

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

DENYS MUNHOZ MARSIGLIA

CARTAS MARCADAS:

**Análise de preconceito(s) em cartas de alunos de uma escola do
sistema prisional do Estado de São Paulo**

SÃO PAULO

2017

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

DENYS MUNHOZ MARSIGLIA

CARTAS MARCADAS:

**Análise de preconceito(s) em cartas de alunos de uma escola do
sistema prisional do Estado de São Paulo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação/PPGE da
Universidade Nove de Julho, como
requisito para a obtenção do título de
Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: LIPEFH

Orientadora: Profa. Dra. Elaine T. Dal Mas Dias

SÃO PAULO

2017

Marsiglia, Denys Munhoz.

Cartas marcadas: análise de preconceito (s) em cartas de alunos de uma escola do sistema prisional do estado de São Paulo. / Denys Munhoz Marsiglia. 2017.

142 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Elaine T. Dal Mas Dias.

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

DENYS MUNHOZ MARSIGLIA

CARTAS MARCADAS:

**Análise de preconceito(s) em cartas de alunos de uma escola do
sistema prisional do Estado de São Paulo**

Banca Examinadora

Orientadora: profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – UNINOVE/SP

Prof. Dra. Diana Navas – PUC/SP

Prof. Dr. Mauricio Pedro Da Silva – UNINOVE- SP

Prof. Dr. Roberto Gimenez – UNICID - SP

Prof. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – UNINOVE- SP

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Pedro e Suely.

Às minhas irmãs, Gladys e Priscila.

Às minhas sobrinhas, Luma e Maitê.

À minha avó Petronilha.

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos:

À Universidade Nove de Julho a quem devo meu itinerário formativo, desde a graduação e a quem colaboro profissionalmente com muito orgulho.

Aos meus reitores Prof. Eduardo Storópoli e Profa Maria Cristina Barbosa Storópoli por acreditarem em meu potencial.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE pelos valiosos ensinamentos e acolhida.

À minha querida orientadora, profa Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias pela parceria, ensinamento, abraço apertado nos momentos de glória e, principalmente, de entendimento nos momentos difíceis.

Ao Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva por ter aceito participar da banca de qualificação e defesa de minha tese e sua dedicação sempre que precisei.

À querida Profa Cleide Rita Silvério de Almeida pelo carinho e ensinamentos nesta caminhada e ainda participação nesta banca de defesa;. À Profa Diana Navas que gentilmente acolheu meu pedido, orientando cuidadosamente o desenvolvimento deste trabalho aceitando fazer parte da qualificação e defesa de minha tese;

Ao querido Prof. Dr. Roberto Gimenez, pela acolhida ao meu convite e sua nobre participação nesta banca de defesa.

Ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão, Diretor do PPGE, pela conduta, contribuição e carinho que sempre dedicou a mim, confiando em meu trabalho.

Ao Prof. Dr. José Carlos de Freitas Batista, Diretor do Departamento de Educação, pela compreensão diante das dificuldades que encontrei neste percurso.

Aos alunos da Penitenciária I Mário Moura de Albuquerque que participaram da presente pesquisa.

Aos meus pais, Pedro e Sueley, por não soltarem minhas mãos nenhum único dia.

Minhas amadas irmãs Gladys, pelo zelo de sempre e Priscila, a caçula-parceira, que seguiu meus passos na academia e hoje sou eu que aprendo tanto com ela.

Minhas sobrinhas Luma e Maitê, que nos momentos em que me faltavam forças, me cobriam de beijos.

Minha avó Nila, por ser tão importante para mim.

Ao Leonardo, pelo entendimento e ajuda neste período turbulento.

Ao Amigo Manoel Edson, por toda ajuda, parceria e o ombro amigo todas as vezes que precisei.

À amiga Andréa, por sua valiosa ajuda para que fosse possível a coleta de dados deste trabalho.

A todos os amigos e amigas que de alguma forma, colaboraram para que fosse possível a conclusão deste trabalho.

A Deus e à vida, sempre!

