idéias, que pode ou não se apresentar na forma de raciocínio, o sendo, quando a conjugação de idéias está de tal forma que umas idéias fundamentam as outras. Por isso, afirmaria Coelho (2004, p.5) que "o pensamento (conjugação de idéias) é raciocínio quando relaciona duas idéias tomando uma como premissa e a outra como conclusão". Porém, tem-se também que nem todo raciocínio é lógico, somente o sendo quando a relação premissa-conclusão entre as idéias apresenta-se em estrita obediência aos princípios fundamentais da lógica, quais sejam: princípio da identidade, princípio da não contradição, e princípio do terceiro excluído.

Obviamente não se pretende aqui o desenvolvimento vertical das lições de lógica, assim, em linhas gerais, pelo princípio da identidade, tem-se que, se uma idéia é verdadeira, então ela é verdadeira; por outro lado, pelo princípio da não contradição nenhuma idéia pode ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo; e finalmente, pelo princípio do terceiro excluído, uma idéia ou é verdadeira ou é falsa, devendo-se encaixar exclusivamente em alguma destas duas categorias. Sintetizando, o que tais princípios da lógica evidenciam é que, para a construção de um pensamento lógico, as coisas não podem ser entendidas como um complexo de regras e exceções.

Ocorre que, o objeto de estudo educação em prisões, sobretudo na perspectiva cultural aqui defendida, se insere num contexto mais amplo de discussões de natureza sociológica, como já apresentado nos capítulos iniciais do presente trabalho, e como tal, integra o estudo das relações sociais, das instituições sociais, e da própria sociedade, enquanto objetos de interesse da ciência sociológica. Em contrapartida, característica marcante das relações sociais, das instituições sociais e da sociedade é a mutabilidade, de maneira que as mutações operadas nas crenças, nos valores, nos padrões de comportamento, nos processos comunicativos, acabam fazendo com que as famílias, a escola, o direito, a economia, a política, tenham que se ajustar indefinidamente às novas realidades (GIL, 2011, p.1). Assim, as múltiplas manifestações do fenômeno social, com suas regras e suas exceções, apresentam-se como um antagonismo frente aos princípios da lógica formal, sendo que a existência dessas regras e exceções faz da realidade social um complexo de antinomias.

Numa visão geral as antinomias devem ser entendidas como contradições entre duas teses, proposições, leis, normas, acontecimentos diferentes. Sobre as antinomias, o professor Nicola Abbagnano (2007, p.63) explica que:

Com esse termo ou com o termo *paradoxos* são chamadas as contradições propiciadas pelo uso da noção absoluta de *todos* em matemática e em lógica. Nesse sentido, as A. não eram desconhecidas na Antigüidade, porque fizeram parte dos raciocínios *insolúveis* ou *conversíveis* de que se compraziam megáricos e estóicos e que às vezes também foram chamados de dilemas. Tais raciocínios são tratados na Escolástica tardia, nas coleções de *Insolubilia* ou de *Obrigatória*; o mais famoso é o do mentiroso, que Cícero já recordava: "Se dizes que mentes, ou estás dizendo a verdade e então estás mentindo, ou estás dizendo mentira e então dizes a verdade".

O complexo de antinomias que caracteriza a realidade social inviabiliza o tratamento dos fenômenos sociais sob a perspectiva da lógica formalista, fazendo-se então necessária outra forma de organização do pensamento, daí porque a metodologia empregada neste estudo reveste-se, como também já apresentado nos capítulos iniciais, de um viés dialético, dialética esta que é presente no próprio objeto dimensão cultural de educação em prisões, como se revelará ao longo deste capítulo.

Com efeito, no que diz respeito à educação praticada nas prisões brasileiras,

por exemplo, jamais se poderia afirmar de maneira categórica – do silogismo categórico formal¹⁰⁷ – que determinada prática educativa é sempre ou nunca é efetiva a despeito das condições específicas de cada estabelecimento prisional onde tal prática é realizada; ou ainda, que apesar de todas as críticas que se possa fazer no sentido de que o ritual das atividades educativas desenvolvidas na prisão contribui para a prisozinação dos reclusos e que tal institucionalização em nada favorece as condições de reingresso quando da liberdade, não possa cair por terra toda a desconstrução diante da ascensão social de algum ou alguns daqueles impulsionada pelo conhecimento adquirido nas celas de aula.

Por outro lado, se estas antinomias, exceções ou contradições fazem com que a educação em prisões, enquanto elemento da realidade social, não seja um conjunto lógico, decorrendo daí a consequência de que a tese da dimensão cultural da educação em prisões não é teoria, não significa dizer que a referida tese seja uma conjugação de idéias aleatórias. A congruência da dimensão cultural da educação em prisões não pode ser tomada como ilógica, pois pautada por relação de outra natureza, qual seja, a verossimilhança da lógica do razoável, e sendo assim, a dimensão cultural da educação em prisões não é lógica, mas retórica.

Nicola Abbagnano (2007, p.856), em seu *Dicionário de Filosofia*, explica nestes termos o significado de retórica: “arte de persuadir com o uso de instrumentos lingüísticos”. Aristóteles, por exemplo, defenderia a retórica como a faculdade de considerar em qualquer caso os meios de persuasão disponíveis, considerando ainda a retórica como numa íntima relação com a dialética. Aristóteles faria a distinção entre o raciocínio dialético, que tratava sobre o verossímil e o raciocínio analítico, que tratava das demonstrações. Platão, por sua vez, em oposição à retórica sofista de Górgias, a qual definia como independente em relação à disponibilidade de provas ou de argumentos que produzam conhecimento real ou convicção racional, defenderia a chamada retórica pedagógica ou educativa, que seria a arte de guiar a alma por meio de raciocínios.

É possível então situar a tese da dimensão cultural da educação em prisões no campo da retórica ou do raciocínio dialético, em razão de ser ela mais

¹⁰⁷ Da lógica formal, silogismo é o argumento composto por duas premissas e uma conclusão, sendo chamado silogismo categórico quando tanto as premissas quanto a conclusão são proposições categóricas, entendidas estas como as proposições que afirmam algo sobre duas classes, incluindo ou excluindo, total ou parcialmente, uma classe de outra, a exemplo do clássico silogismo da mortalidade de Sócrates: Todos os homens são mortais; Sócrates é homem, logo, Sócrates é mortal (COELHO, 2004, p.20).

argumentativa que demonstrativa. Assim o objetivo da tese da dimensão cultural da educação em prisões não é provar, mas convencer de que seu conteúdo se reveste de bom senso, equidade, verosimilhança.

Impende ressaltar que a consideração da dimensão cultural da educação em prisões como uma tese retórica, e não lógica, a faz situar-se no mesmo plano de existência da dimensão moral da educação em prisões, considerando que, como já apresentado nos capítulos anteriores, a dimensão moral da educação em prisões tem como fundamento o discurso jurídico do crime (também retórica), como afirmaram, por exemplo, Juarez Cirino dos Santos e Gabriel Ignacio Anitua.

Por tudo isso, a expressão *conjugação de idéias*, ou seus sentidos análogos *pensamento* e *raciocínio*, se apresentam como aquelas que denotam com maior exatidão a forma da dimensão cultural da educação em prisões enquanto tese aqui defendida. A expressão conjugação de idéias, ou pensamento, ou raciocínio, que fazem referência ao *locus* da intimidade cerebral das pessoas (COELHO, 2004, p.7), se fazem mais pertinentes em face de, por exemplo, expressões com: o conjunto de argumentos, ou conjunto de enunciados, ou conjunto de proposições, ou conjunto de inferências, ou ainda, conjunto de implicações, uma vez que tais expressões integram o arcabouço de categorias típicas da lógica formal.

Ainda na seara da justificação dos termos empregados no conceito de dimensão cultural da educação em prisões, afirmei ainda tratar-se a dimensão cultural da educação em prisões de um conjunto de idéias *de natureza teórico/política*.

O professor Nicola Abbagnano (2007, p. 699) apresenta quatro conceitos possíveis para a idéia de natureza em seu *Dicionário de Filosofia*, quais sejam: natureza como princípio de vida ou substância de algo, ou seja, a essência necessária de uma coisa; natureza como a lei que rege a ordem de alguma coisa; natureza como a exteriorização do espírito ou do nível mais profundo de algo; e finalmente, aquilo que está implícito, aquilo que é pressuposto, aquilo que pode ser observado em relação a algo. Como se percebe, a palavra natureza traduz o elemento nuclear, o conteúdo de algo ou alguma coisa, assim, ao afirmar que a dimensão cultural da educação em prisões é *um conjunto de idéias de natureza teórico/política*, pretendi denotar que o núcleo ou conteúdo desse conjunto de idéias é teórico e político.

Ora, como é possível afirmar a natureza teórica da dimensão cultural da

educação em prisões diante das considerações anteriores que a destituíram da identificação enquanto teoria devido a não preocupação com elementos da lógica na sua formulação?

Retomando as noções de teoria, o professor Nicola Abbagnano (2007, p.952) apresenta pelo menos quatro definições para a idéia de teoria: teoria como contemplação, teoria como uma condição hipotética ideal ou especulação, teoria como a ciência pura, e por último, teoria como uma hipótese ou conceito científico. Destas, como já fora afirmado, a perspectiva de teoria enquanto conceito científico (teoria científica) não se adéqua às pretensões da tese da dimensão cultural da educação em prisões, cabendo à natureza desta um algo das demais definições.

Ocorre que, como ensina o professor Rabenhorst (2004, p.198), na sua origem grega, "o termo teoria expressa tão somente a ideia de um olhar ou visão". É o olhar mais atento que "observa os fatos com acuidade e estabelece conexões com as suas causas". Explica ainda o citado professo que a etimologia da palavra teoria é a mesma da palavra teatro, do grego, *theaomai*, que significava olhar com atenção, perceber, contemplar, ou seja, observar de maneira meditativa e inquiridora, na busca pelo sentido mais profundo. Tanto no caso de teoria como no caso de teatro é presente a idéia de contemplação de um espetáculo, como afirma o filósofo referenciado.

Por outro lado, o termo *theoria* era utilizado pelos gregos antigos para identificar "uma modalidade de procissão na qual um mensageiro era enviado para fazer ofertas ou sacrifícios aos deuses nos templos." Platão, por exemplo, entendia apartir do termo teoria a "atividade suprema do espírito, que diferentemente da simples observação empírica de uma realidade (concebida como mera cópia ou simulacro de uma realidade superior), contempla as próprias essências inteligíveis" (RABENHORST, 2004, p.198). Aristóteles por sua vez, entenderia a teoria como "uma observação desinteressada que não visa uma aplicação concreta", e assim faria ele a distinção entre o espírito teórico que objetiva o saber pelo saber e o espírito prático que busca o saber na ação. Dessa distinção, explica o professor Rabenhorst (2004, p.199), resultaria no pensamento de Aristóteles "numa hierarquia entre a própria *theoria* (que vem a ser a própria especulação filosófica, a *práxis* que se caracteriza como ação moral ou política, e a *poiesis*, entendida como atividade inferior relacionada com o fazer". Contudo, embora diferentes, teoria e prática teriam para o filósofo grego uma identidade de fins, não sendo então concebidas como

definições contrárias, pois que ambas possuiriam a mesma finalidade, alcançar um conhecimento desinteressado.

Neste mesmo sentido, explica Rabenhorst (2004, p.199), que “pelo fato de ter sido concebida pelos gregos como uma forma não utilitária do saber, a teoria acabou adquirindo o sentido negativo de uma especulação”, e assim, a princípio, se poderia crer que a teoria se opõe à prática. Se considerarmos apenas o pensamento aristotélico, por exemplo, na realidade, dicotomia existiria apenas entre a *práxis* e a *poiesis* (essa última cujo conceito se aproxima do conceito de prática largamente utilizado pelo senso comum hoje), pois, diria Aristóteles, que ao contrário da *práxis*, a *poiesis* seria transitiva, ou seja, “teria como finalidade outra coisa que não o próprio saber”. Uma confusão interpretativa entre teoria e prática é o que justifica o emprego do vocábulo teoria, por vezes, como algo pejorativo e completamente desconectado da realidade.

As já clássicas e didáticas lições do professor Otaviano Pereira em *O que é teoria?*, também chamariam atenção para essa aproximação entre teoria e prática, bem como para uma perspectiva de teoria mais geral que a perspectiva estritamente científica, sistemática, estrutural, abstrata, técnica, formal, lógica. Afirma o citado professor que a maioria dos dicionaristas identificam o verbete teoria como contemplação que se opõe à prática; outros, trariam ainda o sentido de teoria como sistema de idéias, “no sentido de um conjunto doutrinal bem elaborado, sistemático, seja de um pensamento, seja de uma ciência” (1990, p.8).

Contudo, complementa o professor explicando que:

O que nos fica patente quando abrimos as enciclopédias, seja qual for a acepção em que é tomado o termo, é certa visão “técnica” quase puramente intelectual ou racional do ato de teorizar. Portanto, é a preocupação com um “conhecimento puro” e com sua elaboração que marca essa etimologia.

O verbete teoria em “estado de dicionário” não dá possibilidades de “alargamento de sua compreensão para além do ato intelectual em si”, e dessa forma, a etimologia da palavra tende a remeter teoria a um espaço de abstração intelectual guiado por regras sistemáticas (PEREIRA, 1990, p.8). De fato, a dimensão cultural da educação em prisões não é teoria, pois não adere à visão

enciclopedista ou dicionarista; por outro lado, tem natureza teórica se considerada a teoria nesse contexto de alargamento citado por Otaviano Pereira.

Para que se aceite tal compreensão, seria necessário, segundo Otaviano Pereira, um desprendimento da "neurose ou fobia teórica" que subsiste na vida acadêmica hoje, e conforme a qual à adoção aos sistemas de regras das teorias se torna preferível diante dos esforços a serem empregados com o pensamento crítico. Em outras palavras, classificar como teórico ou científico apenas aqueles conhecimentos que seguem roteiros pré estabelecidos constitui-se como tarefa cômoda, porém alheia ao criticismo.

Uma primeira característica da fobia teórica dos nossos dias seria, na concepção de Otaviano Pereira, a oposição entre teoria e prática, decorrente da confusão entre teoria e abstração (PEREIRA, 1990, p.11). Teoria e abstração são conceitos inseparáveis, independentes, mas não são a mesma coisa, pois teoria não é, somente, um ato de contemplação abstrata. Assim, "não é a teoria que se contrapõe à prática pura, é a abstração". Trazendo a reflexão para nosso objeto, a tese da dimensão cultural da educação em prisões não é teoria (na acepção técnica), pelos motivos já apresentados, possui natureza teórica (olhar crítico), mas isso não a faz distante da realidade prática, sobretudo quando se ocupa de um viés político para tratamento de seu conteúdo, tratamento político este que advém da crítica criminológica da qual a dimensão cultural da educação em prisões se utiliza.

Impende destacar que, quando se trata de teoria, deve ficar claro que a questão fundamental não é somente o ato intelectual em si, possuir natureza teórica significa em verdade reconhecer a "ação do homem como um todo, envolvido no mundo e na relação com o outro" (PEREIRA, 1990, p.13), por isso é que o entendimento do real sentido de teoria não é uma questão de lógica, mas como afirma Otaviano Pereira (1990, p.14), é uma questão antropológica, e complementa:

O homem como um todo é um ser muito mais completo e complexo que um simples ente dotado de razão. Antes de ser um animal racional ambulante, o homem é um ser que permanentemente busca um sentido para si e para o mundo em que se vê envolvido. Que o homem, protagonista de todo ato teórico, não é um ser que só possui cabeça, mas também corpo, coração...que manifesta paixões, desejos, angústias e sobretudo possui braços e mãos para agir. É por causa de tudo isso que teoriza. Não teoriza só porque pensa. Teoriza também porque sente, porque age. E seu ato teórico tem tanto a ver com seu desejo, sua paixão e sua ação do que com sua racionalidade. Vale dizer, sua capacidade para teorizar não implica

apenas a condição pura e simples de poder elaborar idéias ou adquirir conhecimentos. Uma boa compreensão da teoria é algo mais profundo que imaginamos. Como uma espécie de vício do pensamento, aprendemos por demais a separar e até refutar as diferenças entre os conceitos, as contradições da realidade, sem perceber que é nelas que se encontra a unidade das coisas. E do ponto de vista antropológico a chave para a compreensão do homem e da sua relação com o mundo não está só no pensamento, mas também no sentido e na ação. É esse conjunto todo que gera o sentido de todo ato humano.

No pensamento clássico a idéia de teoria convergia para as noções de lógica e de metafísica¹⁰⁸. Tanto, que Aristóteles criaria a lógica como "ciência voltada exclusivamente para as leis do raciocínio correto", ou seja, a vinculação entre teoria e abstração era tal, que o objetivo da lógica era "originizar a filosofia e o filosofar a ponto de não deixar noção, conceito ou juízo algum fora de uma hierarquia ou constelação de definições bem delimitadas e esclarecidas". Nesse contexto excessivamente lógico, das várias definições acabadas, dessa estrutura impenetrável da razão, a concepção clássica de teoria acabaria por "fechar as possibilidades de um pensar mais dinâmico e até mais concreto", ou seja, menos teórico intelectual e mais teórico numa perspectiva antropológica. No sentido mais tradicional, teorizar significa abstrair a partir do raciocínio guardando distância do real (PEREIRA, 1990, p.18-20).

Teorizar na concepção clássica é dar importância apenas à idéia, pensada esta como algo que está numa condição de supremacia em relação ao concreto. O conjunto dessas idéias, superiores à natureza física e inclusive às outras ciências era para Aristóteles a metafísica. Mas compreender a metafísica exigiria compreender também, de maneira lógica, compreender a substância das coisas, pois a metafísica é o espaço para onde tudo converge segundo uma "hierarquia formal perfeita". E complementa o professor Otaviano Pereira (1990, p.20) "sem essa ordem lógica é impossível abordar tanto os objetos do mundo físico como o de sua essência". Porém, o conhecimento não pode se resumir a essa perspectiva

¹⁰⁸ No *aristotelismo*, subdivisão fundamental da filosofia, caracterizada pela investigação das realidades que transcendem a experiência sensível, capaz de fornecer um fundamento a todas as ciências particulares, por meio da reflexão a respeito da natureza primacial do ser; filosofia primeira. No *kantismo*, estudo das formas ou leis constitutivas da razão, fundamento de toda especulação a respeito de realidades suprassensíveis (a totalidade cósmica, Deus ou a alma humana), e fonte de princípios gerais para o conhecimento empírico.

lógica; a idéia de uma teoria, ou da própria ciência, não pode ser reduzida a uma formulação prescritiva e formalmente determinada, pois, se assim o fosse, o homem em si seria refém de sua própria capacidade intelectual.

É quando se trata da relação homem-mundo que o problema do conhecimento e do conseqüente ato de teorizar se torna ainda mais profundo e complexo que imaginamos. O problema é que a ênfase que a filosofia clássica dá tanto ao conhecimento, à razão e ao discurso formal é que fazem do homem um depositário do conhecimento. E o conhecimento de um objeto dado é aceitável ou tido como verdadeiro só enquanto privilegia por demais estas recepção intelectual e abstrata como adequação. O homem com sua mente passa a ser um recipiente vazio, onde não se articula o sentido (antropológico) do conhecimento, versado a partir da relação com o mndo entendido como ato aberto. Mas a razão, que surge dessa relação aberta, é vista apenas como racionalidade e não como sentido. É assim que a verdade para os clássicos encontra na lógica (mecânica) do raciocínio correto sua principal expressão e se dá apenas como adequação. Seja adequação da coisa conhecida (ou objeto) com a mente - "adaequatio rei et intellectus" - sea a da mente com a coisa conhecida - "adaequatio intellectus et rei". É aí que podemos cair numa espécie de círculo vicioso, formal, do conhecimento. Dessa forma, de investigação em investigação, de premissa em premissa, de um predicado a outro, o pensamento vai encaixando-se nas regras lógico-formais do raciocínio como um litro d'água numa fôrma de fazer gelo. E é neste sentido que teorizar significa tão somente abstrair. Trabalhar mentalmente estas formas mais perfeitas possível de adequar logicamente a verdade intelectual ou as definições com as categorias. Teoria passa a ser uma questão de ginástica mental. E o homem quase se reduz a este ente intelectual ("homo intellectualis") ou máquina pensante (PEREIRA, 1990, p.21-21).

Quando afirmei que a dimensão cultural da educação em prisões não é teoria, então, fiz referência à teoria com este significado clássico criticado por Otaviano Pereira, e aqui, o não ser teoria significa a não pretensão de uma formulação lógica em que as categorias criadas se relacionem mutuamente segundo algum princípio ou regra estabelecida.

O grande problema de compreender a idéia de teoria na perspectiva clássica é que tal concepção acaba por contrapor pensamento e realidade, teoria e ação, real e ideal, sujeito e objeto, pois tais contradições a lógica não consegue resolver, assim como também não consegue resolver as contradições existentes na sociedade como um todo. E assim ensina Otaviano Pereira (1990, p.23) que "a solução do confronto realidade versus pensamento (visão realista x visão idealista) não se completa de modo satisfatório nas definições formais", e a solução das contradições entre real e ideal só seria possível "no encontro discursivo entre pensamento e realidade, entre o

real e o racional, entre a teoria e a prática, numa unidade não fechada, mas aberta e dinâmica", numa abordagem antropológica e não lógica.

É aí que a dimensão cultural da educação em prisões não é teoria, mas possui natureza teórica, pois reconhece as contradições da realidade prisional, contradições, por exemplo, entre o ideal previsto na lei de execuções penais e a realidade carcerária, contradições entre os objetivos dos planos de educação em prisões e a gestão de cada unidade prisional, contradições entre as funções de punição e educação da instituição prisional, contradições entre as várias teorias criminológicas por ela utilizadas, contradições entre a pseudo igualdade da lei penal e a seletividade na sua aplicação, contradições entre o objetivo ressocializador presente na dimensão moral da educação na prisão e o caráter criminógeno da própria sociedade ao receber o ressocializado.

A contradição entre pensamento e realidade é o que gera a unidade da tese da dimensão cultural da educação em prisões. Pois, como afirma Otaviano Pereira (1990, p.24), "unidade sem contradição não é unidade" e "se há tese e não há antítese, não acontece a síntese". A tese da dimensão cultural da educação em prisões se justapõe à antítese da dimensão moral da educação na prisão.

Tal abordagem só se torna possível diante de um outro discurso do pensamento, "discurso que o homem, mesmo intuitivamente, elabora no seu confronto com o mundo, e que discurso é esse? É o da lógica dialética" (PEREIRA, 1990, p.24). Lógica essa que não pode ser entendida como uma simples superação da lógica formal, mas também como uma incorporação desta, pois a dialética trabalha tanto com as definições do pensamento quanto com a dinâmica da realidade. E não há na formulação da dimensão cultural da educação em prisões nem somente pensamento, nem somente realidade, há também, como diria Otaviano Pereira (1990, p.25), outras formas de discurso antropológico, como a intuição, a arte, a sensibilidade, as crenças, as paixões, os sonhos. A natureza teórica da dimensão cultural da educação em prisões advém da dialética enquanto compreensão ampla da teoria.

O discurso dialético não só parte do real, mas também reside no real. E em última análise, sem querer forçar a compreensão desta unidade, o homem, protagonista deste discurso, não só o elabora, mas também está nele. Aliás, o homem é esse discurso. Porque homem e realidade são um só discurso (PEREIRA, 1990, p.26).

Daí que a experiência deste pesquisador junto ao contexto prisional, seja na condição de professor, de profissional da segurança, de cidadão ou de gestor, é parte indissociável da construção da tese da dimensão cultural da educação em prisões.

Outra questão me fez preferir o termo conjugação de idéias para fazer referencia a tese da dimensão cultural da educação em prisões, embora admita a natureza teórica, num sentido dialético de teoria, que lhe é característica. Ocorre que, fazer teoria no terreno das ciências sociais é tarefa de difícil execução. Como ensina o professor Otaviano Pereira (1990, p.58), as ciências humanas não necessariamente hermenêuticas ou interpretativas, de maneira que, o ato de teorizar nas ciências humanas não se pode prender nem ao objeto de estudo, nem à abstração dos postulados, pois, na realidade, as ciências humanas trabalham no campo da imprevisibilidade, da dinâmica e da contradição. O objeto de investigação das ciências humanas é o homem e a sociedade, e de tal forma, sua formulação tem de ser a mais aberta possível. Não podem as ciências humanas buscar com exatidão as relação de causa e efeito, pois a relatividade dos conteúdos que estudam implica apenas na possibilidade de interpretação, jamais de determinação.

Usando um pouco de uma imagem para valer de exemplo, diria que fazer ciências humanas é como ter de navegar ao mesmo tempo com os pés em duas canoas. Sem poder abandonar totalmente o barco das ciências da natureza, por aproveitar delas alguns dados para o conhecimento do objeto, e ao mesmo tempo sem poder abandonar de vez aquele segundo barco para navegar com exclusividade apenas no primeiro barco. Um difícil equilíbrio. Um complicado jogo de opções. É por isso que falar em teoria nas ciências humanas é até um tanto perigoso. Perigoso porque não temos muito com o que nos apoiar. Torna-se algo escorregadio exatamente porque não podemos apoiar-nos totalmente nos modelos teóricos das outras ciências, sem poder também construir um modelo próprio. (...) Deta forma, a elaboração teórica que parte do objeto observado nas ciências humanas - no caso o próprio homem em questão - vai sempre dependendo de modelos de pensamento ou escolas. E é a partir desses modelos que a elaboração da teoria nas ciencias humanas se prende com certa flexibilidade para mostrar seus resultados e criar suas interpretações. (...) Mais que em outras ciências, nas ciências humanas está cada vez mais claro que o problema da elaboração da teoria não é só questão lógica ou gnoseológica (de teoria do conhecimento). É questão eminentemente antropológica. Vale dizer, as ciências humanas mais que outras, refletem a complexidade do ato teórico (PEREIRA, 1990, p.62-63).

De tudo que fora exposto, é certo que a idéia expressada pela palavra teoria

não induz exclusividade à acepção científica apresentada no início deste tópico, devendo ser compreendida numa perspectiva bem mais ampla e bem menos formalista, de observação atenta não dissociada da prática, e por isso mesmo crítica e dialética, mas não necessariamente estruturada em categorias ou princípios da lógica. Daí que, afirmar a natureza teórica da dimensão cultural da educação em prisões significa dizer que a conjugação de idéias que a compõe tem como objetivo desenvolver um olhar crítico sobre a educação na prisão praticada a partir do discurso jurídico do crime, ou seja, praticada a partir de uma dimensão moral de responsabilização exclusiva do indivíduo.

Tem-se ainda que, a conjugação de idéias da dimensão cultural da educação em prisões além de possuir natureza teórica, reveste-se também de uma natureza política.

Norberto Bobbio (1998, p.954) no seu *Dicionário de Política*, nos ensina que, numa acepção clássica, a palavra política deriva do grego *pólis*, que expressava a idéia de "tudo o que se refere à cidade, e conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social". Porém, chamaria atenção o filósofo italiano para o fato de que o termo se expandiu devido às influências da obra *Política*, de Aristóteles, na qual o filósofo tratou sobre as funções do Estado e as várias formas de governo, sendo a partir daí que política alcançou seu sentido mais comum como algo que diz respeito ao Estado ou ao governo.

Explica Bobbio, que foi desta maneira que o adjetivo político passou a significar durante séculos o estudo das "atividades humanas que se referem de algum modo as coisas do Estado". Assim é que o conceito de política se aproxima ao conceito de poder, este, segundo Bobbio (1998, p.954), entendido como os meios para se obter qualquer vantagem, ou os meios para se alcançar os efeitos que se deseja.

Ensina o citado filósofo que, inclui-se dentre estes meios para se alcançar o que se deseja o domínio da natureza, mas, sobretudo o domínio sobre outros homens, daí que "o poder é definido por vezes como uma relação entre dois sujeitos, dos quais um impõe ao outro a própria vontade e lhe determina, malgrado seu, o comportamento". Porém, o próprio Bobbio esclarece que o domínio de uns homens sobre outros não é necessariamente um fim em si mesmo, mas tão somente um meio para se obter vantagens, por isso, poder também pode ser entendido como "posse dos meios que permitem alcançar justamente uma vantagem qualquer ou os efeitos desejados". O chamado poder político, uma dentre tantas outras formas de

poder, faz parte da categoria do poder que uns homens tem sobre outros homens, sendo que tal relação pode ser expressa, por exemplo, na relação entre governantes e governados, entre Estado e Cidadãos, entre quem elabora e quem se submete as leis.

Dentre as várias formas de poder, Bobbio (1998, p.955) destacaria três classes: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político. O poder econômico seria aquele em que o proprietário se faz valer de sua condição para induzir àqueles que não possuem bens necessários, a manter certo comportamento, e assim, a propriedade dos meios de produção constitui-se como uma poderosa fonte de poder.

Por sua vez, o chamado poder ideológico constitui-se na influencia de certas idéias emanadas em determinado contexto por pessoas que estão investidas em certa autoridade e que por isso mesmo podem se valer de determinados processos para exercer domínio sobre a conduta de outros. É nesse cenário que os detentores do conhecimento, da técnica, dos meios de se fazer ouvir, se tornam protagonistas. Finalmente, Bobbio falaria ainda acerca do poder político, que, segundo ele, seria aquele que "se baseia na posse dos instrumentos mediante os quais se exerce força física", assim, o poder político é o poder coercitivo. Diria ainda o filósofo italiano essas formas de poder fundamentam e mantêm a desigualdade social, isto é, "dividida em ricos e pobres com base no primeiro, em sábios e ignorantes com base no segundo, e em fortes e fracos, com base no terceiro, genericamente, em superiores e inferiores".

Segundo Bobbio (1998, p.956), o poder político seria o poder supremo, pois a força seria "o meio mais eficaz para condicionar os comportamentos", e assim, numa sociedade de desiguais, o poder político é o que acaba legitimando os demais poderes, pois, tal como explica Bobbio, o poder político "é aquele a que recorrem todos os grupos sociais (a classe dominante), em última instância, ou como extrema ratio, para se defenderem dos ataques externos, ou para impedirem, com a desagregação do grupo, de ser eliminados".

Nas relações entre os membros de um mesmo grupo social, não obstante o estado de subordinação que a expropriação dos meios de produção cria nos expropriados para com os expropriadores, não obstante a adesão passiva aos valores do grupo por parte da maioria dos destinatários das mensagens ideológicas emitidas pela classe dominante, só o uso da força física serve,

pelo menos em casos extremos, para impedir a insubordinação ou a desobediência dos subordinados, como o demonstra à sociedade a experiência histórica. Nas relações entre grupos sociais diversos, malgrado a importância que possam ter a ameaça ou a execução de sanções econômicas para levar o grupo hostil a desistir de um determinado comportamento (nas relações entre grupos é de somenos importância o condicionamento de natureza ideológica), o instrumento decisivo para impor a própria vontade é a o uso da força, a guerra. Esta distinção entre três tipos principais de poder social se encontra, se bem que expressa de diferentes maneiras, na maior parte das teorias sociais contemporâneas, onde o sistema social global aparece direta ou indiretamente articulado em três subsistemas fundamentais, que são a organização das forças produtivas, a organização do consenso e a organização da coação (BOBBIO, 1998, p.956).

Tem-se ainda como característica que faz do poder político o poder supremo a exclusividade no uso da força em relação a totalidade dos grupos que existem no contexto social, ou seja, o poder político é a força monopolizada por uns em detrimento de outros. Assim, esse processo de monopolização da força exclui do atributo de legitimidade todo e qualquer ato contrário aos interesses dos grupos que a monopolizam, de maneira que, todos os atos que não estão de acordo com essas vontades são incriminados, punidos e tidos como violentos por parte dos detentores e beneficiários do monopólio. Como explica Bobbio (1998, p.956), na teoria moderna do Estado, todos os indivíduos, conscientemente, abrem mão da liberdade, da igualdade natural e do poder que possuem para confiar a uma única entidade a autorização para usar a força de maneira legítima.

Todo esse complexo de relações, os três tipos de poder citados por Bobbio convergem quando da análise da educação praticada na prisão. Ao afirmar a natureza política da dimensão cultural da educação em prisões, procurei então evidenciar, mediante a crítica dirigida em face da dimensão moral da educação na prisão, que discutir o tema significa acima de tudo discutir as relações de poder que perpassam as práticas educativas e a prisão enquanto instituição social. Com efeito, são a lei penal, o sistema de justiça criminal, a prisão, e a educação praticada na prisão, expressão perfeita do poder de uns sobre outros, como já fora apontado por tantos, como Georg Rusche e Otto Kirchheimer (relações entre poder econômico e sistema penal), e Pierre Boudieu (relações entre educação e poder ideológico dominante).

As próprias criminologias críticas que servem de fundamento para a dimensão cultural da educação em prisões desde sua gênese com o *Labelling Approach*, e que

revelaram cada uma a seu modo a não neutralidade do discurso jurídico penal e suas práticas penais correlatas fazem prova da natureza política da tese da dimensão cultural da educação em prisões. Contudo, se não bastasse, dados do perfil da atual legislatura do Congresso Nacional brasileiro, apresentados na pesquisa *Radiografia do Novo Congresso*, organizado pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, revelam a simbiose existente entre poder político, econômico, ideológico, e penal.

