

EDUCAÇÃO PRISIONAL E RESSOCIALIZAÇÃO: APONTAMENTOS CONCEITUAIS

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues*
Rita de Cássia da Silva Oliveira**
Sheila Fabiana de Quadros***

*Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. vanessarauerodrigues@gmail.com

**Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. soliveira13@uol.com.br

***Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. sheilafquadros@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo desmistificar a educação como suporte para o apelo ressocializador da pena de prisão. Desconstrói, ainda, o conceito de ressocialização, compreendendo a educação prisional com o propósito de emancipação humana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, buscando nas categorias Emancipação, Ideologia e Alienação subsídios para identificar a prática prisional. Deste modo, buscou-se analisar as assertivas da educação relacionando-a às aproximações e aos enfrentamentos presentes no discurso de reinserção social. Para tanto, lançou-se mão do materialismo histórico dialético como perspectiva de análise, iniciando pela investigação das relações do aspecto ressocializador do discurso da execução penal diante da dessocialização das condições materiais das prisões. Numa continuidade da sistematização, foram abordadas as perspectivas prisionais e educacionais do ser social, suas ambivalências quanto ao conceito e as possibilidades de mudança de perspectiva para emancipação humana. Deste modo, foi possível constatar que o discurso de ressocialização da pessoa presa não se apresenta com os mesmos parâmetros da educação. Nesta última, os conceitos de autonomia e de emancipação não se alinham aos disciplinares punitivos velados no embuste da humanização.

Palavras-chave: práticas educativas, prisão, reinserção social.

Abstract: Prison education and resocialization: conceptual points. The present work aims to demystify education as a support for the resocializing appeal of the prison sentence. It also deconstructs the concept of resocialization, including prison education for the purpose of human emancipation. It is a bibliographical research, seeking in the categories Emancipation, Ideology and Alienation subsidies to identify the prison practice. In this way, we sought to analyze the assertions of education, relating them to the approaches and confrontations, present in the discourse of social reintegration. To this end, dialectical historical materialism was used as a perspective for analysis, beginning with the investigation of the relations of the resocializing aspect of the discourse of penal execution in the face of the de-socialization of the material conditions detected in prisons. In a continuity of systematization, the prisons and educational perspectives of the social being, their ambivalences about the concept and the possibilities of change of perspective for human emancipation were discussed. In this way, it was possible to verify that the resocialization discourse of the arrested person do not present itself with the same parameters of the education. In the latter, the concepts of autonomy and emancipation do not align with the punitive disciplines veiled in the deception of humanization

Keywords: educational practices, prison, social reinsertion.

Introdução

O cenário prisional e a relação com as políticas educacionais, diante das condições materiais, revelam-se contraditórias pelo discurso regenerador das legislações. As defesas colocadas nos documentos normatizadores educacionais, específicos para os educandos privados de liberdade, zelam pelo direito a educação como caráter universal, contudo os espaços físicos prisionais não contribuem para a prática educacional, ao contrário as limitam. Pautado neste conceito de direito, a ressocialização, compreendida como prática na privação de liberdade, alicerça na educação ações possíveis de atender o propósito de reinserção social. Para tanto, o objetivo da presente proposta é desmistificar a educação como suporte para o apelo ressocializador da pena de prisão. Deste modo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, e com base nas categorias Emancipação, Ideologia e Alienação, buscou-se no materialismo histórico dialético a análise das relações do aspecto ressocializador do discurso da execução penal diante da dessocialização das condições materiais das prisões.

Para uma melhor compreensão, o estudo está organizado em três momentos. Num primeiro momento, o texto aborda os propósitos da educação no ambiente prisional, observando como as condições do encarceramento se impõem sobre práticas educacionais. O segundo momento trata do plano intramuros, observando no cumprimento da pena, possibilidades para elaboração de projetos de vida para o plano extramuros, numa reflexão do crime cometido e na elaboração do projeto de existência para o instante em que for beneficiado pela progressão. O terceiro e último passo busca nas perspectivas prisionais as necessidades educacionais para a transformação do ser social, substituindo o termo ressocialização por emancipação humana.

A educação no contexto prisional

A educação é uma atividade, contemporaneamente, adotada na pena de prisão. Tratada pela legislação como continuidade das condições da vida fora da prisão, a concepção de educação, neste contexto, se revela no discurso da execução penal com a mesma perspectiva extramuros: um direito.

Algumas conjecturas para a concretização desta proposta apresentam a educação, além de um direito, como uma possível alternativa nesta restauração. A educação, neste sentido, tem uma característica de garantir a conduta entendida como adequada perante a hierarquia imposta, ou melhor, “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Meszáros, 2008, p. 45).

Confrontar e romper com esta lógica demanda compreender a educação no ambiente prisional como preparação para o mundo extramuros, num enfrentamento da sua história e da história das instituições. Não há questões factuais neste sentido, somente seres humanos fazendo história, promovendo uma “rachadura nas espessas camadas de gesso cuidadosamente depositadas sobre a rachadura ‘democrática’ do sistema” (Meszáros, 2008, p.51). Assim, entre a mudança e a manutenção, o ser social deve ser construtor da história, e só dentro dela encontra sua existência. Aponta-se, então, a emergência da criação de condições que sejam favoráveis a tal reflexão dentro do espaço prisional para que se faça mudança (Meszáros, 2008).

Deste modo, entende-se que

[...] na história o homem realiza a si mesmo. Não apenas o homem não sabe quem é, antes da história e independente da história; mas só na história o homem existe. O homem se realiza, isto é, se humaniza na história. A escala em que se opera tal realização é tão ampla que o homem pode caracterizar o seu próprio agir como inumano, embora saiba que só um homem pode agir de modo inumado (Kosik, 1976, p. 237).

Preparar a pessoa privada de liberdade para a vida fora da prisão é um ato histórico que redimensiona a própria concepção da existência humana. A “liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria forma correspondente de convivência humana, isto é, de espaço social” (Kosik, 1976, p. 241). Para tanto, ser livre não basta sair da condição do cárcere, mas conhecer a sua condição de ser social, uma possibilidade das ações educativas nestes ambientes. Ressalta-se que entender-se na condição de ser social não significa um estado de contemplação, mas se desenvolve pela práxis social. A educação para os seres humanos

[...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou (Lukács, 2013, p. 130).

Expropriada da liberdade, a pessoa presa, muitas vezes, tem na sua história outras expropriações, pois “quanto mais avança a expropriação, menor é a possibilidade de defesa para quem é expropriado” (Melossi & Pavarini, 2006, p. 61). Neste sentido, tirá-la o direito ao conhecimento é retirar toda e qualquer possibilidade de superação frente à falta dos direitos sociais e às sequelas deixadas pelo espaço carcerário.

É preciso, desta maneira, problematizar a condição de cárcere, instrumentalizando o educando preso para que, inicialmente, supere sua condição de expropriado do conhecimento, compreendendo a relação da educação com sua emancipação humana. O conceito de emancipação humana se refere à “restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem” (Marx, 1991, p. 30).

A emancipação é uma condição que encontra uma divergência entre o caráter individual e o coletivo, um embate fundamentado no conceito de liberdade, entre o privado e o público, entre o direito e o dever. A condição entre a emancipação política e a emancipação humana apresenta uma divisão entre os interesses individuais e os interesses coletivos. O primeiro, compreenderia o Estado que, embora surja da composição da vida coletiva, tal característica não é real. Desta forma, os direitos do homem, presentes nos acordos internacionais e na Convenção de Direitos Humanos, são “direitos do homem egoísta, fechado em si, todo centrado na propriedade e no seu desfrute”, em detrimento da sua condição de ser humano (Marx, 1991, p. 03).

O autor afirma, ainda, que qualquer emancipação é um retorno do mundo ao próprio homem; contudo, a emancipação política limita-o a um indivíduo pertencente à sociedade civil, um indivíduo intitulado cidadão, mas não na sua totalidade. Considera, neste sentido, que a emancipação supera esta condição quando se torna humana, na qual o

[...] homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando o homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (Marx, 1991, p. 37).

A legislação penal pode ser observada como “sistemas ‘naturais’ de mediação”, com aspectos ilusórios como a cidadania, por exemplo. Nesta reflexão, a cidadania não faz parte da essência humana, não é condição biológica, e nem característica imutável; sua condição se estabelece pela realidade sócio histórica e não pela falsa consciência gerada na legislação (Lukács, 2013, p. 253).

A emancipação deve ser humana pela característica da condição coletiva e coincide com o mecanismo da composição da criação de Estado. O homem, embora na sua individualidade, reestabelece a sua condição social, suas forças sociais e suas relações com o trabalho. Já a emancipação política encontra sua limitação “no facto de o Estado poder se libertar de um constrangimento, sem que o homem se encontre realmente liberto; de o Estado conseguir ser um Estado livre, sem que o homem seja um homem livre” (Marx, 1991, p. 10).