Sobre os novos encarregados da produção legislativa penal e educacional no país, afirma a pesquisa que se trata de um Congresso Nacional "pulverizado partidariamente, liberal economicamente, conservador socialmente, atrasado do ponto de vista dos direitos humanos e temerário em questões ambientais". É também um Congresso Nacional que não se renova de maneira significativa, uma vez que, afirma a pesquisa, dentre os deputados federais que tentaram reeleição, 70,8% lograram êxito, sendo de 50% o êxito no caso dos senadores. Traria ainda a referida pesquisa que:

Do ponto de vista econômico, o novo Congresso é mais liberal que o atual. Houve uma transferência da ordem de 60 parlamentares dos partidos de esquerda, centro-esquerda e centro, que reconheciam e defendiam um papel proativo do Estado na economia, para partidos de perfil mais liberal, além da eleição de liberais em substituição a parlamentares progressistas em partidos de centro. Perderam os que defendiam a presença do Estado na economia, inclusive como forma de evitar especulação ou abusos de preços, via concorrência, como é o caso dos bancos públicos, e ganharam os que entendem que o mercado é perfeito e que o Estado não deve atuar na atividade econômica, nem como regulador nem como produtor e fornecedor de bens ou serviços. O conservadorismo, do ponto de vista social, se expressa em três dimensões. Na redução da bancada sindical, no aumento da bancada empresarial e na resistência aos programas sociais, como as políticas afirmativas de cotas e o programa Bolsa Família. (...) O atraso da nova composição do Congresso, do ponto de vista dos direitos humanos, pode ser ilustrado em dois exemplos. O primeiro foi a não reeleição da ex-ministra da Secretaria da Mulher, do ex-ministro da igualdade racial, do ex-secretário de direitos humanos (...). No segundo foi a eleição de mais de uma centena de parlamentares integrantes de bancadas conservadoras, especialmente a evangélica e a de segurança, policial ou da bala, que foram eleitos, prioritariamente, para combater a união homoafetiva, impedir qualquer tentativa de descriminalização do aborto e da maconha, revogar o Estatuto do Desarmamento, reduzir a maioria penal, acabar com as penas alternativas em substituição à cadeia, e reduzir o direito de ampla defesa na esfera criminal, entre outras pautas retrógradas. Em relação à proteção do meio ambiente, igualmente, o novo Congresso é temerário. De um lado porque houve redução do número de parlamentares ambientalistas e, de outro, porque aumentou a bancada ruralista, com forte presença do agronegócio (2014, p.15)

Na Câmara, a composição é da maioria de deputados homens, com formação superior, idade média de 49 anos, experiência política ou administrativa anterior, e com fonte de renda não assalariada por que a maioria é formada por empresários e profissionais liberais. Considerando as profissões, pode-se constatar a presença de pelo menos cinco grupos, empresários, profissionais liberais, assalariados, natureza diversa (bispos, pastores e estudantes) e agricultores. O maior grupo é o dos empresários, sendo representado por mais de 200 deputados, cuja escolaridade é em sua maioria relacionada ao direito e à medicina. O segundo maior grupo é o de profissionais liberais, sendo também a maioria deles formada por advogados, médicos, engenheiros e administradores de empresa (dos 169 deste grupo, 58 advogados, 30 médicos, 21 administradores, 18 engenheiros). No caso do Senado, a maioria dos parlamentares também é de profissionais liberais e empresários (33 liberais e 28 empresários), contra apenas 19 parlamentares assalariados. A pesquisa releva ainda que essa proporção também é presente na formação dos legislativos estaduais, com maioria dos parlamentares constituída por empresários e profissionais liberais.

Outro dado significativo apresentado pela pesquisa diz respeito à influência das chamadas bancadas informais no processo decisório, assim chamados aqueles grupos de parlamentares que se envolvem em torno de temas de interesse comum, para além dos temas defendidos por seus partidos. Considerando a composição de parlamentares da legislatura que se iniciou em 2015, os dados da pesquisa evidenciam que a chamada bancada empresarial, que sustenta temas como a reforma dos direitos trabalhistas, a terceirização, a reforma tributária, os incentivos fiscais e monetários às empresas, e a redução de encargos para o setor, consiste na maior de todas as bancadas informais, aglutinando 221 parlamentares. Segue o quadro das bancadas com a bancada dos parentes (211), que defende evitar restrições na legislação eleitoral que impeçam as candidaturas por parentesco, a ruralista (109), a evangélica (75), a sindicalista (51), a feminina (51) e a da segurança (22).

Compreendida a natureza teórica e política da tese da dimensão cultural da educação em prisões, resta considerar a segunda parte de sua definição, qual seja, sua orientação no sentido de ir além da perspectiva individualista.

Stuart Hall (2006, p.10) em *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, explica que o mundo social pode ser compreendido a partir de três diferentes concepções

de identidade, ou, em outras palavras, três formas ou momentos de entendimento acerca do significado de indivíduo. São eles, o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Para Hall, o chamado sujeito do iluminismo tinha como fundamento a concepção de pessoa humana como indivíduo, unificado, centrado, e dotado de razão, consciência e ação; o elemento central desse indivíduo seria um “núcleo interior que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia”, e esse centro essencial era a identidade de uma pessoa. Tratava-se, portanto, de uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade, que outros, como Kant, chamariam de dignidade.

Complementando a lição de Hall, o professor Eduardo Rabenhorst (2005, p.111) lembraria que este indivíduo do iluminismo, como ser racional, pensante, possuiria ainda um caráter inteligível que faria com que suas ações pudessem ser classificadas como livres e autônomas. Daí que, afirmaria o filósofo:

Ao contrário dos animais, que estão submetidos ao instinto, isto é, à faculdade que deseja possuir seu objeto antes mesmo de conhecê-lo, o homem pode ultrapassar sua condição natural e submeter suas pulsões aos fins que ele mesmo se dá. Através da educação, dizia Kant, o homem supera sua animalidade e ascende a uma segunda natureza, assumindo assim sua condição específica de ser humano.

Diria Kant (1999, p.442), certamente o maior expoente filosófico daquele momento histórico, em *Sobre a Pedagogia*, que a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma todas as qualidades naturais, pois isso uma geração educa a outra. Afirmaria Kant (1999, p.444) que “o homem é aquilo que a educação faz dele”.

Como se percebe, nessa perspectiva iluminista, é íntima, simbiótica, a relação que se pode estabelecer entre a condição de indivíduo, sua racionalidade, a liberdade, a autonomia de vontade, e o papel desempenhado pela educação como vetor ou instrumento do aperfeiçoamento humano. A capacidade do indivíduo homem de agir de maneira livre conforme sua racionalidade seria a justificativa da moralidade humana. Afinal de contas, seria com base nos valores da consciência humana que o homem direcionaria sua vontade e suas ações, atuando a educação como o elemento otimizador desse processo.

Contudo, como explica o professor Eduardo Rabenhorst (2005, p.113), essa concepção de homem como ser racional, livre, volitivo, moral e autônomo, desperta várias suspeitas, pois, não seria possível admitir que, "por trás da liberdade humana, encontrem-se forças econômicas, pulsões inconscientes, condicionantes culturais ou reações bioquímicas?"

É nesse ponto que a discussão que a noção de indivíduo interessa à tese a dimensão cultural da educação em prisões. Como demonstrado nos capítulos anteriores, o discurso jurídico do crime também tem como pedra fundamental essa noção de indivíduo racional, livre, autônomo, senhor de sua vontade, de maneira que, a imputação penal advém da culpabilidade enquanto medida da vontade. Em outras palavras, o indivíduo deve ser punido, pois, dentre as possibilidades que lhe apareciam, de cometer ou não cometer o delito, haveria ele escolhido o caminho pernicioso do crime.

Esse mesmo complexo de relações acabaria também sendo transportado para a educação na prisão, na medida em que a punição teria como finalidade a ressocialização, entendida como processo de educação moral do prisioneiro, uma vez que seria a educação um instrumento para o aperfeiçoamento do homem privado de liberdade, capaz de dotá-lo dos atributos necessários ao retorno social.

Se a autonomia de vontade individual fora a causa da imputação penal, também ela seria passível de transformação pela educação oferecida na prisão, sendo o prisioneiro agraciado com a educação na prisão, o único responsável pelo sucesso de seu tratamento. A esta forma de pensar a educação na prisão chamei dimensão moral da educação na prisão.

Por outro lado, a dimensão cultural da educação em prisões enquanto conjugação de idéias de natureza teórico/política, justificadoras de uma educação em prisões orientada para além da perspectiva individualista, significa portanto uma proposta que busca transcender esse reducionismo da educação à perspectiva individualista.

Retomando os ensinamentos de Stuart Hall (2006, p.11), tem-se que outras noções de indivíduo já foram trazidas à história. O chamado sujeito sociológico, por exemplo, nascida a partir do século XIX no contexto de complexidade do mundo moderno, revelaria que o núcleo interior do sujeito nem era autônomo e nem era auto-suficiente, sendo formado "na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, a cultura dos

mundos que ele/ela habitava". Nessa perspectiva, a identidade do indivíduo passaria a ser formada na interação entre indivíduo e sociedade. "O sujeito ainda teria uma essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecerem".

Haveria ainda, segundo Hall, o chamado sujeito pós-moderno, que teria como característica a fragmentariedade de sua identidade. Nas palavras de Hall (2006, p.12):

As identidades que compunham as paisagens sociais lá fora e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente.

Como se percebe, a idéia de sujeito, ou de indivíduo, conforme pensada inicialmente pela tradição moderna ilustrada, não mais se reveste de unidade, de maneira que, a dimensão moral da educação na prisão, que naquela concepção de indivíduo e de sujeito buscava fundamento, há necessariamente de ser questionada, e ampliada, para uma concepção que amplie os estudos para além da dicotomia indivíduo-sociedade. No caso, que compreenda tanto os processos de criminalização, quanto os processos de educação, como elementos indissociáveis tanto da responsabilidade individual, quanto da responsabilidade social.

Sobre a relação indivíduo-sociedade, afirma Norbert Elias (1994, p.130), em *A Sociedade dos Indivíduos*, que:

Tomemos como exemplo a família de conceitos que tem no centro o "indivíduo". Consiste em expressar a idéia de que todo ser humano do mundo é ou deve ser uma entidade autônoma e, ao mesmo tempo, de que cada ser humano é, em certos aspectos, diferente de todos os demais, e talvez deva sê-lo. Na utilização desse termo, fato e postulado não têm uma linha divisória clara. É característico da estrutura das sociedades mais desenvolvidas de nossa época que as diferenças entre as pessoas, sua identidade-eu, sejam mais altamente valorizadas do que aquilo que elas têm em comum, sua identidade-nós. A primeira suplanta a segunda. Teremos mais a dizer a esse respeito posteriormente, mas esse tipo de balança nós-eu, sua clara inclinação identidade-eu, não é nada evidente. Em estágios anteriores do desenvolvimento, era bastante comum a identidade-nós ter precedência sobre a identidade-eu. A maneira acrítica como o termo "indivíduo" é usado na conversação nas sociedades mais desenvolvidas de nossa época para expressar a primazia da identidade-eu pode levar-nos a presumir, equivocadamente, que essa ênfase seja a mesma nas sociedades em todos os estágios de desenvolvimento e que tenham existido conceitos equivalentes e todas as épocas e línguas. Não é esse o caso.

Dialogando com Elias, Bauman, por sua vez, afirmaria que:

O título dado por Norbert Elias a seu último livro, publicado postumamente, *A sociedade dos indivíduos*, capta com perfeição a essência do problema que assombra a teoria social desde seu começo. Rompendo com uma tradição estabelecida desde Hobbes e forjada novamente por John Stuart Mill, Herbert Spencer e a ortodoxia liberal na doxa (o quadro não examinado de toda cognição adicional) de nosso século, Elias substituiu o "e" e o "versus" pelo "de" e, assim, deslocou o discurso do imaginário das duas forças, travadas numa batalha mortal mas infundável entre liberdade e dominação, para uma "concepção recíproca": a sociedade dando forma à individualidade de seus membros, e os indivíduos formando a sociedade a partir de suas ações na vida, enquanto seguem estratégias plausíveis e factíveis na rede socialmente tecida de suas dependências. A apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna. Essa apresentação, porém, não foi uma peça de um ato: é uma atividade reencenada diariamente. A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de "individualização" assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada "sociedade". Nenhum dos dois parceiros fica parado por muito tempo. E assim o significado da "individualização" muda. Assumindo sempre novas formas - à medida que os resultados acumulados de sua história passada solapam as regras herdadas, estabelecem novos preceitos comportamentais e fazem surgir novos prêmios no jogo. A "individualização" agora significa uma coisa muito diferente do que significava há cem anos e do que implicava nos primeiros tempos da era moderna os tempos da exaltada "emancipação" do homem da trama estreita da dependência, da vigilância e da imposição comunitárias (BAUMAN, 2001, p.39-40).

Ora, já que, como se desprende dos fragmentos acima citados, a relação entre indivíduo e sociedade não pode mais ser tomada como uma relação de

oposição, mas sim de complementação, infere-se daí que percepções como a da autonomia dos indivíduos necessitam ser repensadas em suas conexões com o elemento sociedade. Nessa situação, a idéia de um discurso juídico do crime voltado à responsabilização individual, de uma educação na prisão direcionada ao aperfeiçoamento individual, passaria também por uma ressignificação de conteúdo, ao que se propõe a dimensão cultural da educação em prisões.

Na perspectiva da dimensão cultural da educação em prisões, a educação não pode ser pensada nem exclusivamente para o espaço social prisão, nem exclusivamente para o sujeito social prisioneiro. Para que se transcenda a esfera individualista e se alcance a interrelação indivíduo-sociedade, outros atores ligados direta ou indiretamente com o universo prisional precisam ser inseridos no processo educativo, e a educação em prisões, ou seja, *educação sobre a prisão enquanto conteúdo*, deve ser levada para fora da prisão, no sentido da construção de um novo *ethos* em torno das questões penais. Haveria também que se conceber a prisão como espaço educativo global, para além da escolarização na prisão, que contempla uma série de outros aprendizados.

Como referido por Bauman no fragmento anterior, repensar as relações entre liberdade e dominação no contexto da dimensão cultural da educação em prisões significa reconhecer duas circunstâncias: primeiro, que o aprisionamento do indivíduo não o remove do “*estar com a sociedade*”, daí porque se deve enfrentar com todos os meios a violência da indiferença; segundo, que os não aprisionados também não são a “*sociedade livre*”, porque sujeitos aos mesmos processos sociais de dominação que os cativos, daí que a educação daqueles não pode ser pensada em desconexão com a educação destes.

Lembrando a citação de Freud em *O mal-estar na cultura* de que “o homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade [liberdade] por uma porção de segurança”, Bauman (2008, p.58) em *A sociedade individualizada*, explica que “a liberdade sem segurança não tende a causar menos infelicidade do que a segurança sem liberdade”, ou seja, em toda troca existem ganhos e perdas. Assim é que os homens precisam tanto da segurança quanto da liberdade, “e o sacrifício de qualquer um deles causa sofrimento”. Como não há maneiras de se livras do sacrifício da escolha, “a ânsia por felicidade está destinada a ser frustrada”.

Concluiria Bauman afirmando que o equilíbrio perfeito entre segurança e liberdade “talvez seja uma incongruência lógica e uma impossibilidade prática, mas

isso, por si mesmo, é a mais poderosa razão para procurar formas ainda melhores para a troca". Dialogando com Bauman, tem-se que na dimensão moral da educação em prisões, a educação é pensada enquanto uma técnica penitenciária capaz de, ao mesmo tempo, integrar a lógica de segurança da prisão e promover a liberdade dos que são a sociedade livre, tanto, que a dimensão moral da educação na prisão é orientada no sentido da ressocialização, entendida como o alcance de um status ideal em que o cativo se adequa a todos os modelos de segurança a ele propostos, e que o faz merecer o reingresso na vida de liberdade.

Por outro lado, a dimensão cultural da educação em prisões seria uma "forma ainda melhor para a troca", na medida em que indivíduos e sociedade compartilham as responsabilidades sobre a questão criminal, invertendo a lógica costumeira da troca, ou seja, investindo na liberdade da prisão e na segurança da sociedade livre.

Por fim, há ainda dois outros conceitos aos quais a tese da dimensão cultural da educação em prisões não corresponde, o conceito de princípio e o conceito de paradigma.

O professor Nicola Abbagnano (2007, p.792) define princípio como o "ponto de partida e fundamento de um processo qualquer". Lembra o citado professor que Platão entendia princípio como "causa do movimento", e Aristóteles como "ponto de partida de um movimento", ou "o melhor ponto de partida", ou ainda "aquilo de que parte um processo de conhecimento". Citaria ainda o professor Abbagnano as noções de princípio em Kant, para quem princípio era "toda proposição geral, mesmo extraída da experiência por indução, que possa servir de premissa maior num silogismo" e que "princípio absoluto eram conhecimentos sintéticos originários e puramente racionais".

Miguel Reale (1999, p.59), por sua vez, afirmaria que princípios são verdades fundamentais, que servem de alicerce a um conjunto de juízos [ligação lógica de um predicado a algo implicando sempre numa pretensão de verdade] ordenados em um sistema de conceito relativos a dada porção da realidade. São proposições "assumidas como fundantes da validade de um sistema particular de conhecimentos, como seus pressupostos necessários". Diria ainda Reale (1999, p.60) que "toda e qualquer ciência implica a existência de princípios".

Traço comum a todas estas definições é a de princípio como ponto de partida do conhecimento. Porém, como ensina Abbagnano (2007, p.792), não é a idéia de um ponto de partida qualquer que a palavra princípio expressa, mas sim a idéia de

um ponto de partida absoluto. Porém, afirma o referido professor que “um ponto de partida desse gênero hoje dificilmente poderia ser admitido pelas ciências”.

Com efeito, e conforme já afirmado anteriormente, a tese da dimensão cultural da educação em prisões não pode ser tomada como um ponto de partida absoluto, vez que em verdade, se vale de elementos originários de outros campos do conhecimento, como faz com as criminologias críticas. Também não pretende a construção de idéias sistematizadas, nem pautadas por regras de lógica, o que reforça sua não adequação com a referida definição.

Também não se enquadraria a tese da dimensão cultural da educação em prisões no conceito de paradigma. Segundo Thomas Kuhn, (1998, p.13), paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Tem-se ainda que “para ser aceita como paradigma, uma teoria deve parecer melhor que suas competidoras” (1998, p.38). No mais, “os paradigmas adquirem seu status porque são mais bem sucedidos que seus competidores na resolução de alguns problemas que o grupo de cientistas reconhece como graves” (1998, p.44).

A noção de paradigma remonta então ao passado, a um conhecimento já construído, já posto em execução, daí que, se por um lado se possa afirmar que a dimensão moral da educação em prisões, a ideologia da defesa social, o discurso jurídico do crime, são paradigmas, por outro, a dimensão cultural da educação em prisões não o é, pois somente agora apresenta seus postulados. Também não é paradigma a dimensão cultural da educação em prisões uma vez que ainda não ultrapassou o campo da conjugação de idéias, não havendo, pois, que se falar, em sucesso ou fracasso diante dos problemas que propõe enfrentar.

5.2 Da dimensão moral à dimensão cultural e os porquês de moral e cultura

Compreendida a dimensão cultural da educação em prisões como *conjugação de idéias de natureza teórico/política, justificadoras de uma educação em prisões*

orientada para além da perspectiva individualista, impende a retomada da discussão iniciada no primeiro capítulo deste trabalho, acerca dos porquês da escolha dos termos moral e cultura, nas definições propostas da dimensão moral da educação na prisão, e da dimensão cultural da educação em prisões.

Afirmar naquela oportunidade que, o objeto de estudo educação, praticada no espaço social prisão, para que possa ser compreendido em sua totalidade, há de ser investigado a partir de duas dimensões, as quais chamei: dimensão moral da educação na prisão e dimensão cultural da educação em prisões. Mas o que vem a ser moral, o que se deve entender por cultura, e quais significados tais termos assumem nas definições aqui tratadas?

Os estudos do professor Miguel Spinelli (2009, p.9), no artigo intitulado *Sobre as diferenças entre Éthos com épsilon e Êthos com eta*, nos fornecem os elementos basilares para a compreensão de moral e cultura. Ensina o referido professor que, para os gregos antigos, os termos *éthos* (grafado com a letra épsilon), e *êthos* (grafado com a letra eta), possuíam significados diferentes, porém complementares. *Êthos* (com eta), tem origem na grafia de Homero, no século VII a.C., e seu significado indicava "os usos e costumes enquanto relativos a modos genéricos de viver, ou seja, uma sabedoria". Por outro lado, *Éthos* teria origem nas tragédias gregas de Ésquilo, entre 525 e 456 a.C., e significava "a tradição, no sentido de o que é habitual, corriqueiro, usual, etc., e que vem a se impor como uma sabedoria". Tanto *Éthos* como *Êthos* adviriam ainda do mesmo radical *sfeth*, de onde viria também o vocábulo em latim *suetus* (costume) e o radical *consuetus* (do português consuetudinário).

Aristóteles, por sua vez, em *Ética a Nicômaco*, reconheceu a diferenciação gráfica de *Éthos* e *Êthos*, sem, contudo, atribuir uma diferenciação de significado. Para ele, a *aretê* (virtude), provinha de *êthikê ex éthous*, ressaltando assim que a virtude era uma sabedoria costumeira, que adivinha do tempo, da tradição, do hábito, transmitida enquanto qualidade do viver bem. Já na sua *Metafísica*, e na sua *Política*, Aristóteles faria uso de *Êthos* (com eta) para designar tanto "a capacidade ou habilidade do fazer mediante experiência" quanto "a habilidade ou capacitação germinada pela reflexão filosófica"; e faria uso de *Éthos* (com épsilon) tanto como costume quanto "habilidade derivada da razão" (SPINELLI, 2009, p.11).

Ao longo de toda a Grécia clássica *Êthos* e *Éthos* assumiriam, a despeito das várias formas de grafias, um conjunto de outros significados. Sófocles (496-405

a.C.), por exemplo, grafaria *Êthos* para designar uma maneira de ser, de se comportar e de pensar. Sua personagem Ajax, na obra de nome análogo, num diálogo com Tecmessa, chegaria a afirmar "Estás louca! Tenho o meu modo de pensar, e querer agora me domesticar com outro êthos?". Já Creonte em *Antígona*, num diálogo com Hemão, afirmaria "*ô miaròn êthos kaì gynaikòs hýsteron*" (Oh! Vil natureza que se impõe a uma alma feminina) (SPINELLI, 2009, p.12).

Parmênese utilizaria *Êthos* (com épsilon) para fazer referência a *dóxa*, ou seja, ao demasiadamente empírico (baseado exclusivamente na experiência), ao conhecimento comum dos mortais, ao saber popular e enganador. Para Parmênides, a *alétheia* (verdade), teria níveis diferentes, a *dóxa* (verdade fraca, superficial), e a *epistême* (verdade forte, duradoura). Já para Heráclito, o *Êthos* (com eta) seria empregado com o sentido de *gnômas* (significando posse de conhecimentos ou razão) ou ainda com o sentido de *daímôn* (significando o destino, ou um poder de se auto-determinar). É aí que *Êthos* (vinculado a *daímôn*), segundo Spinelli (2009, p.18), faria referência à condição humana, ou seja, "um vigor interno em dependência do qual o humano edifica e gerencia o seu modo próprio de ser e de agir", assim é que Heráclito afirmaria ser o *Êthos* o *daímôn* humano. Como explica Spinelli (2009, p.19), em *Ésquilo*, os motivos de todos os infortúnios seriam um *daímôn* tão luminoso quanto maldoso, e assim, *Êthos* enquanto *daímôn* seria:

Acima de tudo expressão de um arbítrio interno, de uma espécie de consciência (natural, unívoca, residente em cada um) da qual os humanos se valem para o bem ou para o mal. Enquanto disposição (*héxis*) interna, é expressão de uma potência comum a todos que, em cada um (*oikôumen*), se dá feito um estímulo (força ou vigor) do qual todos têm posse. (...) Em geral, traduzido por índole (caráter, natureza), o termo *daímôn* alude a um modo de ser, sob dois aspectos: um, ao modo de como o homem, por natureza, habita a si mesmo; outro, de como o homem, valendo-se da natureza que lhe é própria, é capaz de por si mesmo reger e edificar a sua própria destinação humana. Nessa vinculação entre *êthos* e *daímôn*, o termo *êthos* insinua justamente o modo humano de habitar a si mesmo, e o *daímôn*, de destinar a si mesmo. Na medida, pois, em que o *êthos* insinua a morada, o *daímôn* (tendo em vista o fazer-se humano em decorrência das propensões de sua natureza) designa o seu destino, ou sea, a direção (o para onde leva o querer e o agir) que a todo homem cabe zelar e prover.

Ainda sobre a relação entre *êthos* e *daímôn*, Demócrito diria que "*psychê oikêtêrion daímonos*" (a alma é a morada do divino, ou da alma, o divino é o

habitante), assim, o que se pode entender das lições de Demócrito é que seria no interior da alma humana que se encontra aquilo que é divino no ser humano; é no interior do homem que o homem encontra as razões para se entender. Significando *daímôn* "aquilo que é divino em nós", Spinelli (2009, p.20) afirmaria então ser o *daímôn* sinônimo de *theîon* (tudo que é contrário ao que é empírico). Daí que, "tudo o que não é suscetível de percepção empírica" seria definido como divino; por outro lado, tudo o que é suscetível ao empirismo, advém da razão humana.

Com efeito, *theîon* estava para os gregos antigos como aquilo que hoje seria entendido como transcendental, sendo que, mais tarde, os escolásticos viriam a traduzir *theîon* como aquilo que está fora do mundo da razão (*nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu* ou nada chega no intelecto que antes não tenha passado nos sentidos, da tentativa de Tomás de Aquino resumir a teoria aristotélica). Do exposto, *êthos* enquanto *daímôn*, e *daímôn* enquanto *theîon* remeteria para a reflexão de que o poder de ser e de agir da condição humana teria uma raiz divina.

Ensina ainda o professor Miguel Spinelli (2009, p.22) que haveria também um terceiro sentido de *Êthos*, vinculado à *moîra*, que apareceria, por exemplo, em *Édipo em Colono* de Sófocles, quando o filósofo retrata que Édipo, apesar da tragédia, não foge ao seu destino. *Moîra*, no caso, teria o sentido de destino, conceito que se dividiria ainda em três significados: um destino natural, biológico, ordinário (*phýsis*); um destino volitivo, deliberativo ou ético, este, dependente da escolha; finalmente, um destino casual ou fortuito, advindo de uma fatalidade. Nas palavras de Spinelli (2009, p.22-23), sobre os três sentidos de *moîra*:

O que a *phýsis* designa é o que ocorre sempre ou de ordinário, mas como uma eficácia tal que dispara sempre como se fosse um gatilho biológico, o suposto como devido e necessário. (...) Nos termos do arbítrio ou da deliberação humana, *moîra* também diz respeito a uma potência diretiva, mas decorrente de um governo ou necessidade auto-regulativa, em sentido antropológico, não cosmológico. Essa potência, que exercita a constrição, pode derivar seguramente de duas fontes: ou da vontade de um indivíduo, que constriem a si mesmo, ou das leis do Estado, que constriem a todos. (...) *Moîra*, sob esse aspecto, se vincula ao mundo humano, à capacidade humana de vislumbrar, para si ou para o todo, o suposto como melhor e necessário. (...) *Moîra* expressa como acaso remonta a Homero, ele pressupõe, por um lado, um princípio de determinação natural, mediante o qual tudo o que existe se move em vista de uma direção, por outro lado, que ao homem só é plausível se moderar por deliberação, o seja, mediante um exame ou inspeção interior que põe à mostra.

Assim, a partir dos três sentidos de *moîra*, se poderia inferir que embora haja no ser humano uma natureza que o induz, ela revela apenas o conjunto das possibilidades, e nunca um determinismo ou limitação, de maneira que, "é na medida, pois, em que, deliberadamente, fazemos de nós mesmos sujeitos e objetos de nosso próprio estudo, que nos tornamos aptos para nos debater com o nosso próprio destino" (SPINELLI, 2009, p.28). Foi assim que na tragédia de Sófocles, Édipo se tornaria um tirano, não somente pelos destinos trágicos de sua vida, mas também pela consciência tomada.

Houve, sim, em Édipo uma inquietação reflexiva, um tomar ciência de si, mas isso se deu como um fenômeno progressivo: ele sempre soube que, na estrada, matara um homem, mas não sabia que esse homem era o seu pai; ele estava ciente de ter se casado, não exatamente por amor, mas por conveniência, ou seja, para ascender ao reino, porém, não sabia que ao se unir com tal mulher, tinha se casado com a sua própria mãe. Se ele tivesse tido conhecimento prévio desses fatos, teria bem provavelmente posto limites em sua ação. Jamais teria feito o que fez: efetivado dois crimes tão sórdidos que nem sequer carecem da lei para serem condenados. Édipo, antes de efetivar seus crimes, não tinha muito que fazer, a não ser fugir do sórdido destino, do qual estava avisado (por um oráculo de Apolo). Depois, assim que tomou consciência de seu feito, ou seja, assim que identificou o seu destino (não propriamente a si mesmo) com a sua ação, buscou fazer o que caberia a um homem fazer: a) vincular a sua vontade ao seu destino, a fim de agora enfrentá-lo e de doravante realizar os seus desejos dentro de certos limites ou de certa consciência; b) confrontar-se consigo mesmo e escolher o melhor caminho a seguir; c) julgar a si mesmo a partir ou mediante seu próprio olhar e não pelo olhar dos outros (SPINELLI, 2009, p.26).

Como se pode perceber dos parágrafos anteriores, não obstante as diferentes grafias e os diversos significados incorporados para *éthos* e *êthos*, a concepção destes significados girava em torno de um núcleo comum, qual seja, a idéia de uma virtude interior capaz de traçar o destino do homem.

Por outro lado, assim como os Gregos, os povos latinos também se ocuparam do debate em torno do significado de *éthos* e *êthos*. *Éthos* fora por eles traduzido pelo vocábulo *suetus*, que por sua vez, daria origem ao português *consueto*, entendido como algo costumeiro; *Êthos* (com eta), por sua vez, fora traduzido por *mos* ou *moris* ou *mores*, termos estes que dariam origem a palavra *moral*. Explica o professor Spinelli (2009, p.29) que *mores* (moral) significava para os latinos "o cultivo do caráter", ou ainda, "o cultivo das boas qualidades cívico-patricias".

Cícero (106 a.C.-43 a.C.), filósofo e político romano, fazia uso de *mores* com dois sentidos diversos; primeiro, significando o caráter ou a índole de cada ser humano, e segundo, significando os hábitos ou costumes valiosos para o aperfeiçoamento das relações humanas e da congregação da sociedade. Já Lucrécio (99 a.C.-55 a.C.), poeta e filósofo, fazia uso de *mores* na expressão *more generatim*, significando os costumes comuns a determinada geração.

Para Lucrécio, o *mores generatim* dependeria em grande parte do *dolus* e da *virtus*, ou seja, da força e da astúcia cooperativa de cada um, no sentido de manter os modos de ser e agir de seus ancestrais. É assim que *mores* expressaria "um distintivo, mediante o qual, e ao mesmo tempo, põe à mostra diferenças (relativas aos demais) e semelhanças (relativas ao grupo)" (SPINELLI, 2009, p.30); ou seja, o *mores* do homem representaria aquilo que faria com que o homem fosse diferente dos demais seres e igual na relação com seus pares; *mores* significaria, portanto, nesse contexto, a própria natureza humana.

Lucrécio ainda se utilizaria de *mores* como em *sollemni more sacrorum*, significando rituais ou procedimentos costumeiros; também em *antiquo more sacrorum*, no sentido de atitude de fidelidade, e também *more* enquanto modo de ser ou feitio (como na expressão *more ferarum*, significando do jeito das feras). Como analisa Spinelli (2009, p.31), num sentido amplo, *mores* dizia respeito a uma autoridade ou domínio referente a um modo de ser e de viver, pelo qual determinada pessoa era identificada como pertencente a um grupo. É nesse ponto que *mores* (*êthos*) e *consuetudo* (*éthos*) aproximam seus sentidos, como atitudes individuais que se manifestam na cultura de um grupo ou comunidade.

Mores e *consuetus*, na literatura latina, são, pois, dois termos que se explicam reciprocamente. Quando, de um modo geral, os latinos diziam *suetu* (*consuetu*, *consuetudine*) eles se referiam ao que estavam acostumados, como tal adotado em decorrência de uma usança ou *hábito* (*héxis*, para os gregos) tradicionalmente reconhecido como válido, tido ao mesmo tempo como bom ou certo, como devido ou eficaz. Seria *consuetudo*, por exemplo, o que os nossos antecessores veneraram com solenidade e devoção, e que a ele *aderimos*; ou ainda, o que (em si mesmo dotado de sabedoria) foi reconhecido e expressamente comunicado por nossos antecessores como valioso, e que pede por alguma reverência ou respeito (SPINELLI, 2009, p.32).

Consuetudo teria esse sentido de cultura, pois tomado enquanto aquilo que

caracteriza as relações de determinado grupo, assim, *consuetus* seria algo histórico, duradouro, costumeiro, tradicional, que se transmite através das gerações, ou seja, algo afeto à cultura. Entretanto, esse hábito só seria possível se imbutido no âmago dos indivíduos que faziam parte do grupo, ou seja, no *mores*, tal como afirmou Cícero em *consuetudine de moribus domesticis* (costume dos de casa). Assim, *consuetus* integrava tanto o sentido de "algo virtuoso que é seu", como o sentido de "virtude habitual", e nesse ponto, *consuetus* se assemelharia ao *héxis* (vida ética ou virtuosa) dos gregos (Spinelli, 2009, p.34).

Com efeito, a proximidade entre os sentidos de *consuetus* (hábito virtuoso individual e coletivo) e *héxis* (vida ética), pode ser atestada, por exemplo, diante do sentido de *héxis* concebido por Aristóteles. Para ele, *héxis* seria tanto um modo do agir humano, espontâneo ou imposto pela lei ou pelos costumes, quanto uma elevação interior, uma reflexão racional acerca do que deve ser feito; ou seja, numa ou noutra perspectiva, *héxis* estava para Aristóteles relacionado "a uma disposição de ânimo", ou seja, uma "posição de vida em vista do melhor, do mais justo, mais adequado" (SPINELLI, 2009, p.34). *Héxis* em Aristóteles poderia então ser definida como determinada forma de ser em harmonia com os interesses individuais e os interesses comuns.

Independentemente, pois, de ser consuetudinária ou racionalmente concebida, a *héxis* congrega duas instâncias: uma, no sentido de um *hábito* da alma, pelo qual Aristóteles define a *héxis* como uma disposição de estar bem ou mal disposto perante alguma coisa, seja diante de si mesmo ou perante um outro, outra, no sentido de uma *conveniência*, expressão de um procedimento estratégico, sobre o qual se assenta o dever ser e a obrigação cívica, a título, digamos, de obrigação *ética* ou moral. (...) De um modo geral, Aristóteles concebeu a *héxis* sob dois amplos sentidos: um, passivo, como um estado ou modo adquirido de ser e de proceder em decorrência do meio (da vivência orientada pelos usos e costumes); outro, ativo, movido por uma disposição (no sentido de um arranjo, na forma de educação ou de instrução) do caráter⁶⁷ – sentido em decorrência do qual a *héxis* expressa uma qualidade forjada, "imposta" à alma (mas sempre um modo de ser que se realiza e que se renova no decurso do tempo). Nos dois sentidos, tanto no ativo (no dispor-se do ânimo a fazer o que é devido⁶⁸), quanto no passivo (no adquirir bons costumes pela convivência), Aristóteles deu à *héxis* o nome de *virtude*. (SPINELLI, 2009, p.35).

Por tudo que fora escrito, a *héxis* enquanto vida virtuosa seria então um reflexo da alma, do interior humano, algo que nasce com o querer, tanto, que

Aristóteles afirmaria que nenhuma virtude provém no homem devido à natureza; assim é que o homem teria em si a faculdade de viver tomando boas ou más ações. A natureza da alma humana dotaria o homem apenas da faculdade, da deliberação, sendo que apenas as atividades, o agir humano, é que poderia ser dirigido para o bem ou para o mal. Daí que a vida virtuosa dependeria então do arbítrio humano, e em consequência, do arbítrio também da comunidade. É a reflexão do professor Spinelli (2009, p.37), ao definir que o agir virtuosa deveria então surgir de algum lugar, ou da reflexão individual, ou dos costumes da coletividade.

Porém, como chegou a afirmar Arquelão, mestre de Sócrates, "o justo e o vício não nos são dados por natureza, mas impostos por leis", ressaltando assim que aquilo que é virtuoso ou aquilo que não é virtuoso é determinado, em cada agrupamento humano, por convenção. Assim, considerando que as convenções partem das reflexões humanas, aquilo que é qualificado como bom ou mal em cada época, em cada agrupamento humano, estaria sujeito a subjetividades; e diante das inúmeras possibilidades advindas das subjetividades, aquilo que decorre da tradição teria uma capacidade maior para se afirmar. Em outras palavras, ainda que a vida virtuosa dependa de uma atitude interior deliberada, a qualificação do que é ou não é virtuoso é externa, sujeito à valoração do grupo; grupo esse, que diante dos inúmeros julgamentos possíveis, tenderia a optar pelo que costumeiramente é feito.

Lembrando Sócrates, o professor Spinelli (2009, p.38) perguntaria "o que é a virtude?", seria possível compreender de maneira racional o que é a virtude, para que depois se possa valorar o que é ou não é virtuoso? E complementa, afirmando que "essa é a questão, se, de antemão, não soubermos o que é ser virtuoso, não estamos em condições de qualificar a nossa ação como sendo virtuosa".

Com Sócrates e Platão a idéia de uma vida virtuosa era tida como algo bem mais além do que a vida conforme as leis da *Pólis*. Tanto Sócrates quanto Platão consideravam a vida virtuosa como uma questão de caráter, de índole, e não necessariamente uma vida de respeito exclusivo às leis. Não que, para eles, a lei não tivesse importância na vida da *Pólis*, contudo, ela não seria o pressuposto sine qua non da vida virtuosa. A lei é um valor a ser considerado, porém não se pode esquecer da vida ética enquanto idéia do que é bem, e do que é justo (SPINELLI, 2009, p.39).

Daí porque a Filosofia, desde o início, buscou romper, por um lado, com o excesso de força das convicções *positivas* que dominavam as opiniões comuns (convicções em dependência das quais a grande maioria se vangloriava de saber com segurança o que é certo e o que é errado, o que é decente ou indecente, o que é feio ou bonito, sem meio termo); por outro, teve a necessidade de sair em busca de princípios racionais que fundamentassem o agir virtuoso (SPINELLI, 2009, p.40).

Por tudo que fora exposto, as idéias de *éthos* (*suetos*) e *êthos* (*mores*), refletiriam, portanto, uma gama de significados complementares: expressão dos costumes, cultura, modo de ser, maneira de se viver, virtude individual e compartilhada, índole virtuosa, etc. Com o passar do tempo, *éthos* (*suetos*) assumiria sob o ponto de vista conceitual a posição de expressão daquilo que é costumeiro, cultural, compartilhado, ou seja, algo relacionado ao coletivo; por outro lado, *êthos* (*mores*), assumiria a noção de modo filosófico de pensar, juízo, capacidade de valorar entre o bem e o mal, justo e injusto, ou seja, *êthos* (*mores*) se tornaria expressão da conduta moral humana, algo relacionado ao individual.

Contudo, na sua *Ética*, o professor Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p.24) afirmaria que o significado etimológico de *éthos* (*suetos*) e *êthos* (*mores*) não seria suficiente para fornecer ao leitor o atual significado dos termos moral e ética. Ancorando-me na análise de Sánchez Vázquez, também a etimologia não esgota todas as possibilidades de entendimento do termo cultura.

O homem age moralmente quando compreende que têm o dever de agir desta ou daquela maneira, assim, o agir moralmente tem a ver com uma decisão refletida, e por isso nem espontânea nem natural. Contudo, cada agir humano também está sujeito ao julgamento por parte dos outros homens, e assim, pode-se falar em atos morais e juízos morais. Há ainda, as chamadas normas morais, pois, para o agir, o comportamento deve ser pautado por regras as quais o indivíduo entende serem mais apropriadas; e para o julgar, também há pressuposição de normas. Os homens não apenas agem moralmente como também refletem sobre esse comportamento prático, tomando-o como objeto da sua reflexão e de seu pensamento. E assim é que se passa do plano da prática moral para o da teoria moral; ou da moral efetiva, vivida, para a moral reflexa (VÁZQUEZ, 2013, p.17).

A ética seria justamente “a teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (VÁZQUEZ, 2013, p.23). Assim, o problema do que fazer ou não fazer em cada caso concreto não é um problema da ética, mas sim um

problema da moral. A ética tem um caráter geral, jamais um caráter particular. A ética tem a função de qualquer teoria, qual seja, explicar, esclarecer, investigar, não lhe cabendo, portanto, formular qualquer juízo de valor, o que cabe, em verdade, à moral. Como afirma o professor Vázquez (2013, p.23), “a ética é a ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano; não se deve confundir aqui a teoria com o seu objeto: o mundo moral”, ou “a moral não é ciência, mas objeto da ciência (...) a ética não é a moral, e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral”.

Ao aprofundar os estudos acerca da moral enquanto objeto da ética, afirmaria ainda Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p.24) que os atos morais constituem-se como “os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais, ou a sociedade em seu conjunto”. Daí que agentes morais seriam somente os homens concretos que se situam dentro de uma comunidade.

Seus atos são morais somente se considerados nas suas relações com os outros; contudo, sempre apresentam um aspecto subjetivo, interno, psíquico, constituído de motivos, impulsos, atividade da consciência que se propõe a fins, seleciona meios, escolhe entre diversas alternativas, formula juízos de aprovação ou de desaprovação, etc; neste aspecto psíquico, subjetivo, inclui-se também a atividade subconsciente. Ainda que o comportamento moral responda à necessidade social de regular as relações dos indivíduos numa certa direção, a atividade moral é sempre vivida interna ou intimamente pelo sujeito em um processo subjetivo (VÁZQUEZ, 2013, p.29).

É assim que, por exemplo, a ética enquanto estudo da moral se aproxima da psicologia, na tentativa de buscar as razões interiores do comportamento individual, ao analisar o caráter e a personalidade, ao tentar compreender a voluntariedade ou não dos atos, a consciência, a responsabilidade e a noção de culpa. Por outro lado, em sendo o homem agente moral inserido também como ser social, é fato que o comportamento humano não possui um caráter exclusivamente individual, mas também social; o que aproximaria, portanto, os estudos éticos da sociologia. Por isso, afirmaria Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p.31) que:

Para que se possa falar propriamente do comportamento moral de um indivíduo, é preciso que os fatores sociais que nele influem e o condicionam sejam vividos pessoalmente, passem pela sua consciência ou sejam interiorizados, porque somente assim poderemos responsabilizá-lo por sua decisão e por sua ação. Exige-se efetivamente que o indivíduo, sem deixar de ser condicionado socialmente, disponha da necessária margem individual para poder decidir e agir: somente com esta condição poderemos dizer que se comporta moralmente.

Haveria ainda um terceiro campo de conhecimentos com os quais a moral estaria relacionada, devido ao caráter social do agente moral, qual seja, o campo da economia política. Com efeito, explica Sánchez Vázquez (2013, p.34) que as relações econômicas influenciam a formação da moral dominante nas sociedades, daí que, a análise dos comportamentos morais não pode se furtar à contextualização do comportamento humano em face da força de trabalho como mercadoria, da divisão social do trabalho, da forma de distribuição dos produtos do trabalho e da concentração da propriedade privada, uma vez que tais situações seriam, na compreensão do filósofo, responsáveis pela existência de “uma moral egoísta e individualista que satisfaz o desejo do lucro”.

Chamaria atenção Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p.37) para o fato de que a moral deve ser entendida como um fato histórico, uma realidade humana mutável através dos tempos, de maneira que não existem valores ou regras absolutos. Porém, ao longo da história, segundo o autor, é possível identificar pelo menos três tentativas de justificação a-históricas da moral, que desconsiderariam o homem real e concreto como sujeito histórico: a moral como originária de Deus; a moral como originária da natureza; e finalmente, a moral como originária do homem abstrato.

Para a primeira tentativa de justificação, a moral derivaria de um poder transcendental, para além da existência humana, um poder que ao homem imporá seus princípios e mandamentos. Já na segunda tentativa de justificação, a conduta moral humana teria origem nos instintos naturais, biológicos. Uma terceira justificação afirmaria que a moral seria inerente a todos os homens, tomados estes enquanto seres dotados de uma essência eterna e imutável, a despeito do contexto histórico e social.

Não por acaso, cada uma das justificações apresentadas acima acabariam por coexistir enquanto pretensos modelos de verdade num momento histórico específico, qual seja, a modernidade europeia, momento este no qual, como já

apresentando no segundo capítulo deste trabalho, a forma Estado assumiria o protagonismo político, e conseqüentemente o protagonismo penal, vindo a surgir a partir de então o chamado paradigma da defesa social, que fundamenta até o presente as práticas punitivas, e também as práticas educativas na prisão, pelo menos enquanto discurso oficial. Porém, como afirma Vázquez (2013, p.38), o que há de comum em cada uma destas três tentativas de justificação da moral é justamente o fato de procurarem “a origem e a fonte da moral fora do homem concreto”, desconsiderando o fato de que “a moral muda e se desenvolve com a mudança e o desenvolvimento das diversas sociedades concretas”.

Tomado ainda o caráter histórico da moral, seria possível, nas lições de Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p.39), identificar pelo menos dois tipos distintos de moral: a moral coletivista, e a moral individualista.

Explica o filósofo que característica das sociedades primitivas era a fragilidade diante da natureza, o que levou à que o trabalho adquirisse “necessariamente um caráter coletivo”, pois “o fortalecimento da coletividade se transforma numa necessidade vital”. É nesse contexto que surgem os primeiros conjuntos de regras e prescrições não escritas na tentativa de garantir o máximo benefício para a comunidade, era, portanto, o nascimento da moral. O caráter coletivo da vida social implicaria então que a avaliação do que era bom ou mal era sempre realizada considerando o interesse comum. A idéia de justiça também estava ligada a esse princípio coletivista, de maneira que a justiça primitiva tinha como característica a distribuição igual dos benefícios e a retribuição também coletiva pelos maus causados. “Esta moral coletivista, característica das sociedades primitivas que não conhecem a propriedade privada nem a divisão de classes, é uma moral única e válida para todos os membros da comunidade (VÁSQUEZ, 2013, p.41).

Porém, a moral primitiva não era uma moral individual, ou seja, não se podia falar em qualidades morais pessoais, pois, em verdade, os valores eram existentes em qualquer um dos membros da comunidade, pois, não existia a noção de indivíduo como se conhece hoje; o indivíduo só existia em simbiose com a comunidade, e assim, não havia a concepção de interesses pessoais exclusivos, apenas de interesses coletivos. Nesse cenário, de absorção do individual pelo coletivo, não haveria então que se falar em decisão pessoal, nem tampouco responsabilidade pessoal.

Além dessa moral primitiva, coletivista, poder-se-ia falar também numa moral, individualista. A mudanças nas relações indivíduo-sociedade advindas do aparecimento da propriedade privada e da divisão social em classes faria surgir uma nova forma de moral.

Explica Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p.42) que com o passar do tempo, o aumento da produtividade e o surgimento da força de trabalho escrava gerou uma quantidade de produtos excedentes que permitiria a estocagem, e posteriormente, a possibilidade da desigualdade de bens entre os membros da comunidade e a apropriação privada dos bens. Foi assim que a o regime comunal característico das épocas primitivas foi sendo abandonado, contexto em que, *pari passu*, foi sendo agravada a divisão entre ricos e pobres, entre homens livres proprietários e escravos. Ser proprietário passou a significar a possibilidade de não mais ser obrigado a trabalhar, e poder-se valer do trabalho de terceiros, e assim, o trabalho físico se tornaria ocupação não digna para homens livres.

A divisão das sociedades antigas entre as classes de proprietários e escravos significaria também, como ensinou Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p.43), uma divisão da moral, sendo que, esta, deixaria de ser ou representar um conjunto de preceitos aceitos conscientemente por toda a sociedade. Passaria a existir então duas morais, a moral verdadeira e dominante, dos proprietários livres; e a moral específica dos escravos.

Com o advento da sociedade feudal a partir do século V e por pelo menos dez séculos além, o regime econômico-social mantém-se bibartido, com a classe dos senhores dos feudos de um lado, e a classe dos servos camponeses do outro. Porém, nesse sistema inseria-se também a Igreja, também senhora de terras, que representava a existência do poder de Deus na terra. O protagonismo exercido pela Igreja nessa época fez surgir uma moral impregnada pelo conteúdo religioso, que de certa forma, diante da aceitação do poder espiritual por todas as classes, “garantia uma certa unidade moral da sociedade” (VÁZQUEZ, 2013, p.46). Porém, a estratificação social acabaria por impor também uma estratificação da moral, e assim, podia-se verificar um código moral dos cavaleiros aristocráticos, uma moral monástica das ordens religiosas, a moral das corporações de ofício, etc. O conjunto destas morais medievais pode ser consierado como uma transição entre a moral primitiva e a moral individualista.

A modernidade, por sua vez, assistiria ao surgimento de uma nova moral, ou

seja, uma nova forma de relação entre indivíduos e sociedade. A burguesia e a sua forma Estado de organização do poder, que encontraria seu apogeu em meados do século XIX, estabeleceria como lei fundamental a lei da produção de mais-valia. Nas didáticas explicações de Vázquez (2013, p.48):

De acordo com esta lei, o sistema funciona eficazmente só no caso de garantir lucros, o que exige, por sua vez, que o operário seja considerado exclusivamente como um homem econômico, isto é, como meio ou instrumento de produção e não como homem concreto (com seus sofrimentos e desgraças). A situação em que o operário se encontra com respeito à propriedade dos meios fundamentais de produção gera o fenômeno da alienação ou do trabalho alienado. Como sujeito desta atividade, produz objetos que satisfazem necessidades humanas, mas sendo, por sua vez, uma atividade essencial do homem, o operário não a reconhece como tal ou como atividade realmente sua, nem se reconhece nas suas obras; pelo contrário, seu trabalho e seus produtos se lhe apresentam como algo estranho e até hostil, dado que não lhe proporcionam senão miséria, sofrimento e insegurança. Neste sistema econômico-social, a boa ou má vontade individual, as considerações morais não podem alterar a necessidade objetiva, imposta pelo sistema, de que o capitalista alugue por um salário a força de trabalho do operário e o explore com o fim de obter uma mais-valia. A economia é regida, antes de mais nada, pela lei do máximo lucro, e essa lei gera uma moral própria. Com efeito, o culto ao dinheiro e a tendência a acumular maiores lucros constituem o terreno propício para que nas relações entre os indivíduos floresçam o espírito de posse, o egoísmo, a hipocrisia, o cinismo e o individualismo exacerbado. Cada um confia em suas próprias forças, desconfia dos demais, e busca seu próprio bem-estar, ainda que tenha de passar por cima do bem-estar dos outros. A sociedade se converte assim num campo de batalha no qual se trava uma guerra de todos contra todos. Tal é a moral individualista e egoísta que corresponde às relações sociais burguesas.

Essa moral individualista burguesa apresentaria ao longo dos séculos algumas variantes, mantendo, contudo, a essência de exploração de uns sobre outros para a consecução dos fins maiores de acumulação. A substituição da exploração escancarada do trabalhador no capitalismo clássico pelos novos métodos científicos e racionais de exploração – como o trabalho seriado – se por um lado, viria acompanhada de uma relativa melhora pelo menos no discurso de direitos do operário, por outro lado, seria também responsável pela desumanização do trabalho mecânico, esgotante, impessoal, pouco criativo, repetitivo.

Mais adiante na história, uma onda de humanização ou moralização do trabalho tentaria integrar o trabalhador à empresa, agora tratado como colaborador, como colaborador do mês. Porém, essa solicitude aparante seria acompanhada, por

sua vez, de uma tentativa de romper com a solidariedade dentro da classe, de uma tentativa de fazer como seus os interesses da empresa, e assim, funcionando o colaborador como reprodutor da moral do sistema econômico.

Explica Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p.52) que tais fatos fazem prova do caráter histórico da moral, e de que “a moral se diversifica de acordo com os interesses antagônicos fundamentais”.

A partir destas reflexões, propõe o filósofo mexicano que o conceito mais completo de moral seria “um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens”, ou ainda, princípios, valores e normas organizados de maneira sistêmica, a partir dos quais as relações que se estabelecem entre indivíduos e a comunidade podem ser reguladas, de forma que, estas normas, que possuem uma natureza histórica e social, possam ser absorvidas de maneira livre e consciente pelos indivíduos, não de maneira externa, impessoal ou mecânica, mas por uma íntima convicção.

Alguns elementos se desprendem destes conceitos. Primeiro, há sempre que se lembrar que a moral contempla então dois planos, o plano normativo, ou o plano das normas, o ideal, que contempla as regras do que se deve ou não fazer; e o plano fático, prático ou da realidade, que diz respeito ao comportamento humano, aos atos concretos. Daí, surgiria diferença entre moral e moralidade, sendo a moral as normas e princípios ideais, e a moralidade o conjunto dos atos concretos. Assim, “a moralidade é a moral em ação, a moral prática e praticada” (VÁZQUEZ, 2013, p.66).

Outro elemento que se desprende do conceito, é a qualidade social da moral. Com efeito, as alterações históricas da sociedade têm a força de provocar mudanças também na moral. Contudo, não se trata de pensar a sociedade como algo isolado, apartado do indivíduo. Se em cada sociedade há determinados padrões que moldam o comportamento individual, também é verdade que cada indivíduo se sujeita a princípios e valores conforme sua consciência. O que se pretende afirmar com a característica social da moral é que ela só se manifesta nas relações sociais. Assim, embora a moral possua um caráter coletivo, também possui um caráter deliberado, livre e consciente.

Obviamente, a terceira conclusão que se pode tirar dos conceitos acima é que o sujeito da moral é o indivíduo singular, e assim por mais força que tenham “os elementos objetivos e coletivos, a decisão e o ato respectivo emanam de um

indivíduo que age livre e conscientemente, e, portanto, assumindo responsabilidade pessoal” (VÁZQUEZ, 2013, p.73). Porém, mesmo quando pensa agir como resultado de sua consciência e vontade interior, não se desprende totalmente o indivíduo da influência de seu mundo social.

Considerando ainda esse aspecto apenas individual, seria correto então afirmar que o ato moral possui em sua estrutura um motivo que impulsiona o agir ou não agir; a consciência de um fim, ou seja, a antecipação do resultado que se quer alcançar; a consciência dos meios empregados para realizar o ato e o emprego destes meios; o resultado enquanto concretização do fim idealizado; e finalmente, a consciência das conseqüências, ou em outras palavras, de como o resultado afeta as demais pessoas (VÁZQUEZ, 2013, p.78).

Diante do exposto, é possível então entender a moral como uma forma humana de comportamento, que se desdobra em regras e atos, que possui um caráter social, pois somente se verifica na sociedade, mas supõe também consciência, vontade e liberdade por parte do indivíduo. Porém, é preciso reconhecer, como o faz Adolfo Sánchez Vázquez (2013, p.131) que liberdade, consciência e vontade não existem totalmente desarticuladas das necessidades e das causas. Mas ao contrário, o nível ou grau dessa liberdade, dessa consciência e dessa vontade, é determinado historicamente, uma vez que a decisão e o agir individual se operam em determinada sociedade, “que oferece aos indivíduos determinadas pautas de comportamento e de possibilidades de ação”.

Assim é que, ao se falar, por exemplo, em responsabilidade moral, há o pressuposto necessário da liberdade individual, porém, não se pode abandonar o debate das causas e das necessidades. A liberdade, a vontade e a consciência são históricas e não teóricas. “Não se pode falar de liberdade do homem em abstrato, isto é, fora da história e da sociedade” (VÁZQUEZ, 2013, p.130).

Tomados os ensinamentos apresentados até aqui, é possível então defender que a ideia de moral expressa na definição de dimensão moral da educação na prisão, deve ser entendida como um modo de ser, agir e pensar, internalizado no íntimo dos indivíduos, sujeito às influências históricas e sociais, que pressupõe a consciência, a liberdade e a vontade desses mesmos indivíduos.

Assim, a dimensão moral da educação na prisão seria um modo de conceber a educação na prisão como um algo capaz de dotar estes indivíduos de uma melhor capacidade de decisão diante das normas que a sociedade impõe. Nesse ponto, a

dimensão moral da educação na prisão se confunde com a finalidade de ressocialização presente no discurso jurídico oficial, e com a própria lógica da punição também do discurso jurídico oficial.

Punir com a pena de prisão para fins de ressocialização pressupõe um indivíduo livre e consciente, criminoso por autonomia de vontade, e uma educação apta à transformação deste indivíduo, para que possa ser aceito de volta ao convívio na sociedade, que também se pressupõe estar sempre apta a recebê-lo.

Entendido o significado de moral, e a inserção da moral no contexto da dimensão moral da educação na prisão, impende agora discorrer acerca do significado do termo cultura.

Eduardo S. Marcarian (1980, p.93) ensina que o conceito de cultura é uma das categorias mais importantes no campo das ciências sociais, porém, costuma ser empregado com múltiplas e diferentes definições, por uma infinita gama de autores. Explica o professor que, em linhas gerais, o termo cultura é utilizado para fazer referência a atividade humana, em oposição àquilo que não decorre da atividade humana, ou seja, cultura seria aquilo que não é natural.

Já no pensamento humanista do século XVIII, cultura aparecia como o resultado da atividade criadora humana enquanto modificadora da natureza. Cultura fora utilizado também num sentido axiológico, também nessa época, para designar a oposição entre povos cultos e povos não cultos. A partir da segunda metade do século XIX, pouco a pouco, a idéia de cultura como conceito universal, relacionado a todas as formas de existência humana, começa a predominar nas ciências sociais.

Marcarian (1980, p.96) lembraria ainda que, alguns autores, tentariam definir os limites do fenômeno cultural "separando simplesmente alguns elementos do conjunto social e denominando-os cultura", e assim, ter-se-ia então pelo menos dois sentidos para cultural, um amplíssimo, tradicional, de cultura como resultado da ação humana sobre a natureza; e outro limitadíssimo, de cultura como alguns aspectos da realidade social.

Há ainda uma dificuldade nas ciências sociais de se estabelecer os limites da relação entre os conceitos de sociedade e de cultura. Há aqueles que se utilizam dos dois conceitos como sinônimos, há os que consideram a cultura como parte do sistema social, e há ainda os que consideram a sociedade como parte de um todo cultural mais amplo. Edward Tylor e Franz Boas, por exemplo, chamaram de cultura os aspectos da conduta humana não dependentes das leis biológicas; por outro

lado, essa mesma explicação fora utilizada por Comte, Spencer, Weber e Durkheim sob o nome de sociedade.

Em ambas as perspectivas, principal era a idéia de transmissão da cultura independentemente da transmissão biológica. Por sua vez, Alfred Kroeber e Talcott Parsons, proporião uma separação entre os termos, sendo cultura entendida numa acepção mais estreita como os valores e outros símbolos transmitidos como fatores condicionantes da conduta e da atividade produtiva humana, e sociedade, entendida como o sistema de relações entre os indivíduos.

Na tentativa de buscar um conceito de cultura, Eduardo Marcarian (1980, p.103) propõe a tarefa de tentar identificar "a particularidade qualitativa comum da atividade humana", o que chamaria de "ponto de vista culturológico sobre a atividade humana". Para o autor, em sendo a vida social um objeto amplo e complexo, seria possível estudá-lo a partir de um ponto de vista específico (o culturológico), sendo que o conteúdo desse ponto de vista específico seria justamente "a vida social das pessoas do ponto de vista do modo de vida específico que lhes é próprio", ou seja, um conceito culturológico de cultura deveria levar em conta o sistema de mecanismos pelos quais os homens enfrentam sua existência. Alguns elementos podem ser identificados como pertencentes a estes meios, como os instrumentos de trabalho, a consciência, os sistemas de sinais, a moral, o direito, os costumes, as instituições sociais, o vestuário, a habitação, o transporte, etc. Cada um destes mecanismos teria uma finalidade específica na atividade vital, teria sido criado para um fim, fins estes, que não se confundem com os fins biológicos.

Compreender a cultura como um modo específico da organização e da atividade da vida humana possibilitaria, portanto, identificar e diferenciar várias formas de manifestação da cultura. Tratar-se-ia então de mostrar, dentro do sistema social, modos específicos de existência. A partir daí, a cultura poderia ser definida como "função específica da vida social das pessoas"; estaríamos diante, então de um conceito funcional de cultura (MARCARIAN, 1980, p.105).

O professor Antonio Carlos Gil (2011, 50), no mesmo sentido apresentado por Marcarian, afirmaria que o conceito de cultura é um dos mais abrangentes no estudo da sociedade, sobretudo no campo da sociologia e da antropologia. Lembraria o referido professor do emprego do termo cultura para designar o cultivo da terra, ou ainda, o progresso intelectual das pessoas e da humanidade. Na linguagem comum cultura seria ainda o resultado adquirido por meio da educação, um atributo das

pessoas educadas.

Resgataria o professor Gil o conceito clássico elaborado por Edward Tylor, de cultura entendida como um conjunto complexo de crenças, arte, direito, moral, crenças, costumes, e demais hábitos e aptidões do homem enquanto membro da sociedade. Lembraria também o conceito de Ralph Linton, de cultura como sendo a união das idéias e das reações emocionais sujeitas a padrões habituais de comportamento, adquirida pela instrução ou imitação por todos os homens, em maior ou menor grau.

Cultura poderia ainda ser definida como o fez Franz Boas, ao relacioná-la com o total das atividades mentais e reações físicas que caracterizam o comportamento humano em dado grupo social. Ou também de modo mais conciso, tal como Melville Herskovits, ao afirmar que cultura é a parte do ambiente feita pelo homem (GIL, 2011, p.50).

Assim como Marcarian, Antonio Carlos Gil também chamaria atenção para o fato de que os conceitos de cultura e sociedade são distintos, porém conexos, sendo a sociedade o conjunto das interações entre os indivíduos, e a cultura as entidades abstratas e ideais que influenciam o modo de ser das pessoas. Cultura, para o referido professor, teria então dois sentidos, um sentido micro, enquanto perspectiva específica de comportamento de determinados grupos; e uma perspectiva macro, que seria o conceito apresentado acima.

Poder-se-ia falar também nos componentes materiais da cultura, como sendo todos aqueles objetos produzidos pelo homem, e os componentes não materiais, como os símbolos, a linguagem, as crenças, os valores, as normas. Numa perspectiva funcionalista, cultura significaria a segurança e a estabilidade social, já numa perspectiva do conflito, cultura significaria domínio e desigualdade (GIL, 2011, p.61).

José Luiz dos Santos (2012, p.8) em *O que é cultura?* explicaria por sua vez que o debate em torno do conceito de cultura deve sempre levar em conta “a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência”, de maneira que, para ele, o conceito de cultura compreenderia, assim como entende Antonio Carlos Gil, tanto a humanidade como um todo, como também cada uma das nações, povos e grupos humanos; ou seja, um conceito geral e um conceito particular. Para José Luiz dos Santos (2012, p.23) “a primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais

especificamente ao conhecimento, às idéias e crenças de um povo”.

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (SANTOS, 2012, p.45).

Como se percebe, a citação do professor José Luiz dos Santos chama atenção para a necessidade de situar a noção de cultura em suas conexões com as relações de poder. Para ele, a compreensão de cultura na sociedade contemporânea deve levar em conta as transformações sociais e políticas e os conflitos históricos e de dominação.

Roque de Barros Laraia (1986, p.13), adotando uma perspectiva antropológica de análise, afirmaria que as tentativas de explicar as diferenças de comportamentos entre os homens são presentes desde a Antiguidade. Lembraria do historiador grego Heródoto, que se ocupou de conhecer o sistema social dos lícios; e também do romano Tácito e suas descrições sobre os germânicos. Por outro lado, sustentaria que uma análise dos nossos tempos também indicaria uma multiplicidade de comportamentos, como o sentido do trânsito na Inglaterra, e a proibição do consumo de carne de vaca pelos hindus.

No século XVII John Locke já destinava atenção ao fato de que a mente humana não comportava verdades inatas, mas tão somente a capacidade de adquirir conhecimento. Ao final do século XVIII, o termo de origem germânica *Kultur* era utilizado para designar o conjunto dos aspectos espirituais de determinada comunidade, sendo o termo francês *Civilisation* utilizado para se referir aos

elementos materiais de um povo. Jacques Turgot, por exemplo, afirmaria nessa época que homem seria um ser capaz de transmitir para seus descendentes suas idéias eruditas e o conjunto de seus signos; Rousseau conferiria à educação a responsabilidade sobre esse processo de transmissão (LARAIA, 1986, p.26). Com Tylor e Kroeber na passagem do século XIX ao século XX, o homem seria identificado definitivamente como o único ser dotado de cultura.

Para o antropólogo brasileiro, as diversas teorias antropológicas sobre o conceito de cultura podem ser classificadas a partir de seus traços comuns. Primeiro, tem-se as teorias da cultura como sistema adaptativo, de Leslie White, Sahlins, Harris e outro, para os quais culturas são padrões de comportamentos socialmente transmitidos; depois, tem-se as teorias idealistas da cultura, de W. Goodenought, Claude Leví-Strauss, Clifford Geertz e David Schneider, para os quais a cultura seria desde um sistema estrutural simbólico que se acumula na mente humana; ou ainda tudo aquilo que se deve conhecer e acreditar para existir dentre de uma sociedade; ou também o conjunto de mecanismos governadores do comportamento; e finalmente cultura como um sistema de símbolos e modos de comportamento.

Ainda no campo da antropologia, explica ainda Laraia (1986, p.24) que nem o determinismo biológico, nem o determinismo geográfico, ou seja, nem o aspecto físico nem o ambiental, são suficientes para explicar as inúmeras diferenças entre os homens, sendo a cultura o único conceito capaz de tal tarefa. Explica Laraia (1986, p.45) que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (...) Em outras palavras, não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela o faz com freqüência, mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade de uma maneira revolucionária. (...) Tudo que o homem faz, aprendeu com os seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura.

Isto posto, a maneira do homem ver o mundo, os julgamentos morais e

valorativos que faz, os variados comportamentos sociais, tudo isso é produto da chamada herança cultural, ou seja, resultado da operação de determinada cultura sobre determinado indivíduo (LARAIA, 1986, p.68).

Já numa perspectiva sociológica do conceito, Anthony Giddens (2001, p.20) define cultura como "os modos de vida dos membros de uma sociedade, ou de grupos pertencentes a essa sociedade". Sem a cultura não se poderia definir o homem como humano, assim como sem cultura não poderiam existir as sociedades, assim, homem, cultura e sociedade são conceitos estritamente vinculados.

Explica o sociólogo que, seus pares costumam, ao se referirem ao conceito de cultura, enfatizar os "aspectos das sociedades humanas que são aprendidos e não herdados", de maneira que, esses aspectos são compartilhados pelos membros da sociedade em maior ou menor grau, tornado assim possível a existência da própria sociedade. É preciso lembrar ainda que a cultura engloba por um lado elementos intangíveis, como os valores, as crenças e as idéias, e por outro aspectos tangíveis, como todos os objetos pelos homens produzidos. Finalmente, é preciso reconhecer a cultura não como algo absoluto e definitivo, mas como um algo dinâmico, mutável, uma vez que tanto os valores, as normas, as idéias e as crenças, quanto os objetos produzidos variam conforme as necessidades de uns, ou de muitos.

Por tudo que fora escrito anteriormente, considerando os elementos trazidos das múltiplas definições sociológicas e antropológicas, é possível compreender a cultura, numa simplificação teórica necessária, como uma expressão dos modos de agir, pensar e sentir, seja de uma sociedade, seja de parte da sociedade, transmitidos continuamente entre os membros dessa sociedade, e capazes de, num processo social dinâmico, criar, alterar ou extinguir estes mesmos modos de agir, pensar e sentir. Ou seja, a idéia de cultura remete para a noção de coletividade, de conjunto, de totalidade, de contexto, de relações, pensada a cultura tanto na perspectiva da sociedade, com das sociedades, como de grupos sociais específicos.

Assim, quando faço referência a uma dimensão cultural da educação em prisões, pretendo ressaltar o caráter plural, dialógico, total, não só da educação, como da própria instituição prisional. Pensar a educação em prisões a partir desse viés cultural significa primeiro, reconhecer que o crime é produto de uma cultura de violência, produto de um complexo de fatores estruturais, políticos, econômicos, sociais, não podendo, em hipótese alguma, ser definido como algo resultante

exclusivamente da autonomia da vontade humana.

Por outro lado, se o crime não mais é considerado como resultado exclusivo da vontade, mas sim como um produto cultural, a reação ao crime deve, portanto, ocupar-se destas causas culturais, e assim, a pena de prisão enquanto medida reativa de caráter individualizado haveria também de ser repensada. Entender o caráter cultural do crime implica também em reconhecer e repensar o caráter cultural da prisão enquanto prática punitiva nos nossos tempos.