A emancipação humana é, portanto, um reestabelecimento do ser social, havendo, contudo, a necessidade de se definir o que é um ser social. As características de culpabilidade, a partir do julgamento da legislação criminal, indicam as concepções subjetivas de sociabilidade e as transgressões das normas instituídas; a configuração do ser social, no entanto, se dá mediante as objetividades da realidade. Uma destas objetividades é a categoria econômica, observando que

[...] as categorias econômicas exprimem as “formas de ser” ou as “determinações existenciais” do ser social [...] na totalidade, que não é um aglomerado de todas as categorias, mas dá lugar a uma determinada estrutura dialética, constituída do “poder que tudo domina” (Kosik, 1976, p. 190).

As determinações do ser social evidenciam a dialética entre o ser ontológico e o ser existencial frente a totalidade da “produção e reprodução do homem como ser humano-social” (Kosik, 1976, p.191). Isto demonstra, ainda, que a categoria expressa não se limita à produção de bens materiais, reproduzindo-se na produção das relações sociais.

A ideologia velada pela legislação prisional exige do ser social a sua inclusão por iniciativa própria na sociedade, desconsiderando as condições materiais que envolvem a retomada social de uma pessoa que passou pelo espaço prisional. Além disso, também não reconhece o fato de que parte destas pessoas já vivia à margem desta sociedade antes mesmo de adentrar aos espaços prisionais. Este aspecto, de regulação social pela prisão, revela-se como um mecanismo que impõe a hegemonia econômico-ideológica com vistas a manter a dominação e impedir qualquer reação contrária ao propósito de controle (Melossi & Pavarini, 2006).

A educação pode, então, promover o enfrentamento neste processo ou garantir a manutenção desta alienação, sendo que esta condição se dará pela dialética presente entre o princípio da liberdade e o princípio da autoridade. No entanto, foi na autoridade que a sociedade se estruturou com vistas à expropriação do trabalhador (Melossi & Pavarini, 2006).

O estreitamento da educação com as bases da institucionalização se apresenta numa lógica muito próxima com o processo de reprodução da concepção de mundo da classe dominante. Assim, a educação na prisão, pautada na alienação, pode evidenciar as

determinações de ser social estabelecidas nas estruturas de normalidade de ordem capitalista, fazendo as pessoas presas e de atendimento internalizarem, de forma consensual, a ordem que se estabelece dita como natural.

É importante citar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, definidas pela Resolução CNE/CEB 2/2010 (Brasil, 2010), no seu projeto de lei, já afirmavam que não havia políticas públicas que, realmente, promoveriam a sociabilidade, estendendo a pena como punição. Deste modo, embora a legislação penal não assuma a pena de prisão como punição, está implícita, tornando-as sinônimos no Brasil.

Face aos breves apontamentos apresentados, concebe-se que a prisão representa, tanto fora quanto dentro do ambiente físico, um local de contradições com características dialéticas explícitas (Melossi & Pavarini, 2006). A educação, por conseguinte, representando também uma instituição contraditória nas suas práticas adentra ao espaço prisional carregada de significados, os quais, concretamente, se estabelecem na medida em que a força do controle penal se manifesta.

As características apresentadas no cenário prisional, e a relação com as políticas educacionais diante das condições materiais, desvelam a dialética entre exclusão e inclusão. O aspecto regenerador no discurso das legislações não responde às necessidades básicas postas nos espaços prisionais.

A lógica prisional, pautada no aspecto disciplinar, entende que o homem criminoso, por qualquer violência que tenha gerado, ao adentrar na prisão, deve se transformar num sujeito disciplinado, um “cidadão adequado” à sociedade que o excluiu. Essa conversão de homem mal para homem bom seria constatada com o comportamento concreto na prisão, junto à perspectiva discursada num projeto extramuros. Todavia, tanto o aspecto de conversão, quanto o de dualidade entre bondade e maldade são questões de uma sociedade utópica; além disso, não são as regras dentro da prisão que mudariam as condições que fizeram a pessoa presa cometer os crimes fora dela.

Alicerçar na educação todos os argumentos de inclusão social face às outras carências sociais deste espaço concretiza o debate de que o processo é dessocializador. Entende-se, neste sentido, que embora o discurso seja de inclusão, as características concretas se mostram excludentes. Para o preso, a educação ganha diferentes significados trazidos mesmo antes de adentrar à prisão e, muitas vezes, a sua falta pode ter sido contribuinte para a violência.