Há ainda, enquanto desdobramento da dimensão cultural da educação em prisões, a necessidade de se explorar a natureza dialógica da educação até seus extremos, quer dizer, a educação pensada em conexão com a prisão não só deve incluir todos os atores afetos ao cenário prisional, como também deve tomar a prisão enquanto conteúdo em outros espaços de educação que não necessariamente o espaço prisional.

Trata-se, portanto, de uma noção de educação que se afasta da esfera do individual e se aproxima da esfera do total, do global, do social. Uma educação que não busca transformar indivíduos específicos, mas sim transformar a cultura que envolve o conjunto dos indivíduos.

5.3 A dimensão cultural da educação em prisões como educação para uma cultura de não-violência

O conjunto de teorias sociológicas do crime que se sucederam a partir do século XIX foram, em maior ou menor medida, responsáveis pela introdução de uma nova forma de compreender o crime para além do determinismo da vontade humana individual. Hoje, e em especial após o advento do *criminological turn* da década de 60, não só tornou-se imperioso reconhecer o crime como um fenômeno de múltiplas causas, como o próprio debate acerca das causas tornou-se obsoleto, sobretudo devido à politização das análises sobre o fenômeno criminal, que acabou evidenciando a funcionalidade do sistema penal no sentido da produção do crime e dos criminosos.

Como um dos pressupostos da dimensão cultural da educação em prisões, há

que se reconhecer, também, que esse complexo de relações entre causas do crime e reações ao crime pode ser compreendido como duas faces de uma mesma moeda, em outras palavras, como expressões de uma *cultura da violência*.

Em *O princípio da não-violência*, o filósofo francês Jean-Marie Muller (1995, p.9) ensina que na sociedade atual, “a violência é a matéria prima, o melhor ingrediente do sensacional”, pois dia após dia, nos chegamos como informação casos e mais casos de violência, fazendo com que, a violência que nem sempre é real, se aproxime das pessoas da maneira mais concreta possível, tornando a todos “voyeurs que vêm os outros sofrer e morrer”. Nesse cenário, chamaria atenção o autor para o papel dos meios de comunicação de massa, que segundo ele, teriam a força suficiente para suscitar uma emoção pública, em substituição a uma opinião pública, devido ao fato de que não se ocupam tais meios de comunicação de informar, nem sobre as causas, nem sobre os riscos reais da violência, mas tão somente sobre a violência em si, sobre o fato ocorrido.

No Brasil, por exemplo, multiplicaram-se a partir da década de 90 os chamados programas policiais, que ocupam horários estratégicos nas grades de programação, sobretudo da mídia televisiva, mas também em outras mídias, a exemplo do rádio, e das redes sociais, cuja pauta sensacionalista – no sentido de provocar sensações, choque, emoções – foi capaz de exibir em janeiro de 2014, na cidade de Fortaleza, Ceará, um vídeo de cerca de 20 minutos onde uma garota de 9 anos de idade era vitimada por crime de estupro; ou ainda, quando em junho de 2015, uma perseguição policial ao vivo foi transmitida em rede nacional por duas emissoras de televisão, evento que terminou com um policial militar disparando quatro tiros de arma de fogo à queima-ropa contra dois suspeitos¹⁰⁹.

O professor Jacques A. Wainberg (2010, p.139) explica que “o que está em jogo na comunicação de massa é a atenção do público”, e assim, o único objetivo da mídia é capturar a audiência, ou seja, conquistar a atenção das pessoas para que se possa vender o produto mídia para os anunciantes, daí por que a audiência tem natureza comercial, como transforma em comercial todos os seus produtos, inclusive a violência. Porém, considerando que traço marcante do público é a falta de interesse, a desatenção, e a dificuldade de entendimento das informações, “é

¹⁰⁹<http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/programas-policialescos-a-legitimacao-da-barbarie-1735.html> e <http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/programa-policial-exibe-video-com-estupro-de-crianca-de-9-anos-de-idade-8864.html>

necessário algum ato de força para acordar as pessoas de seu refúgio na hibernação, por isso, por instinto e vocação, a mídia gosta, e muito, da violência que desperta paixão".

Wainberg (2010, p.140) ensinaria ainda que o jornalismo se utiliza da violência sob o argumento ou justificação de que atua enquanto vigilante do público, alertando a todos sobre a ameaça rondante. Contudo, na realidade, acaba criando e disseminando uma sensação de insegurança generalizada, que por sua vez cria um certo frenesi por sobrevivência, um cenário em que, afirmaria o professor "a guerra é mais palatável que a paz, o mal ao bem, o bandido ao mocinho". Em outras palavras, a mídia criaria um ambiente de perigo iminente que conduziria a todos assumir uma postura de guerrilheiro atento, funcionando então a mídia como uma fonte para melhor se armar diante da guerra, diminuindo as incertezas sobre os inimigos diante das informações transmitidas e coletadas.

A mídia, segundo Wainberg (2010, p.141) seria também, em certa medida, responsável pelo que chamou de *pseudo-eventos*. Num cenário em que somente os fortes sobrevivem, a violência funcionaria como uma poderosa arma dos que se vêm fracos na luta contra os fortes, de maneira que, em algumas circunstâncias, a violência reveste-se de uma natureza teatral ou cênica, "premeditada e que visa conquistar a atenção da mídia, pois, por intermédio dela, os fracos conseguem disseminar o pânico, o medo, a raiva e o rancor na sociedade". O último nível desses pseudo-eventos seria o chamado *terrorismo moderno*, segundo o qual "o segredo é incomodar alguém, preferencialmente e sempre, um inocente, pois matam-se alguns para conquistar a atenção de todos".

Em suma, para a imprensa, boas notícias são más notícias. O bom é o mal. E o mal que é bom acaba nutrindo as páginas e os telejornais de dor todos os dias. Tudo que abala, tudo que é controverso, polêmico e que promete embate é acolhido com entusiasmo e alegria por tais mediadores sociais. Os efeitos cognitivo e afetivo são estupendos: rompem a sonolência, conquistam os olhos, produzem a tal almejada audiência. A atenção, em sua, é dominada. E essas histórias do cotidiano permeadas pelo crime serão, em boa medida, a história do amanhã. Cabe lembrar, por isso mesmo, que ambos, história e jornalismo, são irmãos xipófagos. Por tal ênfase e alguma preferência da mídia e da indústria cultural pela violência, fica nas novas gerações sempre a impressão de que a vida pregressa foi marcada por esse drama da guerra incessante. Baseando-nos nessas imagens do passado, fica a impressão de que não há e nunca houve nas relações humanas o altruísmo angelical. Há a sensação de que esse campo da boa vontade é o refúgio de mentes raras. Homens e mulheres santos.

Gurus e rebes. Não há, nesses cálculos da história, estatísticas da paz. Predominam sempre os do conflito (WAIMBERG, 2010, p.142).

As pesquisas de Wainberg (2010, p.143-149), que analisaram quase 1000 notícias televisivas no Brasil durante quatro semanas alternadas de 2008, revelariam ainda que quanto mais violento o fato mais destaque ele tende a ganhar na mídia, sendo que, segundo o autor, os *cavaleiros do apocalipse* desse *shownarlismo* seriam a corrupção, os crimes de colarinho branco, os crimes e assaltos, os acidentes de carro, a desordem social interna e as drogas. Por outro lado, destaca o professor que tais informações noticiadas acabariam também construindo uma visão de mundo nos teledependentes, e assim, "a violência que aparece no vídeo torna o mundo muito mais violento do que ele realmente é". É assim que a violência na mídia provocaria dois efeitos, a desinibição diante da violência, ou seja, um mimetismo social; e a desensibilização do público, em outras palavras, a indiferença.

Voltando à Muller, as violências do mundo atual que servem de combustível para as mídias estão relacionadas com problemas econômicos e políticos, porém, a despeito de suas formas de manifestação, se pode relacionar os diversos tipos de violência com o que se pode chamar de *cultura da violência* (1995, p.9). Para o filósofo francês, a expressão cultura da violência significa "que os indivíduos, sob o efeito da influência social, orientam o seu comportamento privilegiando a violência como meio normal de defender a sua comunidade face às ameaças que sobre ela pesam".

A sociedade cultiva a violência (cultivar vem do latim colare, que significa simultaneamente cultivar e honrar), inculcando nos indivíduos de que ela é a virtude do homem forte, do homem corajoso, do homem de honra que corre o risco de morrer para defender os valores que dão sentido à sua vida. No imaginário dos povos, o herói é aquele que pegou nas armas para defender a pátria contra os bárbaros. E a sociedade imortaliza e presta culto aos seus heróis. A cultura envolve a violência numa aura de prestígio, mas dizer que a violência é prestigiosa é precisamente reconhecer (de acordo com o significado etimológico da palavra, que vem do latim praestigiosus, <que causa ilusão> que é ilusória, isto é, que engana aqueles que cedem à sua tentação. A partir do momento em que os homens começam a derramar o seu sangue por uma causa, esta, seja ela qual for, torna-se sagrada. E eles terão de continuar a derramar o seu sangue, para que não se possa dizer que as primeiras vítimas o derramaram em vão. Decididamente, é a violência que sacraliza a causa, e não o contrário (MULLER, 1995, p.11).

Por outro lado, Jean-Marie Muller (1995, p.11) chamaria de *ideologia da violência* uma construção racional capaz de justificar perante os indivíduos o recurso à violência, assim, o objetivo ou função da ideologia da violência seria elaborar uma representação da violência capaz de esconder o que ela realmente é, uma barbárie, um escândalo, e uma desumanidade. A ideologia da violência que integra a cultura da violência tem a força suficiente para ocultar o elemento irracional e inaceitável da violência, fazendo parecer que a violência pode ser justificada e conseqüentemente aceita. Nas palavras de Muller, “trata-se de dissimular a realidade escandalosa da violência através de uma representação que a valorize positivamente, o objetivo pretendido, e muitas vezes alcançado, é a banalização da violência”. A violência acaba sendo, então, “declarada em conformidade com a lei”.

Mas o que vem a ser violência? Vive o Brasil uma cultura da violência? É o crime uma violência? A reação penal institucionalizada é violência? O que se deve entender por uma educação para a não-violência? Porque a dimensão cultural da educação em prisões é educação para a não-violência?

Jean-Marie Muller (1995, p.16) explica que a palavra violência por vezes costuma ser empregada de maneira confusa, pois aproximada de outros conceitos, como os conceitos de conflito, agressividade, luta, força, e coação.

Explica o filósofo que o conflito “é o confronto da minha vontade com a do outro, cada um querendo fazer ceder a resistência do outro”, e em sendo um homem um ser essencialmente de relações, “a função do conflito é estabelecer um contrato, um pacto entre os adversários”, a partir do qual se pode construir relações de equidade e justiça entre os indivíduos. Daí que o conflito é “um elemento estrutural de toda a relação com os outros e, por conseguinte, de toda a vida social” (MULLER, 1995, p.18). Por outro lado, a paz não é a ausência de conflitos, mas a gestão dos conflitos de maneira não violenta.

Já a chamada agressividade está inserida na natureza humana. A violência não é imanente a natureza humana, ela é apenas uma expressão não natural da agressividade. A agressividade é instintiva, uma energia que forma a personalidade do indivíduo. Agredir vem do verbo latim *aggredi*, que significa caminhar na direção de, assim, a agressividade é um poder no sentido da afirmação de si. A agressividade é o que permite dominar os medos por via diferente da violência, por isso ela é “um elemento fundamental da relação com o outro; esta poderá tornar-se uma relação de respeito mútuo e já não de dominação-submissão” (MULLER, 1995,

p.21). E complementa:

Fazer prova de agressividade é aceitar o conflito com o outro sem se submeter à sua lei. Sem agressividade, estarei constantemente a fugir das ameaças que os outros fazem pender sobre mim. Sem agressividade, serei incapaz de ultrapassar o medo que me paralisaria e me impediria de combater o meu adversário e de lutar contra ele para fazer reconhecer e respeitar os meus direitos. Para ir em direção ao outro, é preciso fazer prova de audácia e de coragem, pois é ir na direção do desconhecido, é partir para a aventura.

A luta, por sua vez, é o meio capaz de tornar o diálogo possível, e sua função é a de “criar as condições do diálogo, estabelecendo uma nova relação de força que obriga o outro a reconhecer-me como interlocutor necessário” (MULLER, 1995, p.23). Por outro lado, Muller (1995, p.23-24) definiria a força como o elemento indispensável à luta. Para o filósofo, toda e qualquer relação com o outro implica necessariamente numa relação de força, sendo que é a força que permite o equilíbrio das relações. Afirmaria ele que “a injustiça resulta do desequilíbrio das forças pelo qual os mais fracos são oprimidos pelos mais fortes”, e que “agir pela justiça é restabelecer o equilíbrio das forças”. Seria esse equilíbrio entre as forças que permitiria com que o homem vivesse em harmonia uns com os outros, ou seja, numa vida comum, baseada numa reciprocidade proveitosa para todos.

Há ainda um último conceito que se costuma confundir com o conceito de violência, a coação. Muller (1995, p.27) explica que a coação é o exercício de uma força capaz de convencer alguém a agir contra a sua vontade, aceitando aquilo que inicialmente recusava.

A luta não-violenta não pode reduzir-se a um simples debate de idéias, ela é realmente um combate em que se opõem várias forças. No interior dos conflitos econômicos, sociais e políticos, os adversários não são pessoas, nem mesmo grupos de pessoas, mas grupos de interesses. E geralmente não é possível estabelecer entre eles um diálogo racional onde a verdade poderia triunfar sobre o erro pela exposição de uma demonstração que nenhuma objeção poderia contradizer. As relações entre estes grupos são relações de poder e, face aos jogos de poder que põem em causa interesses antagônicos, os homens, regra geral, não são racionais. É por isso que, quando se trata de lutar contra as injustiças estruturais da desordem estabelecida, é a coação exercida pela ação coletiva que é determinante para o sucesso de uma resistência não-violenta (MULLER, 1995, p.27).

Considerando as definições de luta, força, agressividade, coação e conflito, Muller (1995, p.29) então, definiria a violência como sendo “um desregulamento do conflito que deixa de lhe permitir cumprir a sua função, que é estabelecer a justiça entre os adversários”. Para ele, se por um lado a agressividade, a força e a coação, que exercidas pela luta, permitem superar o conflito em busca da regra mais justa possível para cada um dos adversários, a violência é o elemento perturbador deste processo.

Lembrando a tese da rivalidade mimética de René Girard, segundo a qual os comportamentos humanos são aprendidos pela imitação, e que tal imitação se dá como um processo de conflito dentro dos homens diante da cobiça compartilhada em torno de um mesmo objeto, Muller (1995, p.29) chamaria atenção para o fato de que no caso da violência, a atenção sobre o objeto desaparece, virando completamente em desfavor do rival.

Para Muller (1995, p.30), “toda a violência é um processo de homicídio, de aniquilamento”, pois surge num conflito sempre que um indivíduo se utiliza de meios para fazer existir sobre o outro uma ameaça de morte. Mesmo que o ato não chegue às últimas consequências, “o desejo de eliminar o adversário, de o afastar, de o excluir, de o reduzir ao silêncio, de o suprimir, vai tornar-se mais forte do que a vontade de chegar a um acordo com ele”, por isso, complementa o autor “do insulto à humilhação, da tortura ao homicídio, são múltiplas as formas de violência e múltiplas as formas de morte...violentar é sempre fazer calar, e privar o homem da sua palavra é já privá-lo da sua vida”.

Porém, Muller (1995, p.30) chamaria atenção para o fato de que, uma definição correta de violência não pode prescindir de um afastamento do lado daqueles que exercem a violência, sob pena de se cair num mar de legitimações, uma conjunto de justificativas dos meios pelos fins. Uma definição de violência deveria então partir da perspectiva de quem a sofre, e quanto maior o sofrimento (a violência que não mata), maior o poder que a violência tem de “transformar o homem em coisa”, de coisificar o homem ainda vivo.

A violência, por si mesma, é um abuso; o próprio uso da violência é um abuso. Abusar de alguém é violá-lo. Toda a violência que se exerce contra o homem é uma violação: a violação do seu corpo, da sua identidade, da sua personalidade, da sua humanidade. Toda a violência é brutalidade, ofensa, destruição, crueldade. A violência atinge sempre o rosto que deforma pelo

efeito do sofrimento; toda a violência é uma desfiguração. A violência fere e magoa a humanidade daquele que a sofre (MULLER, 1995, p.32).

Este é o mesmo sentido defendido por Pequeno (2002, p.129) ao explicar que a violência é um golpe que afeta não só a dimensão física, mas também a dimensão psíquica e moral dos seres humanos. Ela é destinada a coisificação do outro, a negação do outro como ser humano. Todo recurso à violência significa em último caso num processo de desumanização do outro, “tornando-o uma simples coisa ou um ser desprovido de toda qualidade humana...a violência pode ser concebida como uma reificação do ser humano, como uma forma de negação da sua condição humana”.

A perspectiva de violência tomada do lado de quem sofre a violência abriria também espaço para uma análise não só da chamada *violência direta das ações violentas*, mas, sobretudo, da *violência indireta das situações violentas*, ou seja, da *violência estrutural*, conforme definida pelo sociólogo norueguês Johan Galtung na década de 60 como sendo aquela violência gestada pelas estruturas políticas, econômicas e sociais que, conforme ensina Muller (1995, p.33), “criam situações de opressão, de exploração ou de alienação”. Essas situações de injustiça violam a dignidade, a liberdade e a humanidade de todos aqueles que a sofrem, e assim, merecem ser tratadas sob o substantivo violência.

Contudo, se costuma pensar a violência exclusivamente sob a dimensão da via direta, ou seja, das ações violentas, e nessa situação, o elemento *intenção* é facilmente perceptível. Com efeito, violência costuma relacionar-se com a *intencionalidade* do agir humano. Porém, tratando sobre as situações de injustiça que constroem a violência estrutural, Muller (1995, p.33) ensina que o critério da *intencionalidade* deve ser substituído pelo critério da *responsabilidade*, de maneira que “não só todos somos responsáveis como não há opressão sem opressores, exploração sem exploradores, nem ditaduras sem ditadores”.

Muller (1995, p.34) ainda explicaria que a existência de uma violência estrutural também estaria relacionada com o que chamou de *violência da revolta*. Para o filósofo francês, não é raro que a violência das condições estruturais injustas acabe por provocar a violência armada, gestada na revolta das pessoas oprimidas na busca por melhores condições de existência. Daí que “a violência dos oprimidos e dos excluídos é mais um meio de expressão do que um meio de ação...ela é o

meio de se fazer reconhecer para aqueles cuja existência permanece não só desconhecida, como não reconhecida”. E continua:

A violência é então o meio de se revoltar contra esse não reconhecimento. É o último meio de expressão daqueles que a sociedade privou de todos os outros meios de expressão. Uma vez que não tiveram a possibilidade de comunicar por meio da palavra, tentam exprimir-se por meio da violência. Esta substitui a palavra que lhes é recusada. A violência quer ser uma linguagem e exprime, em primeiro lugar, um sofrimento; é então um sinal de angústia que deve ser decifrado como tal pelos outros membros da sociedade. A violência é para os excluídos uma tentativa desesperada de voltarem a apropriar-se do poder sobre sua própria vida, pode esse de que haviam sido destituídos. A violência torna-se, então, um meio de existência: sou violento, logo existo. E quanto mais é proibida pela sociedade, mais a violência permite o reconhecimento. Simboliza então a transgressão de uma ordem social que não merece ser respeitada. Aquilo que os agentes da violência procuram é precisamente essa transgressão. Para aquele a quem a lei exclui de qualquer reconhecimento, a violação da lei surge como o melhor meio para se fazer reconhecer. Isso tanto pode ser verdade para o indivíduo, como para o grupo. Este também pode querer provar a si mesmo que existe enquanto grupo, afirmando-se junto dos outros pelo emprego da violência (...) Dessa forma, a violência exerce um fascínio sobre aqueles que sentem a frustração e a humilhação de serem excluídos (MULLER, 1995, p.34-35).

A partir das lições de Muller acerca da violência estrutural e da violência da revolta, é possível inferir que o crime pode, e deve ser compreendido nas suas múltiplas perspectivas: se por um lado, significa a desobediência das leis do Estado, uma agressão aos bens jurídicos socialmente convencionados, por outro lado, pode também ser compreendido como a manifestação de resistência, de revolta, de tentativa de afirmação, de busca por visibilidade social, quando praticado por quem tradicionalmente ocupou um lugar social de esquecimento generalizado.

Ainda sobre as noções de violência, o professor e filósofo Marconi Pequeno (2002, p.121), em artigo intitulado *Violência e Direitos Humanos*, lembraria que as questões que envolvem a violência revelam reflexões complexas nos diferentes campos do conhecimento, de maneira que é a violência um objeto de estudo pluridimensional. Assim, enquanto a sociologia estuda, por exemplo, as causas da violência, os efeitos da violência urbana, as relações entre violência e poder político; a antropologia, por sua vez, se debruçaria sobre as varias manifestações da violência em realidades culturais diversas; ainda, a psicologia investigaria a propensão de determinados indivíduos à violência; para o direito, interessaria as

justificativas racionais da violência, ou seja, a violência utilizada como meio defensivo, punitivo ou preventivo.

Numa perspectiva etimológica, a palavra violência deriva do latim *violentia*, que pode ser traduzido como vigor, força, ação abrupta; podendo também significar ação contrária à ordem ou ação contrária à disposição da natureza. Porém, atualmente, numa perspectiva ampla, violência tende a ser definida como “uma ação contrária à ordem moral, jurídica ou política que causa dano a pessoas, coisas, lugares”, ou ainda “maneira de alguém impor a outro a sua vontade mediante ameaças, intimidações, pressões psicológicas, comportamentos agressivos” (PEQUENO, 2002, p.121).

Marconi Pequeno (2002, p.122) faria lembrar que se costuma relacionar a violência com “toda ação intencional que implique a morte de uma ou mais pessoas, o sofrimento ou lesões físicas e psicológicas contra a sua vontade”. Ou ainda “toda ação cometida ou omitida que implique a morte de uma pessoa ou mais pessoas ou que lhes inflige, de maneira intencional ou não, sofrimento, lesões físicas ou psíquicas contra a sua vontade.

Seja qual for a definição de violência que se tenha em mente, fato é que a idéia de violência costuma carregar consigo uma conotação pejorativa, de maneira que, qualificar algo como violento significa, em último caso, tratá-lo como algo eivado de negatividade. É por isso que a violência implica sempre em uma manifestação de horror, vergonha, constrangimento, desacordo, ressalva, reprovação. Todavia, há quem defenda que a violência pode assumir algumas formas positivas, como no caso das revoluções e das guerras por liberdade; outros atribuem à violência uma função midiática de chamar atenção para algo; alguns diriam ainda que a violência serviria para reforçar os valores do grupo (PEQUENO, 2002, p.123).

A despeito destas reflexões, na cultura atual costuma-se pensar a violência exclusivamente a partir de seu aspecto físico, materializada nas torturas, agressões, homicídios, roubos, seqüestros, lesões corporais, ou seja, uma violência da dor, do sofrimento físico, da morte, que acaba gerando no coletivo um grau elevado de perplexidade e o medo potencial da vitimização, de maneira que, tal circunstância, “alimenta o pânico e o isolamento dos que vivem nos grandes centros urbanos” (PEQUENO, 2002, p.125). Tanto que uma das características da violência na cultura dos nossos tempos seria o fato de que ela se torna tão mais temida e insuportável

quanto mais próxima, o que explicaria situações como a revolta coletiva extrema – capaz de levar ao linchamento do violador – diante de, por exemplo, um furto; ao passo em que diante de crimes de colarinho branco, nos quais a percepção de ofensividade próxima não é tão evidente, a reação tende a ser mais comedida.

Explica o filósofo que, se por um lado não se possa abstrair por completo o elemento intencional das explicações em torno da violência, por outro lado, é preciso reconhecer que fatores como a degradação da vida nas cidades, a fragmentação do espaço urbano, a miséria econômica, a marginalização social, a precarização das relações de trabalho, o desemprego, a constante violação de direitos, a concentração de riquezas nas mãos de poucos, fornecem um terreno propício para a multiplicação da violência. Nas palavras de Pequeno (2002, p.125):

É certo que as tensões e os conflitos sociais engendrados por um mundo competitivo e hostil adquirem vertiginosa relevância no cenário contemporâneo. A ampla teia de relações que o fenômeno da violência possui não nos permite desvinculá-lo dos problemas referentes à miséria, à exclusão, à concentração de renda e poder, à injustiça social, dentre outros. A luta contra as causas estruturais da violência certamente não eliminará a possibilidade de sua emergência, mas pode tornar a sociedade um espaço de convivência mais humano.

Por tudo isso é que Marconi Pequeno (2002, p.126) afirmaria que “a violência pode ser compreendida e mensurada de acordo com as normas culturais de relacionamento”.

Também para Pequeno (2002, p.127), tal como Jean-Marie Muller, seria possível falar numa dimensão cultural da violência, pois, alguns fatores presentes na cultura atual, como por exemplo, a perda dos referenciais éticos, a segregação social, o individualismo anárquico, a cultura do medo, a corrupção policial, o enfraquecimento dos laços de sociabilidade, a apologia da criminalidade, o desapego aos princípios da justiça, a postura de discriminação contra grupos e minorias, “semeiam o terreno onde viceja a violência insana, deletéria e impiedosa”. Nesse cenário, o recurso à violência costuma ser visto como última e única saída possível para aqueles que habitam uma existência iníqua.

Merece destaque outra característica da cultura atual, qual seja, a existência de formas difusas de violência, ou seja, a chamada violência simbólica, muitas vezes

imperceptível à maioria dos olhos, materializada sob a forma de estigmas, estereótipos, preconceitos, da chamada violência da neutralidade, violência da calma, violência do silêncio, violência da indiferença.

Para o filósofo (2002, p.128), a violência se transformou num dos maiores, senão o maior trauma da sociedade atual, a causa de todos os fatores da infelicidade coletiva, muito, em razão de ela ter se transmutado em algo comum, corriqueiro, numa maneira normal de comportamento.

A aparição e a utilização da violência de maneira sistemática na nossa sociedade tenderiam também a brutalizar ainda mais as suas formas de expressão, gerando cada vez mais insensibilidade, normalidade e indiferença, sendo que esse conformismo ampliaria de maneira significativa a possibilidade de manifestação da violência, gerando um ciclo vicioso verdadeiramente pernicioso. Tal quadro evidenciaria o que Marconi Pequeno (2002, p.129) chamou de *retrato de uma sociedade-vítima-insensível da violência*.

Também pelo fato de ter se tornado algo banal, a violência na cultura da violência acaba aprisionando as pessoas na sua eventualidade, ou seja, no mundo atual, tudo é possível, ou em outras palavras, fenômenos extremos, como a violência, pairam sobre todos na iminência de se tornarem reais.

Assim, a violação constante dos direitos, a exclusão, a marginalização, o aniquilamento do outro, a crise de racionalidade, a moral hedonista, acabam construindo um cenário no qual qualquer um é capaz de cometer violências contra o seu semelhante, ou seja, “vivemos em um mundo no qual tudo parece factível de acontecer” (PEQUENO, 2002, p.129).

O medo, o perigo e as ameaças têm tornado a vida humana subjetiva e socialmente incerta. O resultado é a sinistrose diante do desconhecido e a busca de autiproteção diante do mal oculto. Além dos grandes danos coletivos, o espectro da violência atinge as individualidades, os grupos minoritários, os sujeitos que ousam enfrentar os preconceitos e as discriminações que a própria sociedade forja, cria e dissemina. A hierarquização da sociedade brasileira, por exemplo, e suas formas de expressão (o mandonismo, o sexismo, o patriarcalismo, o autoritarismo, a homofobia, o racismo, dentre outras) revelam como a intolerância e o desrespeito aos direitos humanos se fazem presentes no nosso cotidiano. Aqui a violência, como numa espécie de banquete autofágico, se alimenta de si própria. A violência da desigualdade gera a violência da incivilidade, que gera a intolerância, que gera a violência... (PEQUENO, 2002, p.129)

Explicaria ainda Pequeno (2002, p.128) que nesse contexto de cultura da violência o conjunto de elementos da reação penal oficial se fragilizam, quais sejam, as leis penais, as instituições policiais e em última instância o próprio Estado, pois, o aumento das penas, a criação de novos tipos penais e consequente criminalização de novas condutas, a proposta de redução da idade para efeitos de imputabilidade penal, as diferentes estratégias de empreender o policiamento, dia após dia, não se mostram suficientes para conter o recrudescimento da violência na sociedade. Com efeito, o referido fenômeno de fragilização pode ser explicado pelo fato de que a atuação do Estado com vistas ao combate à violência também se configura como uma violência, o que se costuma chamar violência legítima, apesar de todos os questionamentos que tal expressão suscita.

Explica Muller (1995, p.123) que o Estado enquanto conjunto de instituições administrativas, políticas, jurídicas e policiais tem a missão fundamental de estabelecer e manter a segurança dos cidadãos, sendo que, a ordem pública, em princípio, somente poderia ser mantida mediante o constrangimento da sociedade, as proibições, as obrigações impostas, ou seja, mediante o poder coercitivo do Estado. Por trás da lógica do Estado existe a idéia da coação de todos no sentido do cumprimento do contrato social.

O Estado, então, teria o dever de neutralizar, mediante utilização da força pública, todos aqueles que põem em risco esta lógica. Porém, quais seriam os meios legítimos do exercício dessa coação, ou ainda, o que difere a violência praticada pelo Estado das violências que ele propõe combater?

Muller (1995, p.124) ensina que a coação legal, penal, social, a força pública, não seriam os únicos meios dos quais o Estado dispõe para organizar a sociedade, porém, a despeito disso, a coação é o meio, por excelência, escolhido, daí que “existe uma relação orgânica entre o Estado e a violência, esse elo é irredutível, sendo constitutivo do Estado”. Com efeito, na base do conceito moderno de Estado está a idéia de contrato social, idéia essa que não pode prescindir da noção de soberania do povo, ou poder do povo, porém, como explica Muller (1995, p.125), a idéia de uma soberania do povo é uma ameaça grave ao cidadão, pois, implicada na submissão da autonomia e da vontade de uns em face da vontade geral. Assim:

Para evitar a armadilha totalitária, convém recusar com força qualquer

concepção orgânica da sociedade, segundo a qual a função de cada indivíduo se encontra definida consoante as necessidades da coletividade. Pois, então, a pessoa já não existe por si mesma, mas pela sociedade e para a sociedade; ela deve ser submetida às leis que regulam o bom funcionamento do corpo social. A ordem, a harmonia e a unidade do todo justificam a submissão de todos. Aquele que recusa submeter-se deve ser eliminado para evitar qualquer contágio. Uma tal concepção da sociedade, que inspirou tantas e tantas doutrinas políticas, dá à sociedade todos os direitos e ao homem todos os deveres. Ela destrói toda a autonomia da pessoa e deixa apenas subsistir o poder do Estado monolítico. (...) A ideologia da unidade, que é ao mesmo tempo a ideologia da totalidade, cria naturalmente uma ideologia do poder, da dominação e da violência. O homem de Estado ou, mais precisamente, o homem do Estado está obcecado pela unidade do todo e junta-se assim à obsessão do violento (MULLER, 1995, p.126).

Sob o argumento da utilização legítima da violência para combater a violência dos indivíduos e grupos que perturbam a ordem social, não raras as vezes o Estado acaba convertendo a finalidade de segurança dos cidadãos em finalidade de segurança do próprio Estado, e os fins se tornam meios, e os meios se tornam fins. Nesse processo, o Estado tende então a criminalizar e reprimir toda e qualquer dissidência atribuindo-lhe a qualidade de delinquência (MULLER, 1995, p.129).

Obviamente, a atuação policial do Estado será sempre necessária, contudo, lembra Muller (1995, p.129-130) que a etimologia da palavra polícia está relacionada com a da palavra política, significando ambas o governo da cidade na busca pela pacificação da vida social, construindo assim “uma sociedade liberta do domínio da violência”. Daí porque os policiais seriam antes de tudo, *agentes da paz*, que devem buscar sempre a prevenção dos conflitos, ou a resolução não violenta dos conflitos, e quando, finalmente, houver a necessidade e utilização da coação física, esta deve sempre pautar-se pelo mínimo dano possível. Se como medida extrema o conflito acabar por ocasionar uma medida violenta por parte dos representantes do Estado, de maneira alguma tal fato pode ser valorado como um sucesso ou uma vitória, pois “se a polícia não conseguir restabelecer a paz social sem utilizar a violência homicida, toda a sociedade partilha a responsabilidade desse revés”.

Por tudo isso, afirmaria Muller (1995, p.130) que “o Estado reivindica o direito de recorrer ele próprio à violência para punir a violência”, e nesse sentido, os procedimentos na busca pela punição da violência acabam perpetuando a violência *ad aeternum*. Como tão bem apresentados pelas teorias do etiquetamento, a caça ao crime acaba sempre se transformando numa caça ao criminoso, e o desprezo ao

crime em desprezo ao criminoso, e assim “o homem que cai nas mãos do aparelho penal torna-se aos olhos de todos e aos seus próprios olhos uma coisa vil, um objeto de repulsa” (MULLER, 1995, p.131). Tal fato seria agravado levando-se em conta que, não por acaso, a repressão penal do Estado tende a ser mais severa em desfavor daqueles que a sociedade já desfavoreceu, e menos severa em favor daqueles que a sociedade já privilegiou.

Pelo exposto, o crime, que costumeiramente é pensado como uma violência do indivíduo contra a sociedade e contra o Estado, poderia também ser entendido como uma violência do Estado contra alguns indivíduos, pois que, no momento em que o Estado estabelece em lei quais são os bens sociais a serem protegidos, e quais são as condutas consideradas perniciosas em relação a esses bens, já teria em vista então, condutas praticadas por uma determinada categoria de indivíduos – os já desfavorecidos – bem como os valores sociais comuns a outra categoria de indivíduos – os privilegiados.

Finalmente, acerca do Estado como violência, Muller (1995, p.134) ensinaria que ao institucionalizar a violência como recurso normal, a violência do Estado contamina o conjunto das relações sociais, e a sociedade passa então a viver pela lógica da violência, passa a viver uma cultura de violência. “Quando a ideologia da segurança, em nome da necessidade da ordem, inocenta o Estado dos seus atos de violência, estão criadas as condições para nascer a tirania”. Isso ocorre porque, segundo Muller (1995, p.137), a violência do Estado dá causa a uma reação em cadeia que cria violências econômicas, sociais, culturais, militares, políticas, que se torna impossível de combater pois legitimada por uma ideologia. Essa reação somente seria rompida, segundo o filósofo francês, mediante a adoção de uma dinâmica não-violenta de resolução dos conflitos.

Se por um lado as medidas violentas tomadas pelo Estado para o controle da violência se mostram quase sempre como medidas paliativas, pois que operam num nível superficial dos efeitos das violências, não alcançando as causas, como por exemplo as questões que envolvem as relações de poder, a injustiça e a desigualdade social, e a exclusão sócio-econômica, por outro lado, acabam também contribuindo para a *explosão da litigiosidade* e para o *enfraquecimento da noção de justiça equitativa* (PEQUENO, 2002, p.130), o que representa um enorme desafio para a construção de uma cultura de paz nesse cenário de conflitualidade e cultura de violência. Como afirmaria o filósofo, “a dificuldade consiste em criar novos padrões

geradores de comportamentos de paz, num mundo regido pelo individualismo anárquico e pela competição generalizada”.

Ainda na seara dos debates em torno do Estado enquanto violência institucionalizada, em *O anjo da história*, o frankfurtiano Walter Benjamin (2013, p.59), por sua vez, após justificar o poder do Estado como violência, proporia a seguinte indagação: “Mas será a resolução não violenta de conflitos em princípio possível?”

Para o filósofo a resolução não violenta dos conflitos seria possível, pois, nas várias relações entre pessoas ao redor do mundo, nas culturas de delicadeza, simpatia, paz, confiança, amor, ou seja, em tantas outras qualidades humanas se pode encontrar a renúncia à violência. Porém, explica que, a despeito destas qualidades, a lei insiste em determinar que “meios puros nunca poderão servir para soluções diretas, mas apenas mediatizadas” (BENJAMIN, 2013, p.71).

Benjamin explica que o diálogo é o espaço onde se pode buscar com eficiência o entendimento civilizado, pois, através do diálogo, seria possível buscar uma solução não violenta. A linguagem, o entendimento pelo diálogo, seria, nas palavras de Benjamin (2013, p.71) “a esfera da não violência totalmente inacessível à violência”. E complementa:

Para convencer as pessoas a resolver pacificamente os seus conflitos de interesses aquém da ordem jurídica [da violência do Estado] existe, para lá de todas as virtudes, um motivo eficaz que, frequentemente, oferece até a mais renitente das vontades aqueles meios puros, em vez dos violentos: o receio de desvantagens comuns que podem resultar de um confronto violento, qualquer que seja a sua natureza (BENJAMIN, 2013, p.72).

Mas viveria o Brasil uma cultura da violência, que implicasse na necessidade da busca de uma cultura da não violência?

O professor Luciano Oliveira (2008, p.267), em artigo intitulado *Violência Brasileira e Direitos Humanos: a razão iluminista contra a parede* inicia suas discussões afirmando que a criminalidade violenta no Brasil alcançou tamanha incorporação no dia a dia da população do país, que mais do que um problema, a violência se tornou um “fato social maior, capaz não meramente de repercutir, mas de influenciar as mais diversas dimensões da nossa vida em comum”, e o que

outrora era insuportável, tornou-se parte indissociável da convivência diária.

E não se trata apenas da violência do crime, mas também da violência contra o crime. Defende o professor que o Brasil parece viver uma crise ou recusa do que chamou razão sociológica, ou em outras palavras, diante da violência generalizada o reconhecimento das causas sociais do crime tem desaparecido e perdido espaço para uma ansiedade em combater o crime a qualquer custo. Lembraria, por exemplo, Luciano Oliveira (2008, p.271), a reação de jornalistas e leitores da Folha de São Paulo, logo após a famosa Chacina da Candelária, no Rio de Janeiro, em 1993, que, acompanhando o senso comum, passaram a se referir aos meninos vitimados naquela oportunidade como *meninos-assaltantes* da Praça da Sé.

Lembraria também o professor Luciano Oliveira (2008, p.274) a reação do professor da Universidade de São Paulo (que mais tarde viria a se tornar ministro da educação, em 2015), Renato Janine Ribeiro, diante do assassinato do garoto João Hélio, em 2007, também no Rio de Janeiro, ao escrever em 18 de fevereiro de 2007, na sua coluna na Folha de São Paulo: “Torço para que, na cadeia, os assassinos recebam sua paga; torço para que a recebam de modo de morado e sofrido”.

Corroborando a tese levantada por Luciano Oliveira, alguns acontecimentos mais recentes fariam também prova da violência reativa à violência como praxe no Brasil de hoje. No ano de 2014, uma mulher foi espancada até a morte por moradores de Guarujá, São Paulo, após ser confundida com um retrato falado de uma suposta seqüestradora de crianças, publicado em uma rede social¹¹⁰. Naquele mesmo ano, um adolescente de 15 anos fora espancado a pauladas e acorrentado pelo pescoço, completamente nu, num poste, na cidade do Rio de Janeiro¹¹¹.

Já Eduardo Bittar (2008, p.277), faria referência aos quadros de injustiça e desigualdade social para explicar as questões ligadas à violência na cultura brasileira. Para o professor, seriam tais fatores responsáveis pelo cultivo da violência no dia a dia do país. Segundo ele:

A violência tem-se tornado um dos principais fatores de demonstração das insuficiências do Estado de Direito no momento atual, especialmente se considerada a realidade brasileira. Os relatos e registros são os mais

¹¹⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-morta-apos-boato-em-rede-social-e-enterrada-nao-vou-aguentar.html>

¹¹¹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/02/1407239-adolescente-e-agredido-a-pauladas-e-acorrentado-nu-a-poste-na-zona-sul-do-rio.shtml>

diversos e observam a peculiaridades regionais todas elas suficientes para declarar algo das distorções sociais regionais. (...) A violência que entrecorta o Brasil é a mesma que afasta investidores, leva à morte milhares de vítimas, provoca o encarecimento de produtos e serviços segurados, fomenta injustiças sociais, determina políticas de segurança truculentas, constrói o medo social, legitima frentes de ação popular conservadoras, degenerando os laços da vida social. É desta complexa trama de implicações que decorre a violência, se instalando sob a pele do tecido social, inoculando em suas artérias e veias o veneno letal capaz de lhe corromper a essência até a sua plena exaustão. É exatamente esta questão que tem afligido não somente a reflexão acerca do assunto hodiernamente, mas também as próprias vidas de homens e mulheres, em qualquer condição social, econômica ou política, porque de fato dela ninguém está completamente isento (BITTAR, 2008, p.289-290).

Bittar (2008, p.290-291) explicaria ainda, tal como o fez Luciano Oliveira, que no Brasil, a violência assume um caráter cíclico, na medida em que a violência cria um conjunto de reações sociais também violentas. Segundo Bittar, diante da ocorrência da violência a sociedade atemorizada legitima reações autoritárias e truculentas contra ela própria, direcionadas, evidentemente, aos “setores sociais considerados responsáveis pelos temores coletivos, os mesmos setores desprestigiados pelas políticas públicas mais elementares”.

Assim, os mesmos estereótipos sociais vão se repetir como vítimas do processo de perseguição, onde a culpa é depositada com o fervor mais intenso, quanto mais intenso for o clamor público, e, geralmente isto se dá, com ações que atingem as populações das periferias dos grandes centros urbanos. A dilatação da busca social por segurança se torna esquizofrênica, assim como a busca do culpado social, que leva à execração do criminoso, à reinvenção dos mitos higienistas sociais e ditatoriais, à retomada dos fundamentalismos sociais, tudo acompanhado do renascimento acalorado do debate sobre a necessidade da adoção da pena de morte. O espantoso crescimento da violência vem acompanhado por um, também espantoso, processo de concessão de poderes ilimitados à polícia, de violação de direitos humanos, de aumento das formas políticas de exceção e de autoritarismo social (BITTAR, 2008, p.291).

Há ainda o perfil individualista e consumista da sociedade brasileira, que, segundo Bittar (2008, p.292), maximizam os efeitos da violência, pois, a exclusão do outro geram uma certa visão de mundo masoquista, na qual a segurança, a paz e a justiça são buscadas na “aplicação da dor (tortura, pena de morte, linchamento)” sobre os membros da própria sociedade. “Por isso, as legitimadas e ostensivas demonstrações de crueldade e de violência exasperada são aparições de uma

patologia social” do Brasil.

Lembrando o *homem cordial* de Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, e o imperativo categórico kantiano, concluiria suas lições Eduardo Bittar (2008, p.298) recordando que o lado pejorativo dessa cordialidade brasileira poderia ser expresso no imperativo “quem for mais esperto, terá mais chances de se dar bem neste país”, ou em outras palavras, primeiro o privado e depois o público; de maneira que esse imperativo cultural brasileiro inveteraria por completo o imperativo moral kantiano em *Crítica da Razão Prática* (age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como o princípio de uma legislação universal). Nesse cenário, quando se age pro interesses exclusivamente pessoais, não se poderia jamais falar em justiça, mas sim em um ciclo de violências.

Impende ainda trazer de maneira integral as reflexões de Bittar sobre o caráter cultural da violência no país e os caminhos para a construção de uma outra cultura:

Talvez tudo isso faça parte de um imaginário social formado a partir da originária forma de colonização portuguesa expropriatória adotada na colônia, mas já é tempo de, proclamada a independência, revisarmos nossos valores. Isto porque são eles que continuam a influenciar ações sociais de todo gênero, tendentes à dissolução da vida compartilhada: a do corrupto que usa a máquina pública para seu benefício pessoal; a do criminoso, que vê no patrimônio alheio objetivo próprio; a do investidor oportunista, que vê com bons olhos a debilidade das políticas públicas e das instituições, disso tirando proveito para infiltrar seus interesses sobre interesses nacionais; a do funcionário público, que se exime de seu dever, em meio a culturas corporativas intransparentes e ineptas para a responsabilização; a do cidadão, que se afasta do que é público por considerá-lo assunto que não lhe sea afeto; a do corruptor, que se aproxima da máquina pública para colocá-la a seu serviço; a das elites descompromissadas, que se entendem acima da lei, da cidadania e da vida pública. Parece obra coletiva aquilo que se colhe como fruto disso: desordem social, impunidade, corrupção, mandonismo, violência, violação aos direitos humanos. (...) Nenhum tipo de solução pode ser entrevisto no horizonte, se a resposta que se aguarda depender das leis do mercado, ou se a resposta for procurada na intensificação da criminalização social (...) Qualquer resposta que possa apontar perspectivas passa, necessariamente, por incentivos à cidadania, à participação, à inclusão política e econômica, assim como pela ampliação da democracia e reforço do papel prestativo do Estado, pelo fomento de uma cultura pluralista, tolerante, democrática e centrada nos direitos humanos (...) A violência é o avesso do discurso, é o avesso do entendimento, é a supressão do outro e da racionalidade, da integração e da solidariedade (BITTAR, 2008, p.300-301).

Em *Violência e Cultura no Brasil*, o professor Ruben George Oliven (2010,

p.6) ensinaria que, se por um lado a história revela que a sociedade brasileira fora construída "com o recurso constante à violência", por outro lado, a violência no país "tem sido sistematicamente negada a nível ideológico". Em outras palavras, embora presente, a violência por aqui não costuma ser reconhecida como tal, nem como parte da nossa cultura.

Lembraria o professor, por exemplo, que tanto nos eventos da época da Proclamação da Independência como da República, a repressão violenta a movimentos populares era frequente, como ocorreu na Cabanada, na Balaiada, em Canudos, no Contestado e na Revolta da Chibata. A violência também era frequente no cotidiano do período escravocrata. Mais tarde, com a formação de uma força urbana de trabalho livre, a violência, explica o professor, continuou sendo a regra, sendo que, "durante toda a história da república o aparelho estatal brasileiro submeteu as classes dominadas a maus tratos e torturas". Chegando à República Velha, operários eram tidos como um perigo em potencial, sendo seus líderes ferozmente neutralizados e desterrados.

Alí que os problemas sociais seriam então considerados como casos de polícia, criando-se em consequência um conjunto de mecanismos de controle e de intimidação que até hoje perduram. Segundo Oliven (2010, p.7), violência e tortura no Brasil, sobretudo aquelas praticadas pelo próprio Estado, possuem "uma função eminentemente política", pois contribuem para a manutenção da hegemonia da classe dominante e para a ilusão de segurança da classe média.

Também em referência ao homem cordial de Sérgio Buarque, afirmaria o professor que o chamado "mito da índole pacífica do brasileiro" que contribuiu durante muito tempo para o escanteamento da violência para baixo do tapete somente desapareceu após 1964, "quando a repressão política também atingiu a classe média através da ação dos órgãos de segurança". Mas mesmo aí a imagem transmitida pelo Estado era a de um Brasil imerso na tranquilidade. O mito também perderia lugar diante da emergência da violência urbana como problema nacional, sobretudo por que a tal violência urbana atingiria com força as classes alta e média. Porém, chamaria atenção o professor Oliven para o fato de que, a idéia de violência urbana como percebida no país é quase sinônimo de "delinquência de classe baixa", assim, a situação de miséria e a violência institucional não costumam integrar o conceito.

O aumento da violência pós 1964 teria para o professor uma causa

extremamente clara: era preciso acelerar a acumulação de capital e realizar uma modernização de natureza conseradora; e assim foi que uma legislação de exceção ganhou espaço, criando-se assim uma ideologia de segurança e desenvolvimento.

Assim é que a violência no Brasil de hoje não pode ser pensada de modo desconectado a essas tradições ou raízes históricas. Para Oliven (2010, p.10-11), além da história, teria a violência no Brasil relação direta com a disputa política e as questões sociais:

O aumento de assaltos e roubos que se tem verificado nas grandes cidades brasileiras precisa, pois, ser discutido neste contexto. Por se constituírem nos centros mais dinâmicos do capitalismo no Brasil, suas grandes cidades representam espaços nos quais suas contradições se tornam mais evidentes, a riqueza e a opulência vivendo lado a lado com a mais flagrante miséria. (...)Portanto, assim como a violência se constitui em mecanismo de dominação por parte das classes dominantes, ela se transforma cada vez mais numa estratégia de sobrevivência por parte das classes dominadas apenas para satisfazer necessidades econômicas, mas se reveste também de um caráter político já que também pretende, por parte de elementos das classes dominadas, recuperar parte do excedente daqueles por quem foram expropriadas (...)De fato a violência é alçada ao status de “questão nacional” entre nós, quando o modelo econômico entra em crise e torna-se difícil continuar lançando mão do discurso da segurança nacional porque não existe mais a ameaça da guerrilha. Com o recrudescimento da inflação, do desemprego e da crise política é preciso criar um novo bode expiatório. Este é o “marginal”, figura que é utilizada para exorcizar os fantasmas de nossa classe média, tão assustada com a perda de seu status, com a sua crescente proletarização e com a queda de seu poder aquisitivo, alcançado nos anos do “milagre”. É preciso tranquilizá-la e exconjurar seus demônios como se fazia na Idade Média queimando bruxas. Neste sentido, a ênfase que programas como o Fantástico emprestam à violência na cidade e o bombardeamento constante por parte dos meios de comunicação e dos políticos do regime a respeito da necessidade de um maior policiamento visam criar um clima de tensão permanente que, “longe de ameaçar o sistema, o consolida (...)Neste esquema de utilização político-ideológica da violência nunca se questiona o controle sobre o aparelho de repressão, os crimes de colarinho branco, as grandes negociatas, os acidentes provocados por falta de segurança no trabalho e a morte pela miséria. Todas estas questões são relegadas a um segundo plano, já que se eleva à posição de “problema nacional” a violência em nossas grandes cidades. (...)Com este procedimento cria-se uma imagem maniqueísta da realidade; haveria sempre duas cidades em qualquer centro urbano brasileiro: uma dos “homens de bem” (coincidentemente possuidores de bens) e outra dos “homens de mal” (coincidentemente não possuidores de bens). Esta visão dualista escamoteia o fato de que as “duas cidades” são, na verdade, um conjunto articulado, já que uma assegura a existência e reprodução da outra (OLIVEN, 2010, p.11-13).

Em *Exclusão Socioeconômica e Violência Urbana*, o sociólogo brasileiro Sérgio Adorno (2002, p.84) revelaria que a cultura da violência no Brasil, tal como

fez o professor Ruben Oliven, deve ser estudada nas suas relações com a história do país e com o cenário de desigualdade social.

Adorno resgata que o Brasil é herdeiro de seu passado, qual seja, uma ex-colônia de Portugal, cuja independência seria sucedida por um regime monárquico, e cujas bases políticas e econômicas advinham da grande propriedade rural, da exportação de produtos primários, da exploração do trabalho escravo, e de uma organização social fortemente hierarquizada, onde eram rígidas as fronteiras entre brancos ligados aos colonizadores de um lado, escravizados, indígenas e homens livres destituídos de propriedades de outro. Essas características fizeram com que os padrões de socialidade no Brasil fossem construídos a partir do parentesco e da confusão entre negócios públicos e interesses privados.

Além disso, pelo menos durante seis décadas entre a independência e a proclamação da república, o poder político tinha fundamento no patrimonialismo, ou seja, na relação de dominação que os grandes proprietários rurais e representantes da máquina burocrática mantinham com as clientelas locais a partir da troca de favores.

Na passagem do século XIX ao século XX, a sociedade brasileira iria aos poucos, substituindo o perfil agrário-exportador por uma era da indústria, do trabalho livre, e da dependência econômica em face do mercado externo, que teria como metarrelato a formação de uma sociedade de classes, composta pelo novo proletariado urbano, sobretudo no sudeste. Nesse contexto, se aprofundariam as desigualdades sociais e a concentração das riquezas nas mãos dos empresários industriais e dos proprietários rurais, em especial da cafeicultura.

De meados do século XX até a década de 80, o país assiste a um acelerado crescimento econômico e modernização da infra-estrutura tecnológica, movidos pelo modelo de substituição das importações e pela política de subsídios do Estado à indústria nacional, contudo, entre 1980 e 1990, o país viria a atravessar uma grave crise econômica, caracterizada pelas elevadas taxas de juros e baixo crescimento, o que motivou os governos a buscarem na abertura da economia e às privatizações uma saída para a crise, fatos estes que aprofundariam o cenário de desigualdades.

A partir dos anos 2000, com a ascensão dos governos de esquerda ao poder, o país verificaria um importante desenvolvimento social, sobretudo em decorrência dos programas de transferência de renda e ampliação do acesso ao ensino e à moradia. Nos primeiros anos da segunda década do século XXI, o país registraria as

menores taxas de desemprego de sua história. Porém, a perpetuação dos efeitos da crise econômica global de 2007, aliada às intensas políticas de austeridade adotadas pelos países de centro do capitalismo e a uma crise política irracional iniciada a partir de 2015, aos poucos, começariam a prejudicar os avanços sociais adquiridos na década anterior.

Ao longo de todo esse cenário, não houve mudanças estruturais nos padrões de desigualdade social e de concentração de riqueza. Assim, os conflitos sociais se tornaram mais frequentes, e a violência apresentou um crescimento significativo nas suas mais variadas modalidades, como crime comum, violência relacionada com o crime organizado, violações de direitos humanos por parte das instituições, violências relacionadas ao narcotráfico, e recrudescimento dos conflitos nas relações intersubjetivas. O narcotráfico, de maneira especial, seria responsável por uma desorganização nas formas de socialidade das classes populares, o que também viria a provocar a generalização do medo nas classes médias e altas, a explosão das políticas públicas de lei e ordem, e a "construção do cenário de insegurança coletiva" (ADORNO, 2002, p.87).

Ainda segundo Adorno (2002, p.101-104):

Transformam-se os padrões tradicionais e convencionais de delinquência anteriormente concentrados em torno do crime contra o patrimônio, via de regra cometido por delinquentes que agiam individualmente ou, quando muito, em pequenos bandos e cuja ação tinha alcance apenas local. Na atualidade, cada vez mais, o crime organizado opera segundo moldes empresariais e com bases transnacionais, vai-se impondo, colonizando e conectando diferentes formas de criminalidade (crimes contra a pessoa, contra o patrimônio, contra o sistema financeiro, contra a economia popular). Seus sintomas mais visíveis compreendem emprego de violência excessiva mediante uso de potentes armas de fogo (daí a função estratégica do contrabando de armas), corrupção de agentes do poder público, acentuados desarranjos no tecido social, desorganização das formas convencionais de controle social. Na mesma direção, agrava-se o cenário das graves violações de direitos humanos (...) O crime cresceu e mudou de qualidade, porém o sistema de justiça permaneceu operando como o fazia há três ou quatro décadas atrás. Em outras palavras, aumentou sobremaneira o fosso entre a evolução da criminalidade e da violência e a capacidade de o Estado impor lei e ordem (...) O resultado mais visível dessa crise do sistema de justiça criminal é, sem dúvida, a impunidade penal (...) A consequência mais grave deste processo em cadeia é a descrença dos cidadãos nas instituições promotoras de justiça, em especial encarregadas de distribuir e aplicar sanções para os autores de crime e de violência. Cada vez mais descrentes na intervenção saneadora do poder público, os cidadãos buscam saídas. Aqueles que dispõem de recursos apelam, cada vez mais, para o mercado de segurança privada, um segmento que vem crescendo há, pelo menos, duas décadas. Em

contrapartida, a grande maioria da população urbana depende de guardas privados não profissionalizados, apóia-se perversamente na “proteção” oferecida por traficantes locais, ou procura resolver suas pendências e conflitos por conta própria.

Encerraria sua reflexão Adorno (2002, p.128), afirmando que numa sociedade como a brasileira, em que não se reconhece o valor do outro, em que a vida de poucos tem um valor maior que a vida de muitos, em que o acesso aos recursos é assimétrico, "somente pode ser instituída a guerra de todos contra todos, como um modo de funcionamento regular e normal".

Já em *A gestão urbana do medo e da insegurança*, Adorno (1996, p.236) ressaltaria a violência institucional como traço marcante da cultura de violência no país. Para o sociólogo, mesmo após décadas de vigência do regime militar, os órgãos oficiais de controle continuam atuando de forma arbitrária, e apesar de alguns progressos, ainda se verifica, por exemplo, as relações entre agentes públicos e a delinquência, a ênfase na resposta de natureza retributiva, uma legislação penal extremamente rigorosa, o terror do tratamento penitenciário, a fragilidade da ordem legal diante da discricionariedade das administrações locais, situações estas que, segundo Adorno, colocam "em suspenso a universalização da cidadania na sociedade brasileira", pois, a segurança só chega a determinados grupos sociais, como os proprietários e os executivos; enquanto na outra ponta, para a qual o direito à segurança não é um privilégio, encontram-se os moradores das periferias, as classes populares, sujeitos a uma onda de violência quase absoluta.

Compreendido que significa a cultura da violência, impende discorrer então acerca da não-violência, e da dimensão cultural da educação em prisões como educação para a não violência.

Jean-Marie Muller (1995, p.12) explicaria que a não violência é um novo olhar sobre o homem, sobre o mundo e sobre a cultura, trata-se de outro pensamento, uma nova sabedoria que devolve a humanidade do homem. Explica Muller que a não violência não parte da ingenuidade de pressupor a inexistência de conflitos, na realidade, ela propõe um projeto de sociedade em que as relações possam ser pautadas pela confiança, pela proximidade, pelo diálogo.

Marlova Jovchelovitch Noletto (2010, p.11) ensina que a idéia de uma cultura de paz está, de maneira intrínseca, relacionada com a prevenção dos conflitos e a

resolução não violenta dos conflitos. Assim, falar numa cultura de não violência é falar numa cultura de paz, uma cultura de solidariedade, de tolerância, uma cultura que respeita direitos, que assegura a liberdade nas suas mais amplas manifestações, uma cultura que se esforça em evitar conflitos, ou resolvê-los em suas origens, atuando sobre a exclusão, a pobreza, a desigualdade.

Uma cultura da paz ou da não violência "procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis". Substituir uma cultura da violência por uma cultura de paz exige, portanto, a emergência de valores como a igualdade, o respeito à diversidade, o respeito aos direitos, a justiça, a liberdade, a tolerância, o diálogo, a reconciliação, ao desenvolvimento e à justiça social, significa ainda, empreender um esforço educativo generalizado e prolongado, capaz de alterar a forma como as pessoas reagem à adversidade e "construir um modelo de desenvolvimento que possa suprimir as causas do conflito". Para a professora:

No mundo interativo, tudo é uma questão de conscientização, mobilização, educação, prevenção e informação de todos os níveis sociais em todos os países. A elaboração e o estabelecimento de uma cultura de paz requer profunda participação de todos, tendo como pano de fundo de qualquer mobilização a tolerância, a democracia e os direitos humanos – em outras palavras, a observância desses direitos e o respeito pelo próximo, valores caros para a cultura de paz. Em todo esse processo, cabe aos cidadãos organizarem-se e assumirem sua parcela de responsabilidade participando inteiramente no desenvolvimento de suas sociedades; aos países cabe a cooperação multilateral; às organizações internacionais, a coordenação de suas diferentes ações. A cultura de paz é uma iniciativa de longo prazo que leva em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural de cada ser humano e sociedade. É necessário aprendê-la, desenvolvê-la e colocá-la em prática no dia a dia familiar, regional ou nacional. É um processo que, sem dúvida, tem um começo, mas nunca pode ter um fim. A paz é um processo constante, cotidiano, mas não passivo. A humanidade deve esforçar-se para promovê-la e administrá-la.

Em 13 de setembro de 1999, a Organização das Nações Unidas, na Resolução 53/243 (Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz), definiu que uma cultura de não violência ou cultura de paz "é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida", fundamentados no respeito à vida, no fim da violência, e na prática da não violência através da educação, da cooperação e do diálogo; uma cultura de paz dependeria também da

promoção plena dos direitos e das liberdades, do compromisso com a resolução pacífica dos conflitos, com o desenvolvimento, e com a igualdade de oportunidades. O documento traria ainda, em seu artigo quarto, que, a educação em todos os níveis é o principal meio para construir uma cultura de paz, em especial a educação para os direitos humanos.

Segundo Muller (1995, p.177) uma cultura da não violência começaria pela educação, e mais ainda, pela não-violência da educação, e assim, a lógica educativa não poderia estar atrelada às necessidades econômicas, mas sim à cidadania, haveria-se portanto, de se substituir o conhecimento de orientação técnica pelo conhecimento para a crítica, para a autonomia, para a solidariedade, para a responsabilidade e para a cooperação. A escola assim seria o espaço onde as intolerâncias e preconceitos poderiam ser destruídos, os estereótipos abandonados, e a hostilidade com o outro, banida.

E como a dimensão cultural da educação em prisões se identifica como educação para a não-violência?

Pensar a educação em prisões a partir de uma dimensão cultural significa compreender que se o crime e a violência possuem uma gênese cultural, a resposta ao crime e à violência necessita gravitar também por esse espaço da cultura. Isso somente seria possível se a educação em prisões não se limitasse à condição de educação do preso ou educação na prisão, mas também significasse educação fora da prisão, educação sobre a prisão, educação para a coletividade, educação para uma sociedade não-violenta.

Trata-se, de uma educação capaz de revelar as cruzeiras da questão penitenciária, a biografia dos indivíduos aprisionados, as injustiças do conjunto institucionalizado responsável pela repressão penal, a indiferença generalizada em face da situação do outro, uma educação que possibilite conhecer a prisão, e aprender com ela. Operaria assim, a educação em prisões tomando a partir de uma dimensão cultural, em dois planos, esclarecendo aos privados de liberdade para a consciência de seu lugar social, e provocando aos não privados de liberdade para as responsabilidades diante do crime, da violência, e dos diferentes níveis de criminalização.

Obviamente, a dimensão cultural da educação em prisões não resume a educação na perspectiva da escolarização, contemplando assim todo um conjunto de práticas formais, informais e não formais, daí que, compreenderia o universo da

dimensão cultural da educação em prisões qualquer relação intersubjetiva capaz de ressignificar valores, mentalidades e ações capazes de estimular reações não-violentas e mais tolerantes.

5.4 Possibilidades para uma dimensão cultural da educação em prisões

Uma proposta de educação em prisões orientada a partir de uma dimensão cultural – ainda que não referenciada sob essa denominação, mas umbilicalmente ligada à idéia geral –, de certa forma, já fora concebida por alguns teóricos da educação em prisões, diante da constatação das limitações de uma educação na prisão voltada exclusivamente à transformação moral do preso.

O professor Marc de Maeyer, por exemplo, pesquisador da UNESCO entre 1995 e 2008, e coordenador do Programa Internacional em Educação nas Prisões, já no texto *Aprender e Desaprender*, de 2006, que integra a publicação final do programa Educando para a Liberdade, (2006, p.43), chama atenção para o fato de que se entenda a educação em prisões como educação ao longo da vida.

Isto significa que, o homem privado de liberdade aprende sempre. Aprendeu num momento anterior ao aprisionamento, aprende durante o aprisionamento, e aprenderá num momento posterior ao aprisionamento. Para Marc de Maeyer (2006, p.57), “é falso acreditar que se começa um aprendizado na prisão, continua-se”, assim, conceber a educação em prisões a partir de uma perspectiva cultural significa educar pelo menos em dois instantes, no aprisionamento e sobretudo, pós aprisionamento.

Explicaria o professor que, o homem aprisionado aprende rapidamente as necessidades do universo carcerário, aprende assim comportamentos funcionais que lhes servem para sobreviver àquela realidade, aí que, os aprendizados da prisão acabam fazendo com que o homem aprisionado desaprenda tudo o que seria preciso para uma vida fora da prisão. Nas palavras do professor (2006, p.45) “é a própria estrutura da prisão que faz que se aprendam coisas que não deveriam ser aprendidas e que não se aprendam coisas que deveriam, enfim, aprender”.

A prisão, ao contrário de possibilitar ao preso aprendizados para o dinamismo, a organização, a habilidade para as relações humanas e afetivas, ensina a dissimulação, a desconfiança, a mentira, a falta de iniciativa, a passividade, a incapacidade de planejar o futuro. Daí ser a prisão um fracasso total, tanto para o preso, quanto para a sociedade (MAEYER, 2006, p.46). Em outro texto, intitulado *La educación para todos en el ambito penitenciario*, afirmaria o professor que é fato que a prisão, hoje, se apresenta como um fracasso tanto para o recluso quanto para a sociedade (MAEYER, 2008, p.2).

Nesse contexto, a educação e a prisão se apresentariam a princípio como duas realidades absolutamente contraditórias, a primeira, humanizando, a segunda, desumanizando, contudo, afirma o professor a necessidade de se pensar a educação na prisão sempre a partir de uma postura positiva, pois, segundo ele, “para educar é preciso ter uma visão otimista do futuro”.

Com efeito, as possibilidades de uma visão otimista para a educação em prisões não passariam então pela insistência num modelo de educação centrado na culpa individual e na transformação moral do indivíduo privado de liberdade. Uma visão otimista para a educação em prisões, segundo Marc de Maeyer (2006, p.47), deveria partir de sua não utilização como mero instrumento, e que “não lhe peçamos o que não pode fazer”. Em outras palavras, a educação praticada em espaços de privação de liberdade jamais pode ser concebida como um meio para que se alcance o fim ressocializador, visto que tal fim é inalcançável, seja pela ausência de critérios objetivos que possibilitem a constatação do status de ressocializado, seja pelo fato de que a idéia de ressocialização não pode prescindir de uma dupla responsabilidade, individual, porém, em maior medida, social ou cultural.

Segundo Maeyer (2006, p.55), “a educação nunca deve ser justificada por objetivos de reabilitação (...) a educação não deve jamais ser instrumentalizada. É um direito, simplesmente. Não devemos explicar ou convencer”.

Por isso, explicaria Marc de Maeyer (2006, p.48) que a educação em prisões seria acima de tudo “um exercício permanente e uma exigência de coerência” entre todos os atores que fazem o contexto prisional, assim, a educação em prisões deve integrar necessariamente familiares, funcionários e sociedade civil. O professor belga lançaria então a seguinte indagação: como seria possível falar em coerência na educação desenvolvida na prisão, se as pessoas que mantêm contato constante com os presos não estão dispostas a escutar, ajudar, salvar, refletir? Nas palavras

do professor (2006, p.49):

A educação na prisão não é a educação de prisioneiros, mas a educação permanente de todos aqueles que têm alguma ligação com a prisão: presos, equipe de guardas, familiares dos detentos, profissionais externos que intervêm no cotidiano das prisões. Creio tratar-se aqui do desafio essencial da educação ao longo da vida. É o conjunto dos atores que deve estar envolvido pelo que se denomina educação na prisão. A educação que será feita por todos e não apenas pelos educadores. Sendo a prisão o que é, será necessário reforçar – nas respectivas práticas profissionais – as atitudes educativas dos diversos atores.

Com efeito, provocaria o professor refletindo se caso possível resolver todos os problemas da prisão, de maneira que o prisioneiro pudesse receber ali todos os ensinamentos necessários para, por exemplo, uma formação profissional específica, o que aconteceria com ele ao sair da prisão? "Não teremos, mesmo involuntariamente, fabricado uma nova desilusão?"; O que seria do preso diante de um mercado de trabalho excessivamente restrito, competitivo, e de uma sociedade eivada de estigmas e preconceitos?

Imaginemos, ainda, que o prisioneiro consiga superar as concorrências e os preconceitos e venha a ser empregado quando do retorno à liberdade. Daí indagaria mais uma vez Marc de Maeyer (2006, p.54):

Sua experiência vivida, assim como sua passagem pela prisão lhe deram mensagens bem contraditórias em relação às atitudes e ao comportamento nas oficinas. Como ele vai aceitar a hierarquia, as observações dos superiores, o horário de trabalho, suas dificuldades, as obrigações sociais? Ele não terá aprendido isso antes da prisão, ele não aprendeu na prisão. Ele simplesmente aprendeu a dissimular para poder sair da prisão o mais rapidamente possível. Como, nessas circunstâncias, manter seu emprego? Como, ao mesmo tempo, lutar para manter o emprego, buscar moradia, reconstruir relações humanas e sociais, quando se desaprendeu na prisão? Não se vai em direção a novo fracasso?