Foi possível constatar que a educação na prisão precisa ser desenvolvida com a prudência necessária para que não assuma a prática de alienação, embora o espaço prisional garanta todas as condições para que isto ocorra; ademais, sozinha não significa arrimo da reinserção. É preciso compreender, então, que a inserção social ocorre por uma emancipação que reconhece o sujeito como ser histórico. Neste sentido, recorda-se, ainda, que a abordagem não se limita aos problemas concretos do cotidiano, mas entende-se que a representatividade do real só é passível de impacto quando, devidamente, para ele retorne. As ações de reinserção social não podem, dessa maneira, discursar uma análise político-social e revelar-se sem nenhuma relação com contexto ao qual pretendem ser construídas.

Implicações prisionais: práticas educacionais intramuros

O retorno aos estudos na prisão é um dos momentos mais difíceis do educando, sendo que esta condição fica ainda mais árdua para aquele que não teve oportunidade de estar nos bancos escolares quando criança. Recuperar o tempo perdido é tentar lembrar momentos que, muitas vezes, mostraram-se excludentes frente aos motivos que levaram à evasão escolar.

Na prisão, as lembranças da ausência da vida escolar ou de sua evasão revelam decepções do fracasso causado por fatores sociais, econômicos e institucionais – os fracassos identificados podem ter eco no fracasso da educação e vice-versa. Entretanto, não é somente este estigma que permeia as atividades educacionais dentro da prisão (Rodrigues, 2013).

A pessoa privada de liberdade, ao adentrar neste local de clausura, sofre

[...] processos de admissão e testes de obediência, que podem ser desenvolvidos numa forma de iniciação e têm sido denominadas “as boas vindas”, nos quais a equipe dirigente ou os internados, ou os dois grupos, procuram dar ao novato uma noção clara de sua situação. Recebe, por meio desse rito de passagem, “as regras da casa”, um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado (Onofre, 2007, p. 13).

A prisão é, assim, conduzida por um movimento que interfere diretamente nas ações e nas decisões da pessoa encarcerada, o que demonstra que, dentro do espaço carcerário, a preocupação da prática educativa depende da organização penitenciária na qual está inserida. Sendo assim, pode-se afirmar que a prática educativa está alicerçada em dois macro pilares: o plano intramuros para o cumprimento da pena imposta pelo julgamento e apoiado por uma corrente teórico-ideológica jurídico penal; e o plano extramuros que promove a reflexão das ações cometidas antes da prisão, incluindo o crime, e que auxilia na elaboração do projeto de existência para o momento em que for beneficiado pela progressão ou indulto (perdão) da pena (Onofre, 2007; Santos, 2007; Lourenço, 2011; Resende, 2011; Scarfó, Breglia & Frejtman, 2011).

Neste último, há compreensões teórico-ideológicas distintas para elaborar cada parâmetro de participação social. A compreensão, aqui defendida, é de que o plano extramuros precisa significar o ponto de partida para a reflexão histórica e política a qual a pessoa, enquanto sujeito social, foi e está exposta. Defende o princípio de que, embora preso, este tem participação direta com sua tutela, seja pelo trabalho ou pelo estudo, e, assim, a sua reinserção não pode ser construída como um momento que virá, mas como uma ação presente, que ‘está sendo’. Tais princípios partem da realidade prisional a que a pessoa está envolvida, numa dinâmica em que a relação cárcere e marginalização social se encontram. Nesta realidade, na divisão clara entre escola e prisão, “a educação deve promover a liberdade e o autorespeito, e o cárcere produz degradação e repressão” (Baratta, 2002, p. 17).

No plano intramuros, outros dois processos seriam passíveis de observação, como a desculturação e a aculturação. A primeira manifesta-se pela negação das normas sociais externas à prisão, como um afastamento das responsabilidades e dos acontecimentos extramuros. A segunda identifica-se pelo rápido acolhimento das normas carcerárias, em que ora a pessoa presa assume a postura de um preso comportado, concordando com toda repressão carcerária, ora se apresenta como criminoso, numa organização paralela aos dirigentes da prisão com regras próprias e violentas entre os reclusos (Baratta, 2002).