É aí que, mais uma vez, a educação em prisões não pode se resumir a educação do prisioneiro ou educação na prisão, uma proposta cultural de educação em prisões deve alcançar também o egresso, o prisioneiro que saiu da prisão, mas cuja prisão não saiu dele. Daí porque Marc de Maeyer lembraria da necessidade dor

órgãos para acompanhamento do preso após sua saída da prisão, denominando tais órgãos como “estruturas que trabalham com a globalidade da problemática”.

Outra exigência para uma dimensão cultural da educação em prisões, a partir dos ensinamentos de Marc de Maeyer (2006, p.55), seria que as atividades de educação voltadas ao trabalho não se resumissem a isso, devendo elas "sempre incluir uma dimensão de formação". Com efeito, é forçoso reconhecer, segundo o próprio Marc de Maeyer, a importância da educação profissionalizante, contudo, também seria preciso reconhecer que um grande número de prisioneiros é proveniente das classes pobres da sociedade, e não raras são as vezes em que a formação profissionalizante possibilita àquele que a recebeu tão somente retornar ao convívio livre no mesmo lugar social de onde partiu, sem perspectiva da mínima ascensão, o que seria verdadeiramente facilitado com uma educação de natureza formativa, que capacitasse o indivíduo para a busca de outras opções de trabalho. Para Marc de Maeyer (2006, p.55), "se este não for o caso, haverá uma mensagem contra-educativa na prisão: o trabalho não é gratificante, é mal remunerado, fastidioso, repetitivo, não valorizado, automático."

Questão levantada pelo professor Marc de Maeyer (2006, p.46) que também pode ser tomada como uma das exigências para uma dimensão cultural da educação em prisões é a crítica que faz as chamadas medidas alternativas ao encarceramento. Para ele, “o que é apresentado como alternativa ao encarceramento não abre realmente novas perspectivas”, pois as contradições do sistema de justiça criminal são inerentes ao próprio sistema. Isto posto, uma proposta cultural de educação em prisões deve se pautar, sempre que possível, não à construção de melhores cárceres, nem tampouco a construção de alternativas carcerárias, como é o caso das tornozeleiras eletrônicas, dos trabalhos e iniciativas comunitárias pontuais, mas sim à transformação dos conceitos que se tem em torno da prisão, do prisioneiro, e do sistema de justiça criminal. Educar em prisões é construir um novo *ethos* no qual se tome consciência, por exemplo, das práticas desumanas do cotidiano carcerário, das relações promíscuas entre encarcerados e instituição prisional, da seletividade do sistema de justiça criminal, da violência da indiferença, etc.

Para isso, segundo Marc de Maeyer (2006, p.48), dentre outras coisas, seria necessário assegurar que a sociedade entre nos presídios, conheça a prisão e se reconheça nela, para que com isso se possa "evitar que este universo totalmente à

parte seja um mundo ainda mais fechado onde nada do que é ali vivido saia para o exterior".

Daí que o educador em prisões é figura de extrema relevância nesse processo. Explica Marc de Maeyer (2006, p.49) que "aprender é inicialmente o encontro com uma outra pessoa; aprender não é apenas registrar conhecimentos, mas é também enfrentar o outro, aprender com ele", assim, há a necessidade de que o educador em prisões – aqui não só compreendido o professor, mas também o advogado, o agente, o diretor, o familiar do preso – apresente-se como esse representante da sociedade, com quem o preso mantém diálogo.

Tais educadores necessitam de capacitação específica para que se revele ao preso uma sociedade acolhedora, jamais excludente. Porém, em sendo a educação um processo necessariamente dialógico, também o prisioneiro deve ser enxergado enquanto educador em prisões. É preciso que a sociedade aprenda com ele. As autorizações de saída para que o prisioneiro possa frequentar curso fora da unidade prisional, por exemplo, são oportunidades para que se aprenda com ele. Aprender sobre sua realidade anterior ao aprisionamento; aprender acerca de sua situação de aprisionado; aprender acerca das dificuldades do pós aprisionamento. Extremamente úteis, seriam, por exemplo, experiências em que prisioneiros e não prisioneiros pudessem compartilhar dos mesmos espaços de aprendizagem, dentro ou fora da prisão, uma vez que o espaço sala de aula apresenta-se como um espaço dos mais democráticos e igualitários, onde, por vezes, as máscaras que fazem parte da sub-cultura carcerária ou da cultura institucional da vida em liberdade, podem ser abandonadas.

A “constituição de espaços de aprendizagem” seria então, conforme Marc de Maeyer (2006, p.50) um caminho para a implementação daquilo que chamo dimensão cultural da educação em prisões. Trata-se de locais onde o prisioneiro pudesse ter acesso a outra realidade e a outras aprendizagens para além da realidade e das aprendizagens da cultura carcerária. Locais onde a comunidade pudesse ter acesso a outras realidades e outras aprendizagens para além da cultura da violência, da exclusão, e da indiferença. Um destes locais, segundo Marc de Maeyer (2006, p.51) deveria ser a biblioteca das unidades prisionais, locais onde, por exemplo, o prisioneiro pudesse aprender em contato com a família, com os filhos.

Apoio às experiências de estudo em família: Em espaços educativos, como as bibliotecas, e reconhecendo os conhecimentos adquiridos do adulto (pai ou mãe de família), pode-se – como é feito em alguns raros países – organizar momentos durante os quais as crianças podem estudar com seus pais encarcerados. Isso torna as visitas à prisão menos artificiais, devolve-se ao pai ou à mãe seu papel educador e evita-se, sem dúvida, o desligamento escolar das crianças vivendo em um meio familiar ainda mais fragilizado devido ao encarceramento de um dos pais (MAEYER, 2006, p.52).

Com efeito, é a família um dos pilares fundamentais da dimensão cultural da educação em prisões. É bem verdade que tanto o crime quanto o aprisionamento acabam afetando não só o indivíduo que delinqüiu, mas também toda a sua estrutura (ou desestrutura) familiar, o que, se não enfrentado, acaba por reproduzir um ciclo de violências capaz de levar esposa, companheira, filhos, parentes próximos, a ingressar na “vida do crime”. Assim, uma proposta cultural de educação em prisões implica também um conjunto de políticas direcionadas à família do prisioneiro, como por exemplo, a educação dos filhos e encaminhamento destes para o mercado de trabalho.

Explicaria MAEYER (2006, p.20) que, o problema da educação em prisões afeta pelo menos 10 milhões de pessoas encarceradas em todo mundo, contudo, estas não são verdadeiramente as únicas afetadas, pois, não é raro que amigos, familiares, filhos e pais destas pessoas também componham uma categoria de indivíduos que são excluídos da educação formal.

Dar visibilidade aos invisíveis, eis mais uma tarefa da educação em prisões em sua dimensão cultural. Isso passaria, segundo MAEYER (2006, p.51), pela “valorização das experiências adquiridas”, uma vez que, não é raro que o prisioneiro, embuído no processo de coisificação humana que o acomete no encarceramento, perca a auto-estima e torne-se invisível para si mesmo. Nas palavras do professor:

Valorização dos conhecimentos individuais e não sacralização das experiências. Lembremos: aprendemos mesmo quando não queremos aprender. Graças às experiências educativas e aos encontros com os educadores e professores, o preso pode iniciar sua avaliação de conhecimentos e competências. Esta operação é mais que um simples inventário das coisas que sabemos e do que não sabemos. É correr o risco de projetar do avesso o filme de sua existência e buscar uma coerência. É também descobrir pistas para o futuro. É descobrir que se pode fazer certas coisas, que se possui alguma habilidade. A partir dessa constatação, pode-se, sem dúvida, tentar construir um projeto realista. É aprender que não

estamos condenados à impotência. Antes de valorizar determinada conquistas, é preciso ter consciência delas; saber qual é a parte resultante de decisões pessoais e a parte da fatalidade em sua vida. A pessoa do quarto mundo vive freqüentemente sua história como uma acumulação de incidentes, ou mesmo de acidentes e fatalidades, e não como a construção de um destino individual e social, com a ajuda de pessoas confiáveis e instrumentos mais ou menos apropriados. É uma dimensão essencial da educação na prisão: é desejável que as histórias pessoais possam ser contadas, compreendidas, analisadas e reapropriadas.

Por outro lado, a educação em prisões pensada na sua dimensão cultural produziria também o efeito de visibilidade do prisioneiro perante a sociedade como um todo, uma vez que, um número significativo de indivíduos na condição de encarceramento no Brasil é proveniente de segmentos sociais tradicionalmente “esquecidos”, alheios tanto à intervenção social do Estado quanto à consciência coletiva. Chamada à participação nas ações de educação de prisioneiros, que também é educação do cidadão em liberdade, a sociedade como um todo haveria de refletir sobre a violência da indiferença, sobre a cultura da violência e sobre a situação de vulnerabilidade e invisibilidade que acomete grande parcela da população encarcerada.

No texto intitulado *Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender*, o professor Marc de Maeyer afirmaria que a educação em prisões é, acima de tudo, educação para uma cidadania ativa. “Educar não se resume a um treinamento prático, educar é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania” (MAEYER, 2006, p.20). Para ele, tal ideal somente poderia ser alcançado segundo a existência das seguintes condições:

Optar por uma educação para todos ao longo da vida; adotar uma perspectiva que vá além do tempo de aprisionamento, uma vez que a educação deve ser permanente; assumir uma visão coerente: já que se trata de pessoas em conflito com a lei, verifica-se que os responsáveis pela gestão política também se encontram em conflito com a própria lei ao deixarem de cumprir o estabelecido sobre o atendimento das necessidades elementares dos prisioneiros (alimentação, segurança, educação, saúde...) que são um direito de todos; adotar uma perspectiva global de educação, porque ela acontece sempre em vários locais, em diversos momentos, com diferentes atores e, para alguns, um desses locais poderá ser, provisoriamente, a prisão; aceitar uma sociedade de direito, pois o vigor democrático de um Estado também é medido pelo nível de respeito aos direitos humanos para com os cidadãos que não respeitam esses mesmos direitos (MAEYER, 2011, p.43).

No mesmo trabalho, explica Marc de Maeyer (2011, p.44) que conceber a educação como educação ao longo da vida significa reconhecer o papel libertador da educação, na medida em que ela permite compreender o lugar do sujeito no mundo. Nesse contexto, educar em prisões seria algo muito além do que o aprendizado de técnicas e de competências, devendo então coincidir com este estar no mundo e com o mundo. Daí, quando se fala em educação em prisões, o termo educação não pode ser compreendido como formação profissional, nem ensino ou escolarização, mas sim numa acepção mais ampla possível, compreendendo, pois, a educação formal, não-formal e informal.

Definiria então o professor Marc de Maeyer (2011, p.44-45) a educação em prisões como educação *utópica*, no sentido de que ela deveria ser generalizada para todos e por toda a parte. A utopia da educação faria possível a construção de um mundo mais compreensivo, mais solidário, mais responsável, mais receptivo às diferenças, um mundo que se fizesse compreender e permitisse aos indivíduos compreenderem-se a si próprios.

A prisão é, com efeito, um poço de contradições, sendo talvez a maior delas a pretensão a ela atribuída de encarcerar para proteger a sociedade e educar o prisioneiro. O máximo que se pode esperar da prisão, diante das contradições que lhe são inerentes é que consiga reduzir ao máximo os efeitos do próprio encarceramento, assim, nas palavras de Marc de Maeyer (2011, p.45), é necessário “que a prisão ensine outra coisa mais que a prisão”.

Porém, ao contrário disso, ainda são muitas as prisões que insistem na “perspectiva moral”, ou seja, na utilização de programas de educação para corrigir, tratar, transformar o prisioneiro. Daí que uma proposta cultural de educação em prisões deve educar para reduzir a prisão e seus efeitos, para substituir suas causas e suas conseqüências, para alterar a lógica da dimensão moral.

Segundo Marc de Maeyer (2011, p.47), educar em prisões não pode ser uma ocupação terapêutica, nem a reeducação daqueles que interromperam o estudo, nem uma tentativa de humanizar o cárcere, pois todos estes objetivos ajudam a instrumentalizar a educação em prisões. Educação em prisões deve ser algo que possibilite ao preso, e aos não presos, compreenderem a história dos indivíduos, a história do contexto social, assim é que a educação em prisões se transforma em educação para a cidadania ativa. Na perspectiva do privado de liberdade, dotando-o da capacidade de traçar objetivos pessoais; na perspectiva da sociedade, dotando-a

da capacidade de enxergar-se como parte responsável na questão criminal.

Para tanto, não se pode jamais pensar a educação em prisões “em função do status provisório de prisioneiro” (MAEYER, 2011, p.50), pois não existe uma educação específica para o espaço da prisão. A educação em prisões não é educação na prisão, ou educação da prisão, nem educação do prisioneiro; a educação em prisões é simplesmente educação, que deve levar em conta a experiência da prisão e as respectivas marcas que esta fixa na identidade dos prisioneiros. Contudo, como alerta o professor belga, “não se trata de valorizar o que é condenável”, pois isso já fora feito perante o judiciário, mas sim “dizer ao detento que ele tem valor, que ele não é uma mente oca a ser preenchida, que ele não é uma pessoa perigosa por definição, por nascimento, ou um embrutecido por hábito”.

No mesmo sentido não se pode pensar que a educação das pessoas em liberdade deve ser uma educação específica, e diferente da educação ministrada para pessoas em condição de aprisionamento. A educação das pessoas em liberdade deve ser também concebida como uma educação em prisões, ou seja, deve discutir a prisão, a violência, a violência institucional e social, deve ser uma educação em valores, em direitos humanos, educação para uma nova cultura.

Chamaria atenção Marc de Maeyer (2011, p.51) para o fato de que o material didático, e em especial, os livros postos à disposição nas atividades de educação para pessoas aprisionadas, devem permitir questionamentos sobre o *locus* prisão e o momento aprisionamento. O livro deve ser significativo para quem o lê. Isso levaria a outra reflexão acerca do papel das bibliotecas na prisão. Segundo Marc de Maeyer:

A biblioteca não deve estar apenas a serviço do livro: na prisão, há pouco espaço reservado para os encontros entre detentos, entre detentos e com os formadores, entre detentos com seus familiares. Ora, se quisermos trabalhar a cidadania é preciso multiplicar suas oportunidades de encontro e de intercâmbio; a biblioteca poderia de forma vantajosa substituir as salas para os contatos dos detentos com seus familiares (...) é preciso, portanto, repensar totalmente o papel da biblioteca na prisão, fazendo com que todas as atividades, incluindo as na prisão, possam ser uma oportunidade de educação, de questionamento, de intercâmbios: os serviços de saúde, de higiene, de resolução de conflitos, das atividades recreativas e esportivas deveriam poder se apoiar nos serviços prestados pela biblioteca para disseminar, além de seus quatro muros, informações úteis. Inscrita nesta dinâmica, ela será um instrumento de educação para a cidadania, de educação para a saúde, de educação para a resolução de conflitos, todas elas componentes da educação ao longo da vida (...) nessa perspectiva, os

guardas terão papel central a desempenhar (...) a animação da biblioteca, portanto, não é apenas atribuição do bibliotecário, mas também de todos os que vivem e trabalham na prisão; é a partir dela que cada momento pode ser uma oportunidade de aprendizagem.

A dimensão cultural da educação em prisões não é, conforme se pode inferir do texto de Marc de Maeyer (2011, p.53), um ato de piedade para com os excluídos, não é “uma débil resposta ética e moral”, na realidade, ela é uma “vontade humanista universal que impede de ver o delinqüente como um delinqüente por natureza e a delinqüência como primeira definição de determinados seres humanos que vivem e reproduzem a violência da ordem social e econômica desigual”.

Marc de Maeyer (2011, p.53) se utilizaria do termo *educação da prisão* (prefiro educação em prisões), para fazer referência a educação de todos os atores (família, sociedade, detentos, agentes) no sentido do compromisso com uma *educação para a reconciliação*. Para ele (2013, p.41), “a educação na prisão é também (em sentido largo) pelo e para o conjunto do pessoal” e “toda atividade, mesmo banal que possa parecer, pode ser oportunidade de educação”.

Segundo ele, essa reconciliação possibilitada pela educação deveria ocorrer em três níveis: Primeiro, reconciliação do detento com ele mesmo, na medida em que faria o detento entender o seu lugar social, apropriar-se de papéis que outrora lhe foram negados, recriar seus laços sociais e projetar a identidade que lhe é conveniente, pois “educar é trabalhar sobre a identidade, é reconhecer a identidade do indivíduo e não a pessoa do delinqüente”. Segundo, reconciliar o detento com o professor, assim entendidos também os demais atores sociais do contexto prisional, e o próprio preso, num processo conjunto para “transformar progressivamente a prisão em um ambiente educativo”, recolocando, portanto, “a educação no âmago da sociedade”. E finalmente, educação para a reconciliação com todos os atores, que prefiro chamar reconciliação com a sociedade em si mesma, uma vez que, nas palavras de Marc de Maeyer (2011, p.54) “a educação na prisão não é apenas a educação dos prisioneiros, mas um *processo comum de socialização*, de aprendizagem do reconhecimento do outro, quem quer que seja”.

É imperioso reparar no título atribuído por Marc de Maeyer ao seu texto, qual seja, “*Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender*”, e a reflexão que utiliza como conclusão, “a educação na prisão não é o esparadrapo aplicado sobre o

mal social e sobre o mal-estar individual, tampouco sobre a maldade dos delinquentes”. O que se desprende destas passagens compõe o conjunto dos elementos relevantes para a compreensão da dimensão cultural da educação em prisões: o indivíduo privado de liberdade não é o delinquente por excelência, nem tampouco a privação de liberdade é a consequência natural de uma vontade deturpada que levou ao ilícito, e ainda, a educação não é uma questão que se resume à decisão individual. Educar em prisões é educar para a não-prisão, é educar para a não-reeducação.

Já em outro trabalho, intitulado *A Educação na Prisão não é uma mera Atividade*, Marc de Maeyer (2013, p.33) aprofundaria suas reflexões acerca da educação em prisões como uma educação para a não-reeducação. Explica o professor que, em sendo a prisão essencialmente antieducativa, por todas as partes do mundo a preocupação dos gestores tende a ser a oferta da educação para diminuir os sofrimentos do encarceramento, na medida do possível manter a tranquilidade na unidade prisional e ensinar cursos profissionais para que trabalhando, o privado de liberdade não volte a delinquir. Nesse cenário, a lógica da educação segue a mesma lógica da prisão, e a educação passa a fazer parte da estrutura do aprisionamento. Afirmo o professor belga que "precisamente porque são muito identificados com a repressão e a punição, programas de educação são frequentemente rejeitados, assim como outras iniciativas na prisão". Assim, não é raro que, "enredada na contradição de punir e oferecer uma perspectiva às pessoas (...) a educação na prisão raramente é acolhida como uma oportunidade".

A educação pensada nessa dimensão, a da lógica prisional, pereceria ainda diante de alguns problemas; por exemplo, ela é tratada não como um direito de todos, mas como um privilégio conferido a alguns detentos em troca de obediência e submissão. As atividades de educação tendem também a ser procuradas somente por aqueles que já possuem uma experiência educativa anterior, pois não há motivação para a educação quando ela é apenas mais um ritual da prisão.

Ainda nessa dimensão da educação, é comum que os presos que se interessam pela educação o façam somente por fingimento, ou seja, para a demonstração de adaptabilidade, obediência, conformação com as regras explícitas ou implícitas da cultura prisional, pois o bom detento é aquele que busca o envolvimento nas atividades que lhe são oferecidas. Essa educação também costuma ser uma educação para o trabalho, porém, na prática, educação para o

trabalho costuma significar exploração da força de trabalho na qual não há aprendizagem alguma, o que resulta segundo Marc de Maeyer (2013, p.37) no fato de que "o detento continuará a ver o trabalho como algo sistematicamente doloroso, pouco valorizado, e verá, na organização geral, apenas uma injustiça a mais". Essa dimensão da educação também esbarra nas chamadas restrições de segurança; a educação depende da segurança e a ela se subordina.

Todas as características de uma educação conforme as lógicas da prisão convergem no sentido de uma *educação para o que o preso deve ser* e de uma *educação para aquilo que se entende que o preso é*. Em outras palavras, é uma educação para a qual o preso é o *delinqüente*, e para a qual deverá ser o *ressocializado*. Porém, por outro lado, numa educação em prisões segundo outra perspectiva, a dimensão cultural, deve-se partir do que o preso é, e com vistas aquilo que ele o será no futuro, um ser humano.

A questão então que se põe é: Qual deve ser o conteúdo desta educação? O que se deve aprender na prisão? E mais ainda, o que se pode aprender com ela? Marc de Maeyer (2013, p.41) explica que a prisão é ao mesmo tempo um lugar no qual o detento aprende e desaprende. Aprende aquilo que lhe é urgente e necessário para sobreviver ao encarceramento, ao passo em que desaprende aquilo que seria necessário para viver em liberdade. Isso é a chamada *educação da prisão*.

Por outro lado, a educação em prisões deve fazer possível um trabalho de auto-avaliação para o detento, a partir do qual entenda sua condição de encarcerado, mas, sobretudo, compreenda também como era antes e como será depois, daí afirmar Marc de Maeyer que educar na prisão é permitir que o prisioneiro coloque em perspectiva todas as aprendizagens da prisão para que possa tirar delas algum proveito.

Uma destas aprendizagens, segundo Marc de Maeyer (2013, p.42), seria a experiência da convivência em grupo. Tal experiência poderia levar à compreensão das diferenças, uma vez que "as prisões são lugares multiculturais e nesse espaço, aprender, compreender e aceitar as diferenças será certamente muito útil". A isso chamou de *experiência cultural na prisão*. Acima de tudo a dimensão cultural da educação em prisões é *educação da dignidade*, por isso o conteúdo desta educação deve ser revelador das identidades, das situações de mal-estar, da incompreensão, dos sentimentos. É uma educação que permita que o prisioneiro se reconheça como detento, mas também como ser humano. Para o autor (2008, p.5), "*la diversidad*

(sociocultural) del centro penitenciario es una realidad y una oportunidad de educación sobre la diferencia y la tolerancia. El centro penitenciario puede ser un lugar de aprendizaje positivo de las diferencias”.

Por outro lado, como afirma Marc de Maeyer (2013, p.43), "não se educa alguém porque se despreza", por isso que é fundamental que a educação em prisões possibilite também o reconhecimento por parte daqueles que não estão privados de liberdade; em outras palavras, é preciso aprender com a prisão, é preciso que o conjunto de atores do contexto prisional reconheça o prisioneiro como algo mais que um prisioneiro, é preciso que também se reconheçam como responsáveis pelo encarceramento, é preciso que a sociedade se reconheça como culpada. É por isso que a dimensão cultural da educação em prisões é *educação para o reconhecimento*. Nas palavras de Marc de Maeyer (2013, p.43):

No entanto, é daí que se parte: reconhecer-se e deixar de ser apenas um detento; reconhecer-se como educando. Só será possível reconhecer-se em suas experiências se, durante um tempo, houver outro papel a ser desempenhado que não o de detento. Sem negar o presente, só é possível começar um trabalho de educação se se lembrar de que se é também e ainda, apesar das circunstâncias, um filho ou uma filha, um pai ou uma mãe, alguém que tem valor aos olhos de alguém, um cidadão. O processo educativo tem início quando o detento torna-se (provisoriamente) um educando e este educando encontra sua identidade social e afetiva profunda. Com esse estatuto de educando, reconhecido por si e pelos outros, ele poderá desenvolver os projetos para si e para os outros. É por isso que a prisão é antieducativa. É porque ela *fixa* um indivíduo em seu papel, um papel que é socialmente útil – apenas para a opinião pública –, mas que não contribui em nada com uma educação permanente para o faltivo.

Por tudo isso é que, embora a educação em prisões deva reconhecer todas as experiências, positivas e negativas, vivenciadas pelo homem privado de liberdade, enquanto educação ao longo da vida, a educação em prisões precisa fazer com que a prisão "ensine algo de diferente da própria prisão" (MAEYER, 2013, p.44).

Não se pode pretender uma mínima contribuição da prisão, ou da educação em prisões, enquanto permanecer a visão do detento apenas como detento, e isto não significa negar sua história, mas fazer com que ele enxergue, e enxergar também, "que ele é capaz de outras atitudes, outros projetos, outras afeições", é

lidar com a oportunidade mútua de dizer sim ao invés de dizer não. Porém, para que isso ocorra, os educadores não podem perpetuar a lógica da educação moral, de natureza religiosa, que busca o perdão, a redenção, a penitência, que busca a transformação do prisioneiro em algum modelo de homem ideal; não podem pretender uma reeducação, pois a educação é um processo permanente.

La educación en el centro penitenciario reconoce al individuo en su totalidad y no en su única definición de delincuente y recluso. El proceso continuo de aprendizaje formal, no formal e informal no tiene por finalidad la reeducación de unos por otros: reeducar implica que el primer intento educativo ha fracasado y que se puede (¿quién?) reconstruir una nueva personalidad negando la anterior y partiendo de cero. La educación en el centro penitenciario, dentro de sus límites de espacio y tiempo, tiene en cuenta la historia completa de cada persona e intenta proporcionarle algunos medios que le permitan definir y construir continuamente su futuro a corto y largo plazo. No se puede reeducar, al igual que no se puede renacer (MAEYER, 2008, p.7).

Não podem os educadores em prisões assumir o papel de "novos missionários". O educador em prisões deve antes de tudo ser um veículo de abertura entre o homem aprisionado e o mundo, mas não qualquer mundo, não o mundo de intolerância e estigmas, mas sim um mundo de oportunidades, de compreensão, de solidariedade, de respeito.

O educador em prisões deve, antes de tudo, estar disposto a aprender com a prisão e com o homem aprisionado. Aprender com estes o quão ele, educador, é parte responsável tanto na cultura de violência, como para uma cultura de não-violência. O educador em prisões somente o é na medida em que sua atuação não objetiva a transformação dos valores do outro, mas um questionamento sobre seus próprios valores.

Se a imagem da cultura fechada na prisão é, sem dúvida, de fácil construção, ela corresponde ainda assim a uma certa realidade, pois a cultura na prisão é a cultura da prisão. A cultura da prisão é a educação por pares, é a reprodução dos comportamentos ou a imitação dos comportamentos valorizados. É a cultura do mais forte, da desenvoltura, do silêncio, do transitório. Aprender, será passar a uma outra cultura, a do exterior, aquela na qual ainda não se chegou (MAEYER, 2013, p.45).

Mas para que se passe a outra cultura, a cultura do exterior, como ensinou o professor belga, é preciso que a cultura do exterior se apresente como contexto recetivo, apresente-se como uma cultura verdadeiramente diferente da cultura da prisão. Assim, quando se trata de educação em prisões dois espaços devem ser considerados, a educação para os de dentro da prisão, mas em especial a *educação para os de fora da prisão*.

A nova cultura apresentada, a cultura exterior, a cultura dos de fora, jamais poderá continuar a reproduzir os estigmas e as violências tão presentes na cultura da prisão, até porque, em grande parte dos casos, foram essas características da cultura dos de fora responsáveis pelo aprisionamento.

Os interventores da saúde, da ação social, as equipes da cozinha, de formação profissional, os agentes penitenciários, as famílias devem fazer com que a prisão se torne um lugar em que se aprenda a colocar questões sobre si, os outros e a sociedade e não apenas um lugar em que se aprendem respostas simplistas para realidades complexas (MAEYER, 2013, p.47)

La educación en el centro penitenciario abarca la educación permanente de los reclusos, de sus familias y también de los agentes penitenciarios y del conjunto de profesionales (MAEYER, 2008, p.5).

A cultura dos de fora deve estar também disponível para receber as iniciativas e as expressões da cultura dos de dentro. Nesse ponto, a proposta da dimensão cultural da educação em prisões deve dar destaque a, por exemplo, músicas, artesanato, poesia, grupos musicais, e tantas outras formas de expressão cultural produzidas pelos indivíduos privados de liberdade. Mas não só isso. É preciso também levar essas iniciativas e expressões de fora para dentro, numa relação dialógica que apresente aos indivíduos as múltiplas possibilidades nos diferentes espaços de convivência. Como afirma Marc de Maeyer (2013, p.47), educar em prisões é não acrescentar um julgamento social ao julgamento penal.

Mais do que um debate moral ou mesmo filantrópico, o debate da educação em prisões é antes de tudo um debate jurídico, social e cultural. Não se trata de uma questão de quem é o bom ou quem é o mal, mas de uma condição *sine qua non* da convivência em sociedade. É o que explica Marc de Maeyer (2013, p.49), ao afirmar que:

Os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para que eu reconheça a cada um seus direitos. O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um.

Explica Maeyer (2006, p.18) que o debate da educação em prisões é um debate social, pois “a prisão é causa e consequência da pobreza”, porém, não se pode entender que os pobres são mais perigosos que os outros. É a educação em prisões também um debate cultural, pois deve reconhecer o caráter global da exclusão, que inclui a exclusão da escola e do trabalho, a exclusão do emprego, a exclusão da integração social, dos laços familiares, dos relacionamentos interpessoais. Marc de Maeyer (2006, p.17) afirmaria ainda que a educação em prisões é um debate jurídico, pois a educação é acima de tudo um direito humano, e com efeito, a condenação criminal não retira do indivíduo privado de liberdade esta condição, a humanidade.

Assim, o exercício do direito à educação exige algumas condições, quais sejam: não é sinônimo de formação profissional; não é instrumento de reabilitação social; não é mercadoria de troca nem privilégio; deve ser multidisciplinar, aberta e favorecer também o desenvolvimento da comunidade; é educação global; não é reeducação; não consiste num conjunto de práticas automáticas; é educação para os direitos, para a autonomia e para a não violência; não é educação só para os presos, mas educação para todos (MAEYER, 2006, p.22-37).

Além de Marc de Maeyer, outros pesquisadores no contexto internacional já haviam atentado para as discussões em torno de uma proposta de educação em prisões para além da dimensão moral característica dos dias atuais. Em *Perspectiva Comparada de Práticas Educativas: síntese para vincular a educação e a justiça*, que também integra do documento síntese do Programa Educando para a Liberdade, o professor Hugo Rangel, então diretor do Observatório Internacional sobre Educação nas Prisões, (2006, p.59), apresentaria uma visão geral acerca da educação em prisões desenvolvida nos vários continentes, cujas características se afinavam com a idéia de uma dimensão moral da educação em prisões.

Lebra o professor, por exemplo, que na Europa Ocidental, prevalece a educação profissionalizante em oficinas técnicas e fábricas em empresas privadas,

que na maioria das vezes não se revela como uma formação útil ao prisioneiro. Ainda que existam exceções, como no caso da Suécia, onde existem em número maior programas de aproximação entre detentos, vítima e comunidade; ou na Dinamarca, onde as ações educativas estão relacionadas com dar ao preso uma maior independência, tornando-o ativo e funcional nos serviços penitenciários, na Europa Ocidental a regra é a "dureza da lei" e a "intolerância".

No caso da Europa Oriental, relataria o professor Hugo Rangel (2006, p.62) que são escassas as opções de educação e tratamento dos prisioneiros, e quando existem, são revestido de grave precariedade, pois tal região é marcada por possuir menos recursos para investimento na questão prisional. Os programas de educação, embora previstos na legislação, são fragmentados na prática, e existem apenas a partir de iniciativas pontuais.

Nos Estados Unidos, característica da realidade prisional é a marginalização e o punitivismo; as atividades de educação costumam ser desenvolvidas por entidades religiosas ou iniciativa privada. O alto índice de encarceramento representa um problema para a oferta de educação nas prisões. Lançando olhar sobre a América Latina, Hugo Rangel (2006, p.65) chama atenção para a total "ausência de interesse social" que acomete as atividades educativas nas prisões, que não costumam assim, assumirem nenhum espaço de prioridade. A violência dentro e fora das prisões, e a escassez de recursos são os maiores obstáculos às prática educativas naquela região.

Segundo o professor, em seu relato final, ao redor do mundo os países nos quais se observa um maior sucesso das práticas educativas na prisão são justamente aqueles nos quais há uma maior abertura da prisão à sociedade, e vice-versa. Nas palavras do professor:

Conforme observamos, os países em que funcionam com maior eficácia os programas educativos nas prisões são aqueles onde existem políticas sociais que promovem a equidade; aqueles que coordenam projetos no interior de prisões com as comunidades e as famílias dos presos; aqueles que colocam o indivíduo no centro dos programas; aqueles que identificam os presos com problemas de comportamento ou psicológicos; aqueles que se complementam com um sistema de justiça eficaz; aqueles em que as prisões são instituições mais humanas e que levam em conta as necessidades dos jovens e das mulheres, oferecendo, assim, cursos e serviços profissionais de que necessitam, identificando os que necessitam de tratamento psicológico (e representam um perigo social), mas sem adotar pedagogia terapêutica, ou seja, sem olhar para os presos como doentes

(...)Em resumo, a educação em prisões deve estar voltada para fortalecer as práticas e as instituições democráticas, e contribuir para a formação cidadã. Sob uma perspectiva internacional, a intervenção nas prisões requer que se considerem vários princípios de base, como o da diversidade. É imperioso entender e reconhecer a diversidade. O filósofo canadense, Charles Taylor, propõe que para enfrentar a diversidade exige-se uma política de reconhecimento. Reconhecer nossas diferenças, as de uma sociedade multicultural. As dos indígenas, dos imigrantes, dos grupos de determinada cor de pele, ou de uma religião em particular. O multiculturalismo é também diverso. Não somente os países industrializados são multiculturais. A América Latina é diversa. O Brasil é diverso. Octavio Paz dizia que a diversidade é vida e a uniformidade é morte. Viver é reconhecer a diversidade e tolerá-la. A educação de adultos em prisões e a metodologia para efetua-la devem ser uma educação de tolerância que reconheça essa diversidade de culturas, de cores de pele e de religiões.

Em outro trabalho, intitulado *Educación contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo*, Hugo Rangel (2013, p.16) partiria da idéia de que "*las cárceles son una expresión de la injusticia social, no un mecanismo para establecer justicia*" e de que a prisão deve ser entendida "*como espacio de excepción de la ley*", para defender então que "*la educación en prisiones representa una manera de restituir un derecho*". Porém, falar na educação em prisões como direito, segundo Hugo Rangel, não se resume a uma esfera normativa, mas trata-se na verdade de uma abordagem holística de educação em prisões. Para ele:

Al reivindicar el derecho a la educación no se demanda solamente acceso a un curso X (...) Es decir a una educación integral que incluya enseñar los derechos como presos y los derechos para su estatuto legal. Una educación que atienda los derechos como seres humanos. Asimismo no solamente el preso necesita educación, los vigilantes o custodios requieren de una formación para tratar convenientemente al preso.

A educação em prisões seria, portanto, uma educação para combater a violência da prisão, uma educação para a humanização, para a paz. A educação em prisões é uma reinvenção diante da lógica punitiva, do populismo punitivo, das demagogias, da inércia política e social, das políticas neoliberais. A educação em prisões deve contribuir para uma lógica da não violência, uma lógica para o não encarcerar, uma lógica para prisões mais humanas. Todos os países que mostram maior sucesso das práticas educativas nas prisões são países nos quais se constroem "políticas mais generosas para as pessoas que tenham infringido a lei", e

"também com aquelas que respeitam a lei". A palavra chave é generosidade. Sem generosidade não há que se falar em justiça. É justamente conforme uma lógica de generosidade que se deve pensar o direito à educação dos presos (RANGEL, 2013, p.29).

Ainda nessa perspectiva integral, holística, cultural, da educação em prisões, Hugo Rangel, no trabalho *Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões*, (2007, p.82), ressalta que comparando as realidades da educação em prisões nos diversos países Europeus, se pode constatar que o "sucesso" de alguns programas de educação está diretamente relacionado com a implementação de outras tantas estratégias sociais, no âmbito penitenciário, judiciário, administrativo, comunitário, sobretudo fora do espaço prisão. O conjunto dessas iniciativas costuma tirar o preso da condição de risco, melhorando aspectos gerais de sua condição de vida, e evitando assim "a repetição do círculo (infernial) prisão-marginalidade-recidiva".

Nos países escandinavos onde se verificam os maiores avanços, "um modo de melhorar a educação nas prisões é trabalhar também fora dos muros, no âmbito comunitário", afirma o professor mexicano. Característica da educação em prisões praticada naqueles países é a busca pela autonomia dos detentos, uma menor dependência das atividades educativas da lógica da segurança e da disciplina, uma maior sensibilização dos atores prisionais para com os detentos, a prevalência da opinião dos detentos para a programação de suas atividades.

No texto em questão, Hugo Rangel (2007, p.88) também faria uso da idéia das múltiplas dimensões da educação em prisões para explicar a noção de integralidade da educação em prisões. Para ele, as múltiplas dimensões da educação em prisões deveriam levar em conta: a educação para a saúde, a educação para as tecnologias da informação e comunicação, a educação em outras línguas (considerando o contexto europeu em que é muito frequente o encarceramento das minorias étnicas), a educação para a alfabetização, a educação para a formação e não educação exclusivamente profissionalizante, a educação para a cidadania, a educação não-formal, a educação ao longo da vida, a educação para as necessidades terapêuticas (individualizada, que não tenha a natureza de "tratar os doentes", mas de conscientizar sobre as drogas, ou, por exemplo, no caso de criminosos sexuais, educação para a sexualidade e para o respeito), e finalmente, a educação para a tolerância, que deve alcançar não só detentos, mas

todos os que fazem o contexto prisional.

Conclui suas reflexões o professor Hugo Rangel (2007, p.92), insistindo que a educação em prisões deve se afastar das "atitudes paternalistas, moralistas ou abordagens terapêuticas", aderindo ao máximo a um conteúdo "relacional, social, acadêmico, não-formal e econômico". Isso implica numa educação em prisões integral que faça discutir sobre a educação, a realidade econômica, o consumo, a comunidade, a saúde, o emprego, a forma como as instituições funcionam, o Estado, os valores universais, os direitos humanos. Defende então que a educação em prisões é acima de tudo educação para a reorganização, "tanto no interior da prisão como fora dela", daí a tarefa que se apresenta à educação em prisões: "aprender a viver de forma independente, porém em uma comunidade".

O professor costarricense Vernor Muñoz, ex-relator especial da ONU sobre o direito à educação (2004-2010), por sua vez, em trabalho intitulado *O direito à educação das pessoas privadas de liberdade* (2011, p.57), apresentaria também argumentos justificadores da necessidade de outra perspectiva para a educação de pessoas privadas de liberdade, a que chamo dimensão cultural da educação em prisões.

Segundo o professor, a partir das pesquisas e observações realizadas nos diversos países onde se fez presente, foi possível identificar que os indivíduos privados de liberdade eram em regra provenientes de grupos de grupos "historicamente excluídos e discriminados das oportunidades educacionais", e que a educação praticada nas prisões costuma ser considerada como "um instrumento de mudança, e seu valor é estimado à luz de sua repercussão na reincidência, na reintegração, e mais concretamente, nas oportunidades de emprego após a libertação".

Porém, defende o professor que, para além desta perspectiva, a educação em prisões deve ser pensada como algo mais um instrumento de mudança, além que, os desafios que se apresentam à educação em prisões não são apenas desafios de natureza individual, mas também institucionais, ambientais e sociais (MUÑOZ, 2011, p.58).

Chamaria atenção para o fato de que as consequências do que ocorre ou do que não ocorre com o privado de liberdade, antes, durante e depois do encarceramento, não dizem respeito apenas a ele, mas afetam também "a comunidade para a qual regressa a maioria dos reclusos uma vez libertados", e

assim, a educação em prisões deve levar em conta esta situação. Daí que o maior dos desafios seria não o da transformação do recluso em si, mas “criar um ambiente para os reclusos que torne possível uma mudança positiva e fomenta a capacidade humana”.

Explica Muñoz (2011, p.61) que a educação se vincula ao meio em que se dá, e assim, a educação na prisão costuma estar relacionada então com as idéias de castigo, de dissuasão, de retribuição, de segurança e de reabilitação. Essa educação reveste-se de um caráter utilitário para o sistema em si, jamais para a dignidade do privado de liberdade.

Uma educação em prisões deveria então romper essa lógica, e possibilitar o desenvolvimento integral da pessoa presa. Mas não só isso, levando-se em conta que os maiores obstáculos para a educação em prisões são obstáculos externos à pessoa privada de liberdade, como a indiferença da sociedade e os problemas institucionais, a educação em prisões deveria orientar-se muito mais para fora, do que para dentro.

Finalmente, o professor argentino Francisco Scarfó, presidente do grupo de estudos sobre educação em prisões de La Plata, já há alguns anos vem discutindo novas perspectivas para a educação para pessoas privadas de liberdade. Explica em *O papel (ou responsabilidade) da sociedade civil na garantia dos direitos educativos das pessoas encarceradas*, que a educação em prisões deve ser, antes de tudo, fruto da responsabilidade e do protagonismo do Estado e da sociedade civil. Assim, uma proposta de educação em prisões deve ser um trabalho em rede, no sentido da abertura da prisão, tornando a prisão assim mais humana.

Já em *Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão*, (2011, p.149), afirmaria que a educação em prisões pretende tornar visível o que chamou de *paradigma da insegurança*, entendido como uma visão de mundo neoliberal e homogeneizadora que faz recair sobre a prisão e sobre os prisioneiros um conjunto de práticas de emergência, eminentemente punitivas, e contrárias à idéia de uma verdadeira segurança social. Para o professor, a educação em prisões encontra obstáculos, sobretudo, devido ao imaginário social de um estado de violência e insegurança alimentados pelos meios de comunicação.

Daí, uma proposta de educação em prisões deveria ser algo muito além que um elemento deste contexto punitivista, algo além do que um tratamento ou uma terapia. Deveria ser algo voltado à melhoria das condições de vida do homem,

durante e após o encarceramento. Deveria ser capaz de acabar com as violações sistemáticas de direitos de grupos sociais historicamente marginalizados. É nesse contexto que a educação em prisões aparece como responsabilidade do *Estado Civil* em oposição ao *Estado Punitivo* (SCARFO, 2011, p.151). Scarfo discute ainda acerca do chamado *dever social* ou *dívida social* da sociedade civil para com a educação em prisões, ou seja, a obrigação de que a sociedade civil participe ativamente na construção e manutenção da educação em prisões.

Nas conclusões de *Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina* (2013, p.88-90), afirmaria que a educação em prisões é uma educação para a eliminação das desigualdades, é um algo que permite o desenvolvimento social e a participação na sociedade. Propõe inclusive a substituição da palavra *interno*, para designar as pessoas privadas de liberdade, como presente na legislação Argentina, pois que esta denominação reforçaria o caráter hospitalar da prisão, a identificação do privado de liberdade como doente, e a caracterização da educação em prisões como tratamento. Ademais, a educação em prisões deveria, para ele, suscitar um debate maior acerca das formas de punição em si, da racionalidade e da legalidade das formas de punir, dos modos de tratar o direito dos outros.

En la actualidad, se la suele cruzar o someter a los fines de la pena o de la cárcel con el de la educación. Para ello se utilizan términos como rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otros “re”. Es decir, con esta lógica, la educación es pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico. Esto conlleva a que en la práctica y en su ejercicio diario, se la plantee como un beneficio o una mercancía de cambio por buena o mala conducta (...) No tenemos que perder de vista que la educación es un derecho humano que poco tiene que ver con un tratamiento terapéutico, ya que no es una “pastilla” que cura ninguna “enfermedad”. Es decir que al considerarla como parte o herramienta del tratamiento, pierde su carácter de derecho humano (SCARFO, 2013, p.92)

Em *Hacia la construcción de propuestas didácticas en contextos de encierro*, (2009, p.15), o professor Scarfó apresentaria, por sua vez, a múltiplas dimensões da educação em prisões, definindo, finalmente, a educação em prisões hoje como educação para o pertencimento social. Nas palavras do professor argentino:

Históricamente han existido y aun hoy coexisten distintas concepciones acerca de la educación em cárceles, por un lado, la que plantea a la educación como tratamiento, discurso que ha pasado por distintas etapas: asociada a la idea de mejoramiento moral, y luego, con el auge de la criminología positivista, a la reducción de la peligrosidad, y en tercer término, el tratamiento como “resocialización” (Zaffaroni, 1991); ideología que, tal como expresan Buján y Ferrando (1998): “...no ha constituido otra cosa que un sistema autoritario, militarizado y moralizante, que pretende la imposición de valores y pautas de conducta en el ámbito económico, social y cultural a los individuos sometidos a su instancia de control”. (p.43). Por outro lado, la concepción que ve a la educación como uma forma de pasar el tiempo, es decir, la educación constituiría un medio para mantener ocupado al preso, lo cual también implica un modo de control y conservación del orden de la institución penitenciaria. Del mismo modo, la educación puede ser considerada como un beneficio, que deviene como valor de premio y castigo por parte de aquellos que ejercen la autoridad en el encierro y que, a su vez, permitiría acceder a ciertos “beneficios” procesales, como por ejemplo calificar ante el juez para lograr salidas transitorias. Y por último, la perspectiva de ver a la educación como un derecho, desde esta visión la educación no debería ser un beneficio, por el contrario, constituye un derecho que hace a la condición de ser humano; a partir de ella la persona construye lazos de pertenencia con la sociedad y le permite elaborar herramientas que posibiliten generar proyectos de vida.

Explica Scarfó (2003, p.1) que a partir da educação é que se constrói o vínculo de pertencimento do indivíduo com a sociedade, de maneira que, quem não recebe o direito à educação não tem a oportunidade de pertencer à sociedade, de participar dela enquanto cidadão. No caso dos privados de liberdade, esse não pertencimento em decorrência da não educação é mais grave, pois se trata de sujeitos de um nível máximo de vulnerabilidade social, sujeitos as mais diversas expressões de exclusão, marginalização, violência e desocupação, privados em sua maioria de trabalho, saúde, educação, historicamente vivendo vidas sem nenhum tipo de garantia. Pior, é o próprio sistema social que gera o prisioneiro ao passo em que o exclui.

Por tudo isso, na prisão, educar significa resgatar o ser humano e ao mesmo tempo estimular sua participação na sociedade, seu pertencimento, o que acaba contribuindo para a construção de uma cultura de respeito ao outro, uma cultura de direitos humanos. Não se pode esquecer, portanto, que a sociedade para o qual se envia o preso após o encarceramento é a mesma sociedade onde ele delinuiu. Nas palavras do professor *"de este modo la educación se apresenta como un lugar propio y específico donde es posible pensar una sociedad más justa, más elaborada, más construida, más de todos y de cada uno, más solidaria, en definitiva más humana"*.

Finalmente, em *Formación en Educación en Contextos de Privación de la Libertad desde una Perspectiva de Derechos Humanos* (p.427-428), Scarfó defenderia uma educação em prisões para além da responsabilidade individual do privado de liberdade, uma educação em prisões alheia ao que chamou de teorias "re". Para o professor, as teorias "re" indicam a existência de uma ideologia moralizante e de controle sobre os indivíduos.

Explica que a idéia de *ressocialização* supõe uma determinada forma correta de socialização, e assim, pressupoe também que a socialização que a pessoa privada de liberdade recebeu não é válida; por outro lado, *ressocialização* significa ainda que alguém deve passar novamente por um processo de socialização, desta vez, determinado por parâmetros fixados por outras pessoas. Quanto à idéia de *reabilitação*, esta pressupõe certa permissão ou habilitação para viver e pertencer à sociedade, assim, a educação no cárcere exerceria uma função de natureza terapêutica. *Reinserção* ensejaria a pergunta: reinserir aonde? Num sistema social marginalizante? No mesmo sentido a palavra *reeducar* expressa a noção de que a educação que a pessoa privada de liberdade recebeu até então, não serve. Por isso, conclui o professor Scarfo:

Aun así, si siguiésemos la línea argumentativa de quienes sostienen esta ideología "re" sería ingenuo pensar que con solo recibir educación la persona privada de libertad estará en condiciones de "reinsertarse" o considerarla "resocializada"; no podemos cargar a la educación con tal responsabilidad cuando sabemos que intervienen infinidad de factores en la vida de una persona, y por lo tanto no podría ser nunca una linealidad de causa-efecto; quienes se apoyan en esta idea están entendiendo también que la educación sirve como "prevención" del delito, contribuyendo a la idea de tratamiento de las personas privadas de su libertad ambulatoria. En contracara a esto, podemos decir que la educación es un derecho que al ejercerlo reduce la situación de vulnerabilidad social, cultural, emocional de la persona privada de libertad; que permite crear proyectos de vida, cualquiera sea. No obstante, para que esto sea posible es dable decir que el derecho a la educación conlleva a valorar uno de sus componentes centrales: la Educación en Derechos Humanos.

Como se percebe, por todos os argumentos aqui apresentados, o futuro da educação em prisões, ou as possibilidades de uma educação em prisões, gravitam em torno do reconhecimento de seu carácter plural. A história já se encarregou de revelar a face real da instituição prisional para além dos discursos que a justificam,

mostrando como num retrato o quão a prisão se tornou uma violência contra o homem e contra a sociedade. Nesse cenário, insistir numa educação do privado de liberdade, ou para os objetivos “re”; ou seja, perpetuar a dimensão moral da educação na prisão, significa reproduzir essa violência.

Como bem lembrou Alessandro Baratta, se é verdade que a prisão é completamente inútil, também o é que a idéia de reintegração (ou seus análogos) não deve ser perdida, mas sim reinterpretada, aí que, nas palavras do filósofo italiano, já que “não se pode conseguir a reintegração social do sentenciado através do cumprimento da pena, entretanto se deve buscá-la apesar dela” (1990, p.2). Ademais, Paulo Freire (2000, p.31) em *Pedagogia da Indignação*, diria que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, assim, não se deve abandonar a utopia da educação em prisões, mas sim, ressignificá-la a partir de uma *dimensão cultural*.

Ainda conforme as lições de Baratta, se o futuro da prisão não é uma prisão melhor, do contrário, cada vez menos prisão, é certo que o caminho neste sentido não pode prescindir da educação, educação para uma cultura de não violência, educação para uma cultura da não indiferença, educação para uma cultura da não prisão. Não se trata de uma educação *do* preso, nem *para* o preso, mas de uma educação *com* o preso. Educar *com* pressupõe o diálogo, o aprendizado mútuo; educar *com* o preso significa, antes de tudo, estar disposto a aprender com ele, aprender sobre ele, mas em especial, aprender sobre si próprio.

A exclusão social isola, o aprisionamento isola, a dimensão moral da educação na prisão isola, a ressocialização isola. Como diria Baratta (1990, p.3) tudo isso representa “uma barreira violenta que separa a sociedade de uma parte de seus próprios problemas e conflitos”. As barreiras desse isolamento somente serão derrubadas quando a instituição prisional puder ser entendida como um reflexo, um espelho da própria sociedade, numa espécie de *anamnese social* que permita à sociedade enxergar-se na prisão. Nesse sentido, uma educação em prisões, pensada a partir da dimensão cultural, seria capaz de construir “condições culturais e políticas que permitam à sociedade livrar-se da necessidade da prisão” (BARATTA, 1990, p.4).

Alguns caminhos já foram abertos. Se por um lado ensinou Hassemer (1999, p.51) que a idéia de culpabilidade como justificação da pena e de todo o sistema penal desvia a co-responsabilidade da sociedade sobre o crime, deixando-a

excusivamente ao indivíduo, em quem se manifesta a maldade geral; por outro lado, como explica Nilo Batista (2007, p.105), se torna cada vez mais atual o debate acerca da chamada *co-culpabilidade*, princípio que "faz sentar no banco dos réus, ao lado dos mesmos réus, a sociedade que os produziu", ou seja, no juízo de reprovabilidade da conduta, se levaria também em conta "a concreta experiência social dos réus, as oportunidades que se lhes depararam e a assistência que lhes foi ministrada, correlacionando a sua própria responsabilidade a uma responsabilidade geral".

Há também nos últimos anos o surgimento da chamada *Peacemaking Criminology*, uma proposta criada nos anos 90 pelos criminólogos americanos Thomas Pepinsky e Richard que consiste no desenvolvimento de métodos alternativos para a solução pacífica de questões criminais, aplicáveis em especial nos casos de violência doméstica, operações policiais e policiamento comunitário. Como explica o professor Joseph Moloney (2009, p.83), não se trata de uma solução definitiva para o problema do crime, mas diante da não eficiência do modelo atual, a *Peacemaking Criminology* surge como uma proposta potencialmente viável para a construção de uma sociedade mais pacífica.

Finalmente, a já conhecida *justiça restaurativa*, enquanto meio pacífico de resolução dos conflitos. Trata-se, como ensina Renato Pinto (2005, p.20), de um procedimento consensual, em que a vítima, o infrator e outras pessoas da comunidade afetadas pelo crime, participam coletiva e ativamente na construção de soluções, porém, que não se resume a uma mera etapa do processo penal, senão numa verdadeira revolução na forma de conceber a justiça criminal, na tentativa de "resgatar a convivência pacífica no ambiente afetado pelo crime". Não se trata apenas de uma teoria, mas de um modelo que já fora testado em uma série de países, como a Nova Zelândia, o Canadá e os Estados Unidos, e que começa a ganhar mais atenção no Brasil.

Com efeito, co-culpabilidade, *Peacemaking Criminology*, justiça restaurativa, e tantas outras propostas alternativas à justiça penal da defesa social, se inserem no contexto mais amplo de uma educação para a paz, para a tolerância, para a não violência; uma educação para uma nova cultura em face das questões penais; daí que a conjugação de idéias que compõe a dimensão cultural da educação em prisões não é necessariamente algo novo, porém, é a constatação de que novos caminhos precisam ser trilhados. E estão sendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não será surpresa se os debates em torno da prisão ocuparem ainda, durante muitos anos à frente, um lugar de destaque nas academias e no poço das angústias populares, sobretudo, enquanto perdurar o cenário global de encarceramento em massa, que hoje, alcança mais de 11 milhões de pessoas em todo o mundo, num patamar de crescimento que chegou a 20% entre os anos 2000 e 2016 (WALMSLEY, 2016, p.2).

Em contrapartida, o recurso desenfreado ao aprisionamento enquanto reflexo de uma concepção dominante de justiça criminal essencialmente retributiva jamais se mostrou eficiente para o controle social da violência, assim, ao redor do mundo, estima-se que 500 mil pessoas sejam assassinadas todos os anos, sendo aproximadamente 500 jovens entre 10 a 29 anos assassinados a cada dia (UNODC, 2014, p.70-72).

De certa forma, teorias e experiências formam um consenso em torno do fato de que a prisão, longe de proporcionar algum resultado útil, para quem quer que seja, ou para a sociedade como um todo, pode ser identificada como mais uma peça no quebra cabeças cíclico das violências. Não obstante, até hoje o referido consenso ainda não permitiu a construção de uma alternativa definitiva à prisão. Se não a prisão, o que haveria de ocupar o seu lugar?

Também é fato que, na promiscuidade dos diferentes argumentos daqueles que ora justificam, ora condenam o aprisionamento, ou em outras palavras, enquanto se acirram cada vez mais os debates, a prisão, e o sistema de justiça criminal, continuam a perseguir, de maneira feroz e seletiva, determinados segmentos sociais, política e economicamente desprestigiados, em detrimento de outros.

Tanto é que, por exemplo, são nos países de baixas e médias rendas, que se verificam as maiores taxas de encarceramento do mundo. Nos países sulamericanos, segundo o *International Centre for Prison Studies*, o crescimento da população encarcerada alcançou o patamar de 145% nos últimos 15 anos, enquanto que, na Europa, considerando o mesmo período, houve um decréscimo de 21%. Não por acaso, segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe -

CEPAL, a pobreza e a desigualdade social continuam sendo fenômenos estruturais que caracterizam os países latinoamericanos (CEPAL, 2014, p.7).

O número expressivo de indivíduos privados de liberdade ao redor do mundo, e em especial nos países da América Latina, aí incluso o Brasil, representaria também, como ensinaram Ireland (2012), Maeyer (2012) e Muñoz (2012), uma demanda especial por educação, uma vez que o público dos privados de liberdade provém, em sua grande maioria, de espaços e condições sociais nas quais o direito à educação não é garantido de maneira satisfatória.

Como foi possível constatar de todo o material colhido, não há como se negar à educação o prêmio, pelo menos no que diz respeito a suas pretensões, de, a princípio, vislumbrar uma lógica oposta à lógica desumanizadora da instituição prisional, de forma que, a proposta educativa se revela bem mais palatável à experiência humana que a proposta carcerária. A educação é, via de regra, aberta, e a prisão, via de regra, fechada.

A educação na prisão, portanto, caminha nesse vale de incertezas, de um lado, sujeita às rotinas da instituição prisional, e de outro, tentando emancipar-se de seus próprios problemas. Não obstante, a pior educação será sempre melhor que a melhor prisão; ainda que se trate de uma educação instrumentalizada, acrítica, esta educação será preferível face a educação alguma, ou a prisão que educa.

Porém, se num exercício extremo da abstração, se pudesse conceber uma prisão ideal – assim entendida aquela na qual se cumprem com eficiência os dispositivos legais do tratamento penitenciário – seria a educação dos privados de liberdade suficiente para operar a aclamada *ressocialização*? O que é estar ou não estar ressocializado, e de quais instrumentos se dispõe para auferir tal *status*? Estaria, com efeito, o grupo social, disposto e disponível a acolher o ex- privado de liberdade, ainda que este tenha alçado ao mais alto grau acadêmico ou profissionalizante? O que realmente se quer, ao educar na prisão, promover a consciência ou a docilização dos corpos e das mentes? Educar para a autonomia ou neutralizar? Estaria a sociedade apta a admitir que um indivíduo privado de liberdade, e educado na prisão, poderia optar por permanecer no “mundo do crime”, agora, bem mais preparado?

Com efeito, hoje, não há dúvidas de que a educação, não só a educação no contexto dos privados de liberdade, necessita ser repensada. Afinal, como perguntou Mészáros (2008, p.9), seria possível educar para além do capital? Ou como

perguntaria Edgar Morin (2011, p.16-18), como enfrentar as incertezas dos tempos atuais e ensinar a condição humana e a ética do gênero humano como uma educação do futuro?

Daí que, meu ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa fora a busca pelos significados possíveis para a educação em contextos de encarceramento. A partir da literatura nacional e internacional e das experiências e observações diretas realizadas junto a prisões, agentes, professores, gestores, alunos e familiares, dois significados distintos me foram revelados, aos quais preferi chamar *dimensões*: a dimensão moral da educação na prisão, e a dimensão cultural da educação em prisões.

A *dimensão moral da educação na prisão* é a perspectiva dominante na história, corolária do discurso jurídico do crime e do paradigma da defesa social. Nela, educar na prisão é, antes de qualquer coisa, *educação do homem preso, para satisfazer as culpas do homem livre*. Educar de maneira instrumentalizada, ou seja, com vistas a um fim útil, que não a educação em si. É ainda, educar para modificar o preso, transformá-lo moralmente, molda-lo conforme as necessidades do sistema político e econômico.

Já a *dimensão cultural da educação em prisões* é uma conjugação de idéias que propõe uma educação para além do indivíduo privado da liberdade, ou seja, uma educação que alcance os diversos atores que compõem o universo do privado de liberdade. Aqui, não existe o educar na prisão, pois o *lócus* não se reduz ao espaço da prisão, atingindo especialmente espaços fora da prisão. Não se trata de uma educação do preso, mas de uma educação sobre o preso, e com o preso. Educar se liberta dos sentidos instrumentais, morais e utilitários, e assume uma perspectiva holística de educação para uma nova cultura. *Educar em prisões é educação do homem livre*, que com a prisão e o privado de liberdade aprende sobre si mesmo.

O primeiro capítulo da pesquisa revelou que, fazer ciência nos tempos atuais significa ousar na aproximação entre as vivências e as referências, numa abordagem necessariamente total e dialética que se ocupe da análise de seu objeto a partir das múltiplas visões que a dinâmica social exige e proporciona. A liberdade, na sua acepção mais ampla, é a marca do cientista, que, na sua atividade intelectual e existencial, não há de se prender aos formalismos que o aprisionam e que o tornam refém do conhecimento que ele próprio produz. Não houve então, esforços,

no sentido da delimitação específica dos terrenos da experiência e da teoria no estudo da educação em prisões, visto que, reduzi-la a uma ou outra traria o risco da simplificação irresponsável.

Justamente por isso, a criminologia emergiu como o fundamento teórico por excelência, na medida em que sua imanente interdisciplinariedade conduziu necessariamente a uma ampliação dos olhares. Ademais, a criminologia e o caráter plural de seus ensinamentos se prestaram tanto à desconstrução da dimensão moral da educação na prisão quanto à formulação da dimensão cultural da educação em prisões.

Ainda no primeiro capítulo, foram apresentadas as justificativas para a escolha do Brasil como contexto fundamental a ser pesquisado. Com efeito, os recentes avanços sociais experimentados a partir dos governos de origem popular, não foram suficientes para livrar o país dos gravíssimos problemas da criminalidade urbana, da violência institucional, do pavor generalizado, do descrédito nas instituições oficiais de controle, da violência espetacularizada pela mídia e da massificação do encarceramento dos menos favorecidos. Daí que no Brasil, as relações entre sistema de justiça criminal e sistema político-econômico acentuam o paradoxo da educação na prisão, emergindo daí a necessidade de maiores aprofundamentos sobre o tema.

No mais, os debates em torno da educação em contextos de privação de liberdade assumiram já a algum tempo, lugar de destaque na agenda política nacional, sobretudo a partir do ano de 2005, como Programa Educando para a Liberdade, o que faz surgir a demanda por novas reflexões acerca do tema.

O segundo capítulo demonstrou o nascimento da dimensão moral da educação na prisão. Ficaram evidenciadas as relações entre a moralidade, a dignidade e a autonomia da vontade humana enquanto fundamentos da justiça penal. Com efeito, a regra geral estabelecida é a de que se pune em decorrência do mal uso da capacidade de discernimento e escolha. Ademais, o surgimento do Estado enquanto forma de administração do poder implicaria no monopólio das punições, e na idéia de que punir teria como pressuposto fundamental defeder a ordem instituída.

Com o Estado moderno, nasceria em definitivo o paradigma da defesa social, e com ele, o Estado passaria então a ser considerado como único legítimo ao exercício do poder punitivo; expressão da vontade coletiva, em oposição ao crime e

ao criminoso, que representariam a negação da vontade coletiva; o direito penal como expressão do consenso em torno dos valores sociais; o crime como produto exclusivo da culpa individual; a pena como medida útil para a prevenção de crimes, aplicada, em tese, de maneira imparcial e impessoal. Tal concepção permaneceria inalterável até os dias atuais.

Nesse cenário em que a liberdade era o fundamento do Estado, dos crimes e das penas, a privação de liberdade viria a se tornar a punição por excelência, sobretudo diante de sua compatibilidade com as necessidades do sistema econômico. A educação na prisão surgiria como técnica para o tratamento dos presos, capaz de readaptá-los para o convívio social.

O capítulo três mostrou como, aos poucos, o paradigma da defesa social foi sendo incorporado à formação da racionalidade punitiva brasileira. Demonstrou-se como as influências da religião cristã determinaram a formação da noção de uma responsabilidade moral e consquente responsabilidade penal desde o direito dos povos ibéricos antigos, e como essas concepções alcançaram o direito português, e mais tarde, o direito penal brasileiro, no contexto de formação do Estado nacional, no qual foram decisivas as participações dos burocratas formados em Coimbra e a importação do modelo europeu das Casas de Correção.

O capítulo revelou ainda como a idéia de ressocialização está presente na legislação criminal brasileira hoje, desenvolvida a partir de um direito penal centrado na culpabilidade do autor, e na função corretiva da prisão. Essas características seriam determinantes para a construção do fundamento moral da política nacional de educação nas prisões, e se reproduz também nos planos estaduais de educação em prisões, que, de maneira insistente, recorrem à idéia de educação para a ressocialização. Assim como presente nas políticas públicas, a dimensão moral da educação na prisão também seria marcante na produção acadêmica nacional acerca do tema. Ficou demonstrado que, a despeito das diferentes abordagens de pesquisa, o discurso predominante aponta para a vinculação das propostas de educação na prisão à expectativa de transformação do preso, com vistas a sua posterior aceitação social.

O capítulo quatro se ocupou da desconstrução teórica e prática da dimensão moral da educação nas prisões brasileiras. As diferentes correntes e teorias criminológicas funcionariam como discursos de deslegitimação do discurso jurídico-penal clássico, centrado na autonomia de vontade. Com o positivismo criminológico,

nas suas diferentes direções, o delito deixaria de ter como fundamento o livre arbítrio e a autonomia da vontade, e passaria a ter como causa um determinismo, biológico, antropológico ou sociológico. Com as teorias médico-psicológicas da criminalidade se operaria a desconstrução dos princípios da culpabilidade e da legitimidade, pois, o crime teria como causa o determinismo da mente humana, e as penas do Estado não seriam expressão da vontade comum, mas da descarga de sentimentos de frustração coletiva em desfavor do criminoso.

As teorias sociológicas da primeira metade do século XX introduziriam de vez o contexto como elemento de explicação para a ocorrência dos fatos criminosos, e assim, teceriam severas críticas aos princípios da defesa social, como o da culpabilidade e do delito natural. Com as criminologias do conflito da segunda metade do século xx, o sistema penal passaria a ser compreendido como uma expressão do sistema econômico, e assim, a punição seria, antes de tudo, uma estratégia política dirigida contra um grupo específico de pessoas, que se encontram à margem do sistema social, cujas tentativas de resistência deveriam ser coibidas e neutralizadas.

O capítulo apresentou ainda que, tanto a Prisão, como a Escola, assim também a Educação na Prisão, funcionariam como aparelhos ideológicos do Estado, reprodutores de uma realidade social de desigualdades. Cada um deles serviria como instrumentos de estigmatização e seletividade social, na medida em que separariam os indivíduos úteis ao sistema (produtores e consumidores), dos indivíduos inúteis ao sistema (aqueles que, por suas realidades de privações, não conseguiriam se colocar na qualidade de produtor ou consumidor).

O quinto e último capítulo apresenta os fundamentos ou lições básicas para a construção de uma proposta cultural da educação em prisões. Inicialmente, a dimensão cultural da educação em prisões é caracterizada enquanto conjunto de idéias, e assim, afastada de maneira definitiva das noções de paradigma ou teoria científica. O capítulo explicaria ainda as justificativas para a escolha das denominações moral e cultura, de maneira que, enquanto a idéia de moral, na expressão dimensão moral da educação na prisão, denota uma educação centrada na figura do indivíduo privado de liberdade, na transformação qualitativa deste e na transformação de sua capacidade de julgamentos em termos de justo ou injusto; a idéia de cultura na expressão dimensão cultural da educação em prisões indicaria a superação de uma educação centrada no indivíduo, e a superação da dicotomia

indivíduo sociedade, no sentido de uma educação para a construção de uma nova cultura em torno das questões penais, ou em outras palavras, uma educação para a formatação de novas formas de viver, pensar e lidar com os problemas que envolvem a violência e os conflitos.

Ainda no quinto capítulo a dimensão cultural da educação em prisões foi identificada como educação para uma cultura de não-violência, ou seja, uma educação que permita a solução pacífica dos conflitos interpessoais, uma educação para a tolerância, para o respeito mútuo, para a solidariedade, para o perdão, para o reconhecimento no outro, uma educação para os direitos humanos; uma educação que possibilite repensar a prisão, a forma como a sociedade lida com a exclusão social e o grau de responsabilidade que teria a sociedade, também, no contexto das causas do crime.

O capítulo chega ao seu fim apresentando uma discussão acerca das possibilidades de construção de uma proposta cultural de educação em prisões. São trazidos ao debate um conjunto de pesquisadores internacional que, já a alguns anos, vêm chamando atenção para a necessidade de se ressignificar a educação desenvolvida nas prisões ao redor do mundo. Traria-se de uma educação orientada não para a ressocialização, mas para a reconciliação, para a reaproximação, entre privados de liberdade e grupo social, de forma que o privado de liberdade pudesse entender seu lugar social e entender-se enquanto parte do grupo social; ao passo em que o grupo social pudesse se reconhecer na prisão, compreender o qual ele, grupo social, é igualmente responsável pelo crime e pela superação do crime.

Se o momento final de uma investigação é revestido de expectativas em razão das perguntas iniciais que a originaram, é fato que, também este momento final, apresenta-se como oportunidade para a formulação de novas perguntas, que demandarão novas investigações, e assim por diante, pois se há uma certeza acerca do conhecimento, é que ele demanda cada vez mais.