Assim, o plano intramuros, cujo foco é o cumprimento da pena, reflete a complexidade da convivência num espaço tão restrito e a intencionalidade da prisão como opção do Estado, condições observadas como características de um espaço “de controle social, de aglutinação de interesses, de criação e recriação de aculturação delinquente, bem como de sua socialização” (Santos, 2007, p. 94).

O controle é marcado pelo enlace com outra característica: a impenetrabilidade. Conhecer os espaços prisionais não se faz senão por aqueles que já estiveram dentro dele, seja

no papel de preso, trabalhador penal ou pesquisador. Faz-se importante ressaltar que o plano intramuros nada mais é do que uma constante busca de adesão da pessoa presa e, deste modo, a “prisão e as atividades que são desenvolvidas neste espaço almejam, mais do que adaptar o indivíduo à sociedade livre, adaptá-lo a vida carcerária” (Santos, 2007, p.95).

Desta forma, a escola é parte desta rotina dentro do espaço regrado do cárcere: a organização de horários, os regimentos e regulamentos, a normatização do comportamento, seja na forma em que o espaço é disposto ou pelas orientações do “ser” aluno, ambos revelam objetivos de reduzir os “desvios” da pessoa encarcerada (Resende, 2011).

Nesta direção, a arquitetura da prisão tem uma relação direta com o plano de cumprimento de pena. A mobilidade do educando preso para a sala de aula e biblioteca, por exemplo, demonstram a facilidade ou o impedimento dado à participação nestas atividades.

Essa caracterização mais regular ou mais singular estaria presente basicamente de duas formas: no próprio espaço arquitetônico disposto e disponibilizado para efetivar a política educacional pensada para as prisões – seus corredores, suas salas de aula, o mobiliário à disposição e as instalações físicas, ou no trato interpessoal, mais ou menos flexível, que encontramos em funcionários, dirigentes, professores, coordenadores, entre todos aqueles responsáveis por fazer chegar essa assistência à população destinada: os presos (Lourenço, 2011, p. 169).

A falta de autonomia no acesso das atividades educacionais representa um projeto prisional com a meta na disciplina, e não na recuperação ou reeducação (Lourenço, 2011). Esta sujeição das normas e da limitação do espaço são características que tornam a pessoa presa dócil e útil à prisão, silenciando-as e incluindo-as num mecanismo institucional que as absorve para um processo de normalização, “uma inclusão pela exclusão” (Resende, 2011, p. 50).

Ao ingressar na prisão, as regras carcerárias parecem delimitar a divisão da vida da pessoa privada de liberdade e, neste caso, da pessoa sentenciada. Assim, a entrada na prisão, após a sentença, despe o sujeito de seu passado e não lhe dá perspectivas de futuro. “É como se a vida começasse com a prática do crime, com o aprisionamento, processando-se, assim, um apagamento daquilo que não esteja diretamente ligado a condição de ter sido condenado e preso pela justiça” (Resende, 2011, p. 51).

Diante de todo este cenário, a escola não pode perder de vista a sua intencionalidade, seja na prisão ou fora dela, uma vez que, apesar de ser um ambiente singular, a escola tem uma função social de humanizar, de transmitir conhecimentos historicamente acumulados, de promover a reflexão e de construir sua autonomia em busca da emancipação humana.

A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que “funciona pelo avesso”, oferece ao homem preso a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, contribuindo para desconstrução da identidade de criminoso (Onofre, 2007, p. 25).

Neste sentido, embora Baratta (2002, p. 17) afirme que “institutos penais não podem ser institutos de educação”, entende-se que a escola no ambiente prisional pode, no mínimo, reduzir os danos causados pela própria prisão, permitindo a construção da identidade perdida

na aculturação. Além disso, a retomada pelo plano extramuros não tem âmbito mais fértil que o educacional.

Quanto ao plano do projeto extramuros, é importante denunciar que o trabalho educacional na prisão é uma ação criticada e vigiada pela sociedade livre. Os docentes e demais profissionais da educação, muitas vezes, respondem quanto as suas ações e aos seus discursos frente à opinião pública. Um posicionamento manipulado pela mídia que atende a vontade e a soberania econômica, bem como a defesa da propriedade como prioridade sobre o direito universal à vida.

A escola, então, é etapa prévia para reinserção social, definindo objetivos sociais, familiares e profissionais. A educação formal, na prisão, precisa ser entendida como prática social e não somente como prática escolar, sendo necessário compreender, ainda, que não se transforma a prisão em escola, uma vez que há objetivos históricos distintos neste mesmo ambiente; é preciso, desta maneira, significar o lugar da educação na sociedade para encontrá-la na prisão. O plano extramuros reside na educação com a potencialidade de promover a construção de conceitos que gerem uma nova perspectiva na construção da vida fora do espaço prisional.

Definitivamente, oferecer educação em contextos de aprisionamento constitui-se como uma forma de ampliar as possibilidades de gerar um projeto genuíno de inserção social e econômica na saída da prisão e, principalmente, como 'ressignificação' do tempo transcorrido na prisão (Scarfó *et al.*, 2011, p. 158).

Todavia, a educação formal da escola não pode representar somente passos da reinserção social, pois ela é um direito fundamental do ser humano, não sendo um simples instrumento da prisão. Neste sentido, ela potencializa ou desperta na pessoa privada de liberdade a superação da prisão, dando visibilidade à possibilidade de fortalecimento na luta de direitos da dignidade humana.

Ressocialização e a prática educacional

A prática desenvolvida para a chamada “integração do preso à sociedade extramuros”, prevista na Lei de Execuções Penais – Lei n. 7210, de 11 de junho de 1984, assumiu, nos últimos anos, por muitos juristas, o título de ressocialização, ao passo que a educação, neste mesmo caminho teórico, serviu como mecanismo para atingir tal propósito. Ao assumir a ação educativa nos estabelecimentos penais, as escolas assumem, além das características apresentadas, a responsabilidade de ressocializar. Contudo, existem alguns questionamentos necessários quanto ao significado deste termo e sua relação com a prática educacional, os quais estão pautados nesta análise (Brasil, 1984).

Para que seja possível compreender qual a função da escola dentro do espaço prisional, faz-se necessário refletir sobre esta abordagem e como se define neste contexto. Desta forma, Julião (2012, p. 57) aponta que o termo ressocializar é “um conceito utilizado basicamente no interior do sistema penitenciário, que implica a ideia de que o interno volte à sociedade disposto a aceitar e seguir as normas e as regras sociais”. Esta finalidade, contudo, é pensada com o sujeito em submissão, não como participante do processo pelo qual ele mesmo passará. Tal fato pode ser comprovado no atendimento educacional nas prisões, ao observar que somente uma instituição tem a participação dos alunos no Conselho Escolar.

As argumentações transitam, então, entre o significado do conceito de ressocialização e sua prática no espaço prisional. Assim, ressocializar advém com o surgimento dos estudos comportamentais, no século XIX, originária das ideias positivistas do direito. O conceito, revestido como sinônimo de reintegração social na compreensão do sujeito de direito, é um discurso que oculta a pena como ajustamento do sujeito à organização social vigente. Deste modo, nasce do processo de

[...] mecanizar os corpos e mentes para a disciplina do trabalho nas fábricas, aí surge, então o discurso de ressocialização, que é, em seu substrato, o retreinamento dos indivíduos para a sociedade do capital. Neste sentido, o discurso dos “bons” no alto de sua caridade, é ode pretender recuperar os “maus” (Capeller, 1985, p. 131).

A disciplina fundamenta a prática de ressocializar, considerando-a como parte do processo de mudança da pessoa que adentra ao cárcere para que, na sua saída, tenha se adaptado à “ordem” imposta pela prisão. Esta disciplina é uma regulação, caracterizada pela hegemonia determinada ao sujeito, seja ela fora ou dentro do espaço prisional. O conceito gramsciano de hegemonia se revela nestas relações de dominação e regulação da sociedade, compreendendo hegemonia como

[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dominante não somente justifica e mantém o domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação (Gramsci, 1971 *apud* Julião, 2012, p. 61).

Desta maneira, a escola, ao apostar na ressocialização como apelo da prisão e pautar-se como secundário à disciplina, conforme visto nos projetos político-pedagógicos, institui práticas estabelecidas por um domínio alheio ao seu posicionamento teórico. A atitude de submissão de uma gestão pela outra identifica um consentimento hegemônico; ressocializar, neste sentido, significa impor a hegemonia aos sujeitos que estão subordinados. Esta supremacia se daria pelo direcionamento intelectual e moral de imperativos da própria prisão, e não pertencentes à educação, sendo que tal condição passa a ser entendida pela consolidação da prática. Assim, a função hegemônica se consolida

[...] como dominação política e direção cultural, isto é, como um processo ao longo do qual o grupo dominante submete os outros grupos ou pela coerção ou pela divulgação de valores que são assimilados pelas classes sociais dominadas, tornando-se parte do senso comum (Schlesener, 2014, p. 51-52).