Uma destas perguntas naturais que emergem a partir dos resultados aqui colhidos, é aquela que indaga acerca dos graus de realidade ou utopia presentes na tese da dimensão cultural da educação em prisões, enquanto resposta à problemática da educação em contextos de encarceramento e às questões do crime e da violência. Lembrando as lições de Paulo Freire, a dimensão cultural da educação em prisões comporia a paisagem do chamado *realismo-utópico*.

Porém, há um conjunto de experiências que apontam na direção de que o

realismo-utópico da dimensão cultural da educação em prisões tem se tornado mais real e menos ideal. Olhando exclusivamente para o contexto Paraibano, que compõe o meu lugar social, a experiência, por exemplo, do Campus Avançado do Serrotão, como afirmado na introdução, iniciativa pioneira no país, representa de certa forma a materialização de uma educação para a reconciliação entre privados de liberdade e contexto social. Também não há como duvidar que, a própria produção desta pesquisa, desenvolvida por um ator penitenciário, cuja formação tem sido enriquecida, já há algum tempo, com conhecimentos opostos à lógica carcerária, pode ser compreendida como reflexo de uma nova cultura em torno das questões criminais.

É menos importante acreditar em mudanças, do que perceber quando elas ocorrem. Eis o desafio da educação em prisões, tornar visíveis as coisas (e as pessoas), invisíveis.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Sérgio. **A gestão urbana do mesmo e da insegurança**: violência, crime e justiça penal na sociedade brasileira contemporânea. 199. 282 f. Tese (Livre Docência em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down187.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015

_____. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul/dez, 2002.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AGOSTINHO, Santo. **O livre arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.

ALBERGARIA, Jason. **Direito penitenciário e direito do menor**. Belo Horizonte: Mandamentos, 1999.

_____. **Manual de direito penitenciário**. Rio de Janeiro: Aide, 1993.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, J. A. Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond. Campo de Flores. In: ANDRADE, Carlos Drummond. **Claro Enigma**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2014/2015**: o estado dos direitos humanos no Mundo. 2015. Disponível em: <<https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Web-Informe-2015-03-06-final.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

ANITUA, Gabriel Ignacio. **Histórias dos pensamentos criminológicos**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

AQUINO, Tomás. **Suma teológica**. Caxias do Sul: Grafosul, 1980.

ARISTOTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ÁSUA, Jimenez. **Tratado de derecho penal**. Buenos Aires: Losada, 1950.

AVELAS NUNES, Antonio José. A Europa neoliberal perante a crise do capitalismo. In: COUTINHO, A. L. C.; BASSO, A. P.; CECATO, M. A. B.; FEITOSA, M. L. P. A. M. (Orgs.). **Direito, cidadania e desenvolvimento**. Florianópolis: Conceito, 2012, p. 43-94.

_____, Antonio José. Prefácio. In: COUTINHO, A. L. C.; BASSO, A. P.; CECATO, M. A. B.; FEITOSA, M. L. P. A. M. (Orgs.). **Direito, cidadania e desenvolvimento**. Florianópolis: Conceito, 2012. p. 5-9.

BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. 2.ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

_____. **Ressocialização ou controle social**: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado. 1990. Disponível em: <http://www.juareztavares.com/textos/baratta_ressocializacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BARBOSA, Alexandre de Freitas (Org.). **Análises e propostas**: cenários do desenvolvimento do Brasil 2020. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung, n.4, abr./2011, abr/2011. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/08121.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015

BARBOSA, Licínio. Considerações a propósito das tentativas de elaboração de um Código de Execuções Penais. **Revista de Informação Legislativa do Senado**. Ano 19, n. 76, p. 299-310, out/dez 1982.

_____. O anteprojeto de lei de execução penal: exame crítico e sugestões. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás**. Ano 6, n. 2, p. 135-148, jul/dez, 1982.

BARRETO, Paulo Tedim. Casas de Camara e Cadeia. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. n. 26, p. 382-443, 1997. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat26_m.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015

BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

_____. **Matrizes Ibéricas do sistema penal brasileiro – I**. 2.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BATISTA, Vera Malaguti. Prefacio. In: CARVALHO, Salo. **A política criminal de drogas no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p.25-31.

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Individualizada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BERGALLI, Roberto. **Sistema Penal y Problemas Sociales**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2003.

_____; RAMÍREZ, Juan Bustos; MIRALLES, Teresa. **El pensamiento criminológico**. Bogotá: Temis, 1983. v. 1.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão**: causas e Alternativas. São Paulo:

Revista dos Tribunais, 1993.

BITTAR, Eduardo C. B. **Violência e Direitos Humanos: o pensamento crítico-freudiano e o Estado de Direito**. In: BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008, p. 277-306.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1998.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. **História da filosofia cristã** – desde as origens até Nicolau de Cusa. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL – Ministério da Justiça. 1874. “**Relatório da Comissão Insetora da Casa de Correção da Corte**”. Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na Terceira sessão da Décima Quinta Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Justiça, Dr. Manoel Antônio Duarte de Azevedo. Rio de Janeiro: Typ. Americana, 1974.

_____. **ANNAES DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRAZIL**: segunda sessão da primeira legislatura de 4 de setembro a 30 de novembro de 1830. Tomo Terceiro, Rio de Janeiro, 1914. Anais ... Rio de Janeiro: Senado Federal, 1914, 616p. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1830/1830%20Livro%203ok.pdf> Acesso em: 01 dez. 2015

_____. Caixa Econômica Federal. **Demanda habitacional no Brasil 2012**. Disponível em: <www.pdf-archive.com/2012/09/26/demanda-habitacional2/>. Acesso em: 4 out. 2012.

_____. **Código de processo penal**: decreto Lei 3.689, de 03 de outubro de 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689.htm>. Acesso em: 01 dez. 2014

_____. **Código penal**: decreto Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 01 dez. 2014

_____. Congresso Nacional. **CPI do Sistema Carcerário**: relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Sistema Carcerário. Brasília: Câmara, 2009. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2701>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Relatório Final da CPI do Sistema Carcerário. 2015**. Disponível em: <<http://www.conectas.org/arquivos/editor/files/RELATORIO%20FINAL%20DA%20CPI%20-%20APROVADO%20E%20AUTENTICADO.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **III Seminário Educação nas Prisões. 2012**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Nossa_Escola/Relatorio_Terceiro_Seminario_Nacional.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. **Decreto nº. 678 de 06 de julho de 1850:** regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

_____. **Decreto nº. 7.626 de 24 de novembro de 2011:** 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 dez. 2015.

_____. **Decreto nº. 8386 de 14 de janeiro de 1882:** novo regulamento da Casa de Correção da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8386-14-janeiro-1882-544928-publicacaooriginal-56609-pe.html>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

_____. **Fundo Penitenciário Nacional:** Lei complementar nº. 79, de 7 de janeiro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp79.htm>. Acesso em: 01 dez. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2015.

_____. **Atlas de saneamento 2011.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/>> Acesso em: 4 out. 2012.

_____. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 2 out. 2012.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Educação e o rendimento dos ricos no Brasil.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2080.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica e Social Aplicada – IPEA. **Gasto social federal: prioridade macroeconômica no período 1995 – 2010.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/nota_tecnica/120904_notatecnicadisoc09.pdf> Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. **Lei 7.210 de 11 de julho de 1984:** Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em: 22 de novembro de 2015.

_____. **Dados preliminares Censo da Educação 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001:** Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** alunas e alunos da EJA. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_cademo1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Fazenda. **Economia brasileira em perspectiva.** 14ª Edição Especial, fev/2012. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/economia-brasileira-em-perspectiva/economia_brasileira_em_perspectiva_pt_ed14_fev2012.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Justiça. **Cademo de Propostas da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca_Publica/cademo_propostas_1_conferencia_seguranca_publica.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 05, de 19 de julho de 1999:** Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnppc-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-no-05-de-19-de-julho-de-1999.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar – DIAP. **Radiografia do Novo Congresso:** legislatura 2015 – 2019. 6.ed. Brasília: DIAP, 2014. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=217&view=finish&cid=2883&catid=41> Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. **Resolução nº- 03, de 11 de março de 2009:** Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciária – INFOPEN,** jun./2014 Brasília. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2015/11/080f04f01d5b0efebfbcf06d050dca34.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Justiça. **FUNPEN em números 2012.** Disponível em <<http://portal.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID=%7B02FC1144-2B63-4415-BCE3-50A5211B1FEE%7D&ServiceInstUID=%7B6DFDC062-4B57-4A53-827E-EA2682337399%7D>>. Acesso em: 1 out. 2012.

_____. Ministério da Justiça. **Lei nº. 11.530 de 24 de outubro de 2007:** Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. Ministério da Justiça. **Plano Diretor do Sistema Penitenciário**. Educação e Profissionalização. Maio, 2008. Disponível em: <[ftp://ftp.ifes.edu.br/cursos/EngenhariaEletrica/Hans/Pos_EPT/Pam/Meta15_Educa%E7%E3o%20e%20Profissionaliza%E7%E3o.pdf](http://ftp.ifes.edu.br/cursos/EngenhariaEletrica/Hans/Pos_EPT/Pam/Meta15_Educa%E7%E3o%20e%20Profissionaliza%E7%E3o.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. Ministério da Justiça. **Relatório final da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca_Publica/relatorio_final_1_conferencia_seguranca_publica.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise 2012**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&Itemid=144>. Acesso em: 7 out. 2012.

_____. **Normas Gerais de Regime Penitenciário**: Lei 3.274 de 02 de outubro de 1957. Brasília: s. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3274.htm>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH**, 1996: Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em: 02 out. 2015.

_____. **Resolução nº. 14 de 11 de novembro de 1994**: Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1994. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID=%7B3F19373B-3AD2-4381-A3AE-DE18FD7DD67D%7D&ServiceInstUID=%7B4AB01622-7C49-420B-9F76-15A4137F1CCD%7D>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. **Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores 1914-1915**, p.95. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2321/000130.html>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos 3, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>> Acesso em: 23 de outubro de 2015.

_____. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Direitos Humanos 2. 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2015.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1999. v. 3

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p. 169 – 186.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Revista Outubro**, n. 15, p. 1-17, 2007. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/15/Artigo_06.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2014.

CARVALHO, Salo de. Freud criminólogo: a contribuição da psicanálise na crítica aos valores fundacionais das ciências criminais. **Revista Direito e Psicologia**. Curitiba, v.1, n.1, p.107-137, jul./dez., 2008.

_____. Criminologia Crítica: dimensões, significados e perspectivas atuais. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, ano 21, v. 104, p.279-303, out.-set., 2013.

CASTRO, Lola Aniyar de. **Criminologia da reação social**. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

Catálogo de Documentos Manuscritos Avulsos Existentes no Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa. Arquivo Científico Tropical. Disponível em <<http://actd.iict.pt/community/actd:LIB>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

CAVALCANTI, Carlos André. História moderna dos direitos humanos: uma noção em construção. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos Humanos: História, Teoria e Prática**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005, p. 43-73.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Roteiro de lógica jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

COMISIÓN ECONOMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Panorama Social da América Latina 2014**. Santiago, 2014. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37706/S1420848_pt.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CORONA, Alejandro Navas. **Breviario historico del derecho penal**. Bucaramanga: Sistemas e Computadores. 1998.

COYLE, Andrew. **Administração Penitenciária: uma abordagem de direitos humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

DONDERIS, Vicenta Cervelló. **Derecho Penitenciario**. Valencia: Tirant Monografías, 2001.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso ou progresso como ideologia**. São Paulo: Unesp, 2006.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O suicídio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCRITÓRIO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DROGRAS E CRIME - UNODC. **Relatório Mundial sobre a prevenção da violência 2014**. Organização Mundial da Saúde, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145087/15/WHO_NMH_NVI_14.2_por.pdf> Acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS EMPRESAS DE SEGURANÇA PRIVADA E TRANSPORTE DE VALORES - Fenavist. **IV Estudo do Setor da Segurança Privada**. 2014. Disponível em: <http://www.fenavist.com.br/static/media/essegs/IV_ESSEG.pdf> Acesso em: 24 jan. 2015.

FERNANDES, Ernesto; RÊGO, Aníbal. **Historia do direito português**. Lisboa: Faculdade de Direito de Lisboa, 1941.

FERRAJOLI, Luigi. **Derecho y razón: teoría del garantismo penal**. Valladolid: Editorial Trotta, 1998.

FERREIRA, Luiz Pinto. **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: José Bushatsry, 1977.

FERRI, Enrico. **Sociología Criminal**. Tomo II, Madrid: Centro Editorial de Góngora, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

_____. **Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung**. Bulletin de la Société française de philosophie (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). vl. 82, n. 2, p. 35 – 63, abr./jun, 1990. Disponível em <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

FRAGOSO, Heleno C. Prefácio. In: CASTRO, Lola Aniyar de. **Criminologia da Reação Social**. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

FRANCO, Renato Júnio. O modelo luso de assistência e a dinâmica das Santas Casas de Misericórdia na América Portuguesa. **Revista de Estudos Históricos do Rio de Janeiro**. v. 7, n. 53, p. 5-25, jan./jun, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v27n53/0103-2186-eh-27-53-00005.pdf>>. 01 fev. 2016

FREIRE, Moema Dutra. Paradigmas de Segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias. **Revista Aurora**, ano III, n. 5, p. 49-58, dez., 2009. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1219/1086>>. Acesso em: 01 fev. 2016

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo; Editora Unesp, 2000.

FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916).

São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2008.

GARCÍA, Eric. Neurociência, conducta e imputabilidad. **Revista Quark**, n. 39-40, p. 88-92, jan/dez, 2007. Disponível em: <<http://quark.prbb.org/39-40/039088.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

GARLAND, David. A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

_____. **Castigo y sociedad moderna: un estudio de teoría social**. Mexico: Siglo XXI Editores, 1999.

GAROFALO, Raffaele. **La Criminologie: Étude sur la nature du crime et la théorie de la pénalité**. Paris : Ancienne Librairie Germer Baillière et Cie., Félix Alcan Éditeur, 1890. 2e édition entièrement refondue. Disponível em:< http://classiques.uqac.ca/classiques/garofalo_raffaele/criminologie/garofalo_la_criminologie.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2015.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIRARD, René. La violencia y lo sagrado. Barcelona: Anagrama, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GONZÁLEZ, Eglé Maria. Fundamentos de totalidad y holismo em las competencias para la investigación. **Laurus Revista de Educación**, v. 13, n. 24, p.338-354, mai-ago, 2007.
Governo do Distrito Federal. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.

Governo do Estado da Bahia. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. 2012.

Governo do Estado da Paraíba. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.

Governo do Estado de Alagoas. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.

Governo do Estado de Goiás. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.

Governo do Estado de Minas Gerais. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.

Governo do Estado de Pernambuco. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.

Governo do Estado de Rondônia. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.

Governo do Estado de Roraima. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.

- Governo do Estado de Santa Catarina. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado de São Paulo. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado de Sergipe. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado de Tocantins. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Acre. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Amapá. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Amazonas. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Ceará. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Espírito Santo. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Maranhão. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Mato Grosso do Sul. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Mato Grosso. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Pará. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Paraná. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Piauí. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Rio de Janeiro. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Rio Grande do Norte. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. [S.l.: s.n], 2012.
- GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.
- GUARDIOLA, Samantha Gabriela Lopez. **Derecho penal I**. Mexico: Red Tercer Milenio, 2012.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- GUMIEIRO, Fábio. As ordens religiosas e a construção sócio-política no Brasil: colônia e império. **Revista Tuiuti de Ciência e Cultura**, Curitiba, n.46, p.63-78, 2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

HASSEMER e MUÑOZ CONDE, Winfried e Francisco. **Introducción a la criminología**. Valencia: Tirant lo blanch libros, 2001.

_____. **Introducción a la criminologia e al derecho penal**. Valencia: Tirant lo blanch libros, 1989.

_____. **Persona, mundo y responsabilidad**: bases para uma teoría de la imputación en derecho penal. Bogotá: Editorial Temis, Santa Fé de, 1999.

_____. MUÑOZ-CONDE, Francisco. **Introducción a la Criminología y al Derecho Penal**. Valencia: Tirant lo Blanch, 1989.

HIKAL, Wael. **Criminología psicoanalítica, conductual y desarrollo**. Mexico, 2005.

HORKHEIMER, Max. **Crítica de la razon instrumental**. Buenos Aires: Editorial Sur, 1973.

_____. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2007.

_____. Teoría tradicional y teoría crítica. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003, p.23-77.

IRELAND, Timothy. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. IN: **Revista em Aberto**. Edição temática Educação em prisões. Brasília, n..86, v.24, p.19-39, 2012.

JULIÃO, Elionaldo F. **A Ressocialização através da educação e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**, 2009. 450 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

_____. A educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil: perspectivas e concepções. **Revista Pedagógica Unochapecó**, Chapecó, v 16, n. 32, p.191-206, jan.-jul., 2014.

_____. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro. In: IRELAND, Timothy Denis (org.) **Revista em Aberto. Educação em Prisões**. Brasília, v.24, n.86, 2012.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o Sistema Penitenciário. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007, p. 29-50.

_____. Educação e trabalho como programas de reinserção social. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LOURENÇO, Arlindo da Silva (orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EDUFSCAR, 2011, p. 191-222.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KARL, Marx. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

KOERNER, Andrei. Punição, disciplina e pensamento penal no Brasil do século XIX. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, n.35, p.205-254, jul/set, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n68/a08n68.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LARA, Silvia Hunold. **Ordenações Filipinas – Livro V**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARRAURI, Elena. **La herencia de La criminología crítica**. Madrid: Siglo XXI, 1992.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. 5.ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

Lei da Boa Razão. Disponível em <http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/amh_MA_3847.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

LEMONS, Clécio. Apresentação. In: SUTHERLAND, Edwin. **Crime de colarinho branco**. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

LISZT, Franz Von. **Tratado de direito penal alemão**. Rio de Janeiro: F.Bruguier & C., 1899.

LOCKE, Jhon. **Quelques penseés sur l'education**. Paris: Vrin, 1966.

_____. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinqüente**. São Paulo: Ícone, 2010.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACHADO, Helena. **Manual de Sociologia do Crime**. Porto: Afrontamento, 2008.

_____. **Manual de Sociologia do Crime**. Porto: Afrontamento, 2008.

MAEYER, Marc de. A educação na Prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.1, p.33-49, jan/mar, 2013.

_____. Aprender e Desaprender. In: UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo

Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. p. 43-58. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. **La educación para todos en el ambito penitenciario**. 2008. Disponível em: <<http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/rese%C3%B1a/La%20educaci%C3%B3n%20para%20todos.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania**, Brasília, n.19, p.17-37, jul. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.24, n.86, p. 43-55, nov., 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2577/1874>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

MAIA, Clarissa Nunes et al. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. v. 1.

MALAQUIAS, Josinaldo. **Poder e Socialidade: o contexto penitenciário paraibano**. Bauru: Edusc, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Crimen y costumbre en la sociedad salvaje**. Barcelona: Editorial Planeta-Agostini, 1985.

MANZANERA, Luis Rodriguez. **Criminología**. México: Editorial Porrúa, 1981.

MARANHÃO, Odon Ramos. O eletrencefalograma em criminologia. **Revista da Faculdade de Direito de São Paulo**, v.67, 1972. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66648>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MARCARIAND, E. Lugar e papel das investigações da cultura nas ciências modernas. IN: ENGELS, F.; GEERTZ, C.; BAUMAN, Z.; LEONTIEV, A.; **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Villa Martha, 1980. P.93-114.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. Ridendo Castigat Mores. 2000.

_____; ENGELS, Friedrich. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

MATTEI, Lauro. Desenvolvimento brasileiro no início do século XXI: Crescimento econômico, distribuição de renda e destruição ambiental. In: HEINRICH BOLL FOUNDATION. **Um campeão visto de perto: uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: Grupo Smart Printer, 2012, p. 32-47.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI – XIX)**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIR PUIG, Santiago. **El derecho penal en el Estado social y democrático de derecho**. Barcelona:

Ariel, 1994.

MOLINA, Antonio García-Pablos de. **Tratado de Criminología**. Valencia: Tirant lo blanch, 2003.

_____; GOMES, Luis Flavio. **Criminologia**. São Paulo: Revista dos Tribunais 1997.

MOLONEY, Joseph. Peacemaking Criminology. **Undergraduate Review**, Massachusetts, n.5, p.78-83, 2009. Disponível em: <http://vc.bridgew.edu/undergrad_rev/vol5/iss1/16>. Acesso em: 29 jan. 2016.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, 2011.

MOTTA, Manoel Barros. **Crítica da razão punitiva**: nascimento da prisão no Brasil. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio de não-violência**: percurso filosófico. , Lisboa: Instituto Piaget 1995.

MUÑOZ CONDE, Francisco. **Derecho Penal y Control Social**. Caracuel: Fundacion Universitaria de Jerez, 1985.

MUÑOZ, Vernor.. O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. **Revista Em Aberto**, INEP, Brasília, v.24, n.86, p.57-73, 2011.

NEDER, Gizlene. **Iluminismo jurídico-penal luso-brasileiro**: obediência e submissão. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n.31, 2008, p.169 – 189. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>> Acesso em: 01 de julho de 2015.

NOBRE, Maria Coeli. **Justiça de proximidade**: Instrumento de proteção e defesa dos direitos humanos para a vítima. Curitiba: Juruá, 2009.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A construção da cultura de paz: dez anos de história. In: UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação - balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: Associação Palas Athena, 2010, p. 11-36.

NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA DA USP. **5º Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos no Brasil 2001-2010**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da USP, 2012. Disponível em: <<http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/5%C2%BA-Relat%C3%B3rio-Nacional-sobre-os-Direitos-Humanos-no-Brasil-2001-2010.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2015.

OLIVEIRA, Luciano. Violência Brasileira e Direitos Humanos: a razão iluminista contra a parede. In: BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

OLIVEN, Ruben George. **Violência e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

ONOFRE, Elencie Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. 2002. Tese (Doutorado de Educação). Universidade do Estadual Paulista. UNESP, Araraquara/SP, 2002.

_____. A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 1, n.1, p.46-59, ago/dez, 2012. disponível em: < > Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. IN: ONOFRE, Elencie Maria Cammarosano LOURENÇO, Arlindo da Silva. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011, p. 267-285.

_____. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elencie Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007, p.11-28.

_____. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, p. 271-294, jul-dez, 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/childhood/article/viewFile/20571/14897>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação da Universidade de São Carlos**, Campinas, v.7, n.1, p. 239-255, maio, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Processos educativos em espaços de privação de liberdade. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.27, p. 65-74, jul/dez, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/67/56>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

ONU. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. **Seminário nacional pela educação nas prisões: significados e proposições**. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147583por.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas privadas de liberdade. **Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación**, Vemor Muñoz. 2009. Disponível em: < http://www2.uned.es/dpto-derecho-politico/Educacion_Derechos_NU.pdf> Acesso em: 23 de junho de 2015.

_____. **Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010)**. Disponível em: <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/25>> Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr_2011_pt_complete.pdf>. Acesso em: 3 out. 2012.

PAIVA, José Pedro. (Org). **Portugaliae Monumenta Misericordiarum**. Lisboa: União das Misericórdias Portuguesas, 2002.

PAVARINI, M. **Control y Dominación**: teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemônico. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

_____. **Castigar al enemigo** - Criminalidad, exclusión e inseguridad. Quito: FLACSO, 2009.

PEQUENO, Marconi. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p.187 – 207.

_____. Violência e Direitos Humanos. In: LYRA, Rubens Pinto. **Direitos Humanos**: os desafios do século XXI. Brasília: Brasília Jurídica, 2002, p. 121-134.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria?**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERES, Tírsia Regazzini. Educação brasileira no Império. **Revista da Unesp**. São Paulo, p. 1-23, 2005. Disponível em:< <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PERROT, M. **Os excluídos da história**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PIEIDADE JUNIOR, H. O direito do preso. **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, Brasília, v. 1, n. 18, p. 145-159, jan./jul., 2005.

PINSKY e PINSKY, Jaime e Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. Justiça Restaurativa é possível no Brasil? In: SLAKMON, C.(org). **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça, 2005, p. 19-40.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

_____. **Protágoras**. Fortaleza: Edições UFC, 1986.

_____. **Teeteto – Crátilo**. 3.ed. Belém: Editora UFPA, 2001.

PRADO JUNIOR, Caio Prado. **Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010.

QUISBERT, Ermo. **Historia del derecho penal através de las escuelas penales y sus representantes**. Ciudad de Guatemala: Centro de Estudios de Derecho, 2008. Disponível em: <http://www.avizora.com/publicaciones/derecho/archivos_varios/historia_derecho_penal_representantes.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2015.

RABENHORST, Eduardo R. **Dignidade Humana e Moralidade Democrática**. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

_____. A dignidade do homem e os perigos da pós-humanidade. **Revista Verba Juris**, João Pessoa, ano 4, n. 4, p. 105-126, jan/dez., 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/vj/article/view/14815/8376>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. O valor da pessoa humana e o valor da natureza. In: FILHO ALMEIDA, Agassiz de; MELGARÉ, Plínio. **Dignidade da Pessoa Humana: fundamentos e Critérios Interpretativos**. São Paulo: Malheiros, 2010.

_____. Teoria do Direito e Teoria dos Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004, p. 197-220.

_____. A ultima ratio do direito de punir: a propósito de um texto de Danilo Zolo. **Verba Iuris**, João Pessoa, ano1, n. 1, p. 39-49, jan/dez 2002. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/vj/article/view/14775/8339>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

RAMIREZ, Juan Bustos. Criminologia e evolucion de las ideas sociales. In: BERGALLI, R.; RAMÍREZ, Juan Bustos; MIRALLES, T. **El Pensamiento criminológico I**. Bogotá: Temis Libreria, 1983.

RANGEL, Hugo. Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.1, p.15-32, jan/mar, 2013.

_____. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a07v1234.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Perspectiva comparada de práticas educativas: síntese para vincular a educação e a justiça. In: **Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília, 2006. p. 59-70 Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1999.

REDE LATINOAMERICANA DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE ENCARCERAMENTO. Encuentro Latinoamericano de Educación para Jóvenes y Adultos en Situación de Restricción y Privación de Libertad. **Relatório Final**. 2015. Disponível em: <<http://www.encontrolatinoamericanoeja2014.uff.br/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

RICOEUR, Paul. **O Pecado Original**: estudo de significação. LusoSofia, Covilhã, 2008.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ROIG, Rodrigo Duque Estrada. **Direito e prática histórica da execução penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

ROLIM, Marcos; SOARES, Luiz Eduardo; RAMOS, Sílvia. **O que pensam pensam os profissionais da segurança pública no Brasil**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/300809.pdf> Acesso em: 19 nov. 2015.

ROSAL, M. Cobo Del; ANTÓN, M. Cobo Del; VIVES, T.S.. **Derecho penal**: parte general. Valencia:

Tirant lo blanch libros, 1999.

ROXIN, Claus. **Problemas básicos del derecho penal**. Madrid: REUS S.A, 1976.

RUSCHE, Georg.; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

RUST, Leandro Duarte; SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão. A Reforma Gregoriana: trajetórias historiográficas de um conceito. **Revista História da Historiografia**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 135-152, set., 2009. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/62>>. Acesso em: 03 out. 2015.

SÁ, Alvin August de. **Criminologia Clínica e Psicologia Criminal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

SACHS, Ignacy. **Inclusão social pelo trabalho**: desenvolvimento humano, trabalho decente e o futuro dos empreendedores de pequeno porte. 2.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

SALLA, Fernando. A pesquisa sobre as prisões: um balanço preliminar. In: KOERNER, Andrei. **História da Justiça Penal no Brasil: pesquisas e análises**. São Paulo: IBCCRIM, 2006.

_____. **As prisões em São Paulo: 1822 – 1940**. 2.ed. São Paulo: Fapesp, 2006.

_____; BALLESTEROS, Paula Rodriguez. **Democracia, direitos humanos e condições das prisões na América do Sul**. São Paulo: NEV-USP, 2008.

SANT'ANNA, Marilene Antunes. Trabalho e conflitos na Casa de Correção do Rio de Janeiro. In: MAIA, Clarissa Nunes. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. v.1, p.283 – 315.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Palavras de Abertura. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p.7-11, jun., 1999.

_____. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra**. Coimbra, n. 54, p.197-215, jun., 1999.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, Coimbra, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago., 1988.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **A Criminologia Crítica e a Reforma da Legislação Penal**. Trabalho apresentado na XIX Conferência Nacional dos Advogados, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://icpc.org.br/wp-content/uploads/2013/01/criminologia_critica_reforma_legis_penal.pdf>. Acesso em: 04 out. 2015.

_____. Cirino dos. **Direito penal**: parte geral. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

_____. Cirino dos. **Os discursos sobre crime e criminalidade**. Disponível em:< http://icpc.org.br/wp-content/uploads/2012/05/os_discursos_sobre_crime_e_criminalidade.pdf> Acesso em: 04 out. 2015.

SANTOS, Whashington dos. **Dicionário de Sociologia**. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 6.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SCARFÓ, Francisco. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. **Revista IIDH**, San José, n.36, p.291-324, jul./dez., 2003.

_____. O papel (ou responsabilidade) da sociedade civil na garantia dos direitos educativos das pessoas encarceradas. In: YAMAMOTO, Aline; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **Cereja discute: educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol, 2010, p. 24-27.

_____; AUED, Victoria. El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional - aportes para la reflexion sobre la educacion como derecho humano en contextos de la cárcel. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: EDUFSCAR v.7, n.1, p. 88-98, mai., 2013. Disponível em:< <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/656/236>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____; BREGLIA, Florencia; FREJTMAN, Valéria. Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2011, p.147-166.

_____; DAPPELO, Victoria. Hacia la construcción de propuestas didácticas en contextos de encierro. **Alternactiva**, a.6, n.10, ago, p.14-19, 2009.

_____; INDA, María Albertina; DAPPELO, María Victoria. Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de derechos humanos. In: RODINO, Ana María; TOSI, Giuseppe et al., (orgs). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2014, p.419-434.

_____; LALLI, Florencia Pérez; MONTSERRAT, Ivana. Avances en la normativa del derecho a la educacion en cárceles de la Argentina. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre , v.38, n.1, jan./mar., p.71-92, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

SERRA, Carlos Henrique Aguiar. O pensamento jurídico-penal de Roberto Lyra e Nelson Hungria nos anos 1937-1964: estilos e visões teóricas diferentes. In: KOERNER, Andrei. **História da justiça penal no Brasil: pesquisas e análises**. IBCCRIM, São Paulo, 2006.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

_____. **Criminologia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

SILVA, Mazukyevicz. Lições preliminares para uma perspectiva alternativa de cidadania. **Revista de Direitos Humanos Fundamentais da UNIFIO**, Osasco, v.13, n.2, p.237-251, 2013. Disponível em:<

<http://intranet.unifiefp.br/legado/edificio/index.php/rmd/article/view/763/850>> Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

_____. Meninos de Rua (cadeia ou escola). In: CASTRO, Eliabe; JÚNIOR, FERNANDO; GREGÓRIO, Jean. **Impressões do Real: o trabalho infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.

_____. Punição e Desenvolvimento no Brasil do Século XXI. **Revista Brasileira de Estudos Constitucionais**. Belo Horizonte, Edição Especial, p.191 – 208, 2013.

_____. **Que pode a educação na prisão?**. Rio de Janeiro: Publit, 2011.

_____; PALITOT, Rômulo Rhemo. Os fundamentos da punição e os fins contraditórios da pena de prisão. In: COUTINHO, Ana Luisa Celino; BASSO, Ana Paula; CECATO, Maria Áurea Baroni, et. al. **Direito, Cidadania e Desenvolvimento**. Florianópolis: Conceito, 2012.

SODRÉ, Antonio Moniz. **As três escolas penais**. São Paulo: Freitas Bastos, 1955.

SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre éthos com epsílon e éthos com eta. **Revista Trans/Form/Ação**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 9-44, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v32n2/v32n2a01.pdf>>. Acesso em: 12 jan .2016.

SYKES, Gresham M.. **The Society of Captives: a study of a maximum security prison**. New Jersey: Princeton University Press, 2007.

TAYLOR, Ian; WALTON, Paul; YOUNG, Jock. **Criminologia crítica**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: reflexões iniciais. In: TOSI, Giuseppe (org). **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 99-125.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

UNESCO. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. **Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos** (V 1997: Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>.

Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Confintea VI: sexta conferência internacional de educação de adultos – Marco de ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em:<[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Bel em%20Framework_Final_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Bel%20Framework_Final_ptg.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. **World Drug Report 2012**. Disponível em:<<http://www.unodc.org/southerncone/pt/drogas/>>. Acesso em: 4 out. 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WAINBERG, Jacques A. Mídia e violência: a luta contra a desatenção e a sonolência das massas. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (Org.). **A violência na Sociedade Contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.138-160.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2012.

WALMSLEY, Roy. **World Prison Population List**. 11 ed. London: International Centre for Prison Studies, Kings College, 2016. Disponível em:<http://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_prison_population_list_11th_edition.pdf>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

WEBER, Max. **A ética protestante o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Health Statistics 2011**. Disponível em:<<http://www.who.int/nha/country/bra/en/>> Acesso em: 6 out. 2012.

WREGE, Rachel Silveira. O colégio da companhia de Jesus no rio de janeiro e suas peculiaridades. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012.

YOUNG, Jock. **A sociedade excludente**: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente. Rio de Janeiro, Revan, 2002.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; PIERANGELI, José Henrique. **Manual de Direito Penal Brasileiro**: parte geral. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.v.1

_____. **O inimigo no direito penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

_____. Prologo. IN: BATISTA, Nilo. **Matrizes Ibéricas do Sistema Penal Brasileiro – I**. 2.ed.Rio de Janeiro: Revan, 2002.

_____. **Tratado de derecho penal**: parte geral. Bueno Aires: Ediár, 1998.

_____; PIERANGELI, José Henrique. **Manual de direito penal brasileiro**: parte geral. 9.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011. v. 1

ZOLO, Danilo. Filosofia das penas e instituições penitenciárias. **Verba Juris**: Anuário da Pós-Graduação em Direito, João Pessoa, ano 1, n 1, p. 22-38, jan./dez. 2002.

_____. Filosofia das penas e instituições penitenciárias. **Verba Juris**: Anuário da Pós-Graduação em Direito, João Pessoa, ano 1, n. 1, p. 22-38, jan./dez., 2002.