A reintegração social, no entanto, é factual, acontecendo de uma forma com a ressocialização ou não, uma vez que ela é um direito inerente ao sujeito preso. Ela poderá acontecer pelo sistema progressivo da pena ou pelo cumprimento total, mas irá acontecer, e, neste sentido, não é uma cedência do Estado, mas um direito do cidadão (Braga, 2012). Neste sentido, o retorno da pessoa presa ao convívio extramuros irá acontecer não por meio da pena, mas apesar dela. Os resultados positivos viriam de um ambiente educativo, “mediante melhorias nas condições de vida no cárcere e no reconhecimento do preso como sujeito de direitos e não objeto passível de ações externas” (Silva, 2009, p. 46).

Desta forma, a função da educação remete à humanização do atendimento, num processo que deveria ser emancipador e transformador para a superação das condições

anteriores à pena, durante e depois dela. A pena, intitulada de ressocializadora, nas condições concretas que se apresenta nada mais é do que dessocializadora, uma característica própria da alienação. Num feito em que o discurso prega o contrário, “sinonimiza-se adaptação a prisão à adaptação à vida livre. Julga-se que o criminoso, por submissão às regras intramuros, comportar-se-á como não criminoso no mundo livre” (Julião, 2012, p. 67).

O objetivo da educação, neste entendimento, seria de auxiliar o sujeito na conscientização da necessidade de superação da condição dessocializadora ou alienante produzida pela prisão, bem como na elaboração do projeto de vida também fora dela. Assim, a educação representa uma redução dos danos causados pela exclusão dos direitos sociais extramuros e dos efeitos da prisão. Neste sentido, o processo de educação na prisão precisa revelar-se não como um pilar da ressocialização, mas como um direito da pessoa presa que, na medida em que se apropria do conhecimento, reconhece a sua condição na sociedade e eleva as atitudes para mudanças sociais coletivas.

Conhecer não significa emergir na própria subjetividade de indivíduo isolado, mas sim interagir com os outros construindo e renovando a estrutura social. A questão educacional possui um significado no interior da teoria política da qual é um desdobramento e, no contexto das relações de hegemonia, implica a compreensão de projetos sociais que as classes em luta pretendem conservar ou instaurar (Schlesener, 2014, p. 66).

Entende-se, portanto, que a função da instituição escolar na prisão deveria modificar-se do conceito de ressocializar para o de emancipar. Isso porque tal conceito pode, ao longo do período de encarceramento, superar os danos causados pelo próprio cárcere e tornar significativa a elaboração de um projeto de vida fora da prisão.

A condição de emancipação humana rompe com a de submissão da ressocialização, uma vez que a pessoa privada de liberdade não fica, deste modo, a mercê de uma educação reguladora. Educa-se na medida em que se é educado, e transforma-se a obrigatoriedade de oferecer educação para o direito de apropriar-se dela; educar-se é sair da condição de objeto e assumir-se como sujeito. Para Freire (1983, p. 27-28),

[...] a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

A preocupação do deslocamento da ressocialização para a emancipação amplia a concepção de educação na prisão e avança para uma concepção libertadora, de transformação, não do sujeito, mas da sociedade. Propõe, ainda, a reflexão de que o “simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (Meszáros, 2008, p. 10).

Assim, estar nos bancos escolares da prisão não quer dizer a apropriação do conjunto de conhecimentos necessários para a transformação da realidade e de superação da alienação. É preciso que a escola cause o estranhamento, eleve a consciência política da pessoa presa e promova a reflexão sobre as imposições de um domínio hegemônico; é preciso romper com a lógica ressocializadora, pois assim também poderá romper com a lógica do capital presente na educação.

Este propósito de reflexão sobre a aproximação entre o social e o educativo é tratado por Caliman (2011, p. 244) como uma ponte, uma articulação de duas margens, pela qual

[...] a primeira margem trabalha com a sociabilidade, ou a capacidade que o homem tem para desenvolver as próprias habilidades sociais, a dimensão social da personalidade, a capacidade de conviver e de relacionar-se com os outros, de adaptar-se e construir relações entre os seus pares. A segunda margem trabalha com a educabilidade, ou a capacidade do ser humano de ser educado. A educação é uma ação intencionalmente orientada para ajudar os indivíduos a adquirirem atitudes, conhecimentos e valores que os prepare para a vida.

Desta ligação emerge uma educação numa dimensão prática que elabora o diálogo de duas carências no espaço prisional. Uma proposta de reflexão e de ação que se integram e assumem princípios emancipadores que se desdobram em práticas na luta e resistência da garantia dos direitos fundamentais.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo desmistificar a educação como parte do apelo ressocializador da pena de prisão. Teve, também, como intencionalidade desconstruir o conceito de ressocialização como característica da educação prisional, modificando o conceito para emancipação humana.

Alicerçou a análise nas categorias de Emancipação, Ideologia e Alienação, buscando identificar como a educação assume o propósito reformador na prisão. Constatou-se que o discurso da necessidade de reeducação da pessoa presa não se apresenta com os conceitos de autonomia e emancipação, mas com parâmetros disciplinares punitivos escondidos na humanização de um ser passivo. Além disso, o dito comportamento humanizado se apresenta, na verdade, revestido de concepções de uma classe social dominante.

A lógica prisional, pautada no aspecto disciplinar, entende que o homem criminoso, por qualquer violência que tenha gerado, ao adentrar no sistema prisional deve se transformar num sujeito disciplinado, um “cidadão adequado” à sociedade que o excluiu. Essa conversão de homem mal para homem bom seria constatada com o comportamento concreto na prisão, junto à perspectiva discursada num projeto extramuros. Todavia, tanto o aspecto de conversão, quanto de dualidade entre bondade e maldade são questões de uma sociedade utópica.

Percebe-se que o entendimento que a escola precisa ter de educação nos estabelecimentos penais refere-se à formação da consciência crítica e corresponde à mudança de comportamento sim, mas a partir da autonomia intelectual e as ações mais próximas das atividades dadas como coerentes à convivência social como a participação e a dedicação à coletividade, num processo de emancipação humana.

Referências

Baratta, A. (2002). *Criminologia crítica e crítica do Direito Penal*: introdução à sociologia do direito penal. Trad. Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia.

Brasil. Lei n. 7210, de 11 de junho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Recuperado em

6 de novembro, 2019, de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109222/lei-de-execucao-penal-lei-7210-84>

Brasil. Resolução CNE/CEB n.2/2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Recuperado em 6 de novembro, 2019, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

Braga, A. G. M. (2012). *Reintegração social: discursos e práticas na prisão – um estudo comparado*. (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo.

Caliman, G. (2011). Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. In: Silva, Roberto.(org.) *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. v.2, São Paulo: Expressão e Arte.

Capeller, W. (1985). *O direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização*. Revista Temas- Sociedade, Direito e Saúde. São Paulo: IMESC, 2 (2), p. 27-34.

Freire, P. (1983). *Educação e Mudança*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Julião, E. F. (2012). *Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal*. Rio de Janeiro: DePetrus e Lii.

Kosik, K. (1976). *Dialético do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lourenço, A. S. (2011). Os processos educativos nas prisões: suas regularidades e suas singularidades. In: _____; Onofre, E. M. C. (orgs). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar.

Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (1991). *A questão judaica*. 2ª ed., São Paulo, Moraes.

Melossi, D.; Pavarini, M. (2006). *Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX)* Rio de Janeiro: Revan, ICC.

Meszáros, I. (2008) *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Onofre, E. M. C. (2007). Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: _____. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar.

Resende, S. H. (2011) A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado. In: Lourenço, A. S.; Onofre, E. M. C. (orgs). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar.

Rodrigues, V. E. R.(2013). Lembranças no cárcere: a evasão na idade própria do aluno preso e suas possibilidades na educação prisional. In: *Anais eletrônicos do Congresso Nacional de Educação*. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

Santos, S. dos. (2007). A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: Onofre, M. C.(org) *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar.

Scarfó, F.; Breglia, F.; Frejtman, V. (2011). Sociedade Civil e Educação Pública nos presídios: questões para reflexão. In: Lourenço, A. S.; Onofre, E. M. C. (orgs). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar.

Schlesener, A. H. (2014). Hegemonia e educação: princípios gnoseológicos do pensamento e da ação. In: _____(org). *Filosofia, Política e Educação: leituras de Antonio Gramsci*. Curitiba: UTP.

Silva, H. C. (2009). *Ensaio sobre a pena de prisão*. Curitiba: Juruá.

Recebido em: 30/08/18

Aprovado em: 06/04/19