RESUMO

O sistema presidiário no Brasil enfrenta uma grave crise, traduzindo-se em um ambiente degradante, estruturas que teimam em confinar indivíduos a luz de sua própria barbárie, pouca condição de trabalho com baixa capacidade técnica e moral. Neste cenário, instala-se uma unidade escolar. Pensar no cárcere é repensar o corpo de muitos sujeitos em condições aviltantes de sobrevivência. A história retratou a prisão utilizada como local de punição, tortura e morte de qualquer indivíduo que se desviasse dos padrões construídos socialmente em diferentes momentos históricos. Hoje, a realidade retratada é a de dominação de criminosos em estruturas fechadas, mesmo que sobre os olhos de agentes penitenciários e da sociedade e sem nenhum objetivo de regeneração, pois suas práticas além de aprisionarem o corpo, danificam a alma pelas condições mínimas de sobrevivência. Mas, a prisão não estabelece um total desvinculo social, pois em seus prédios circulam familiares, agentes, advogados e todos os envolvidos nesse complexo sistema. Esta convivência é difícil por estar permeada de diversas problemáticas que refletem a vida neste locus social. Neste sentido, a escola surge neste espaço como alternativa no processo de (re)socialização destes detentos. Mesmo oferecendo remissão da pena, são muito baixas as adesões ao estudo da população carcerária se comparada ao trabalho que, além da remissão, também oferecesse alguma remuneração. Os indivíduos que ali se encontram, quase em sua totalidade são negros, de camadas mais empobrecidas da sociedade, com algum tipo de vício e desestruturação familiar. Com base nesses contextos, busca-se nesta pesquisa estudar as marcas e retratos sociais destes indivíduos discriminados e marginalizados socialmente. As prisões não exercem seu papel de regenerador social e estes entraves geram a necessidade de estudarmos os motivos que alicerçam a busca de padrões desviantes e agressivos na sociedade. O objeto de estudo são as cartas de alunos de uma escola do sistema prisional de São Paulo. A hipótese apontada é a de que o estigma do preconceito estará presente na trajetória de vida de alunos detentos de um presídio do estado de São Paulo. Nosso objetivo é em identificar os processos de subjetivação sulcados e cruzados pela discriminação e pelo preconceito na trajetória de vida destes sujeitos. O método utilizado neste estudo é o qualitativo, por meio de pesquisa de campo em cartas. Foram recolhidas 20 cartas no ano de 2015 de alunos detentos de uma penitenciária de Franco da Rocha nas aulas de ciências de uma escola vinculada e inserida no Programa Educação nas Prisões do Governo do Estado de São Paulo. Dentre elas, escolhemos 9 cartas para as análises. Todas elas demonstram que estes sujeitos são/foram vítimas de ações discriminatórias tanto nas relações sociais, como nas relações frágeis e desestruturadas familiares e seguem sulcados com a marca do preconceito em suas trajetórias de vida. A escola, neste contexto, parece exercer um poder de libertação pela prática educacional e conquista da cidadania e a remissão de suas penas no cárcere.

Palavras-chave: Preconceito, Subjetividade, Educação prisional.

ABSTRACT

The prison system in Brazil faces a serious crisis, translating into a degrading ambience, structures that confine individuals to the light of their own barbarity, little working condition with low technical and moral capacity. In this scenario, a school is set up. To think of jail is to rethink the body of many people in degrading conditions of survival. The story portrayed the prison used as a place of punishment, torture and death for any individual who deviated from socially constructed standards at different historical moments. Today, the reality portrayed is the domination of criminals in closed structures, even over the eyes of penitentiary agents and society and without any goal of regeneration, because their practices, besides imprisoning the body, damage the soul by the minimum conditions of survival. But the prison does not establish a total social dissociation, because in its buildings circulates family, agents, lawyers and all those involved in this complex system. This coexistence is difficult because it is permeated by several problems that reflect life in this social locus. In this sense, the school appears in this space as an alternative in the process of resocialization of these inmates. Even offering remission of the sentence, the adhesions to the study of the prison population are very low compared to the work that, besides the remission, also offered some remuneration. The individuals who are there, almost in their entirety, are black, from the most impoverished layers of society, with some kind of vice and family disruption. Based on these contexts, this research seeks to study the social marks and portraits of these individuals discriminated and marginalized socially. Prisons do not play their role as a social regenerator and these obstacles create the need to study the motives behind the search for deviant and aggressive patterns in society. The object of study is the letters of students from a school in the prison system of São Paulo. The hypothesis pointed out is that the stigma of prejudice will be present in the life trajectory of students detained in a prison in the state of São Paulo. Our objective is to identify the processes of subjectivation grooved and crossed by discrimination and prejudice in the life trajectory of these subjects. The method used in this study is the qualitative, through field research in letters. Twenty letters were collected in 2015 from students detained in a penitentiary of Franco da Rocha in the science classes of a linked school and inserted in the Education Program in the Prisons of the Government of the State of São Paulo. Among them, we chose 9 letters for analysis. All of them demonstrate that these subjects are / have been victims of discriminatory actions in social relations, as well as fragile and unstructured family relationships, and are still marked by prejudice in their life trajectories. The school, in this context, seems to exercise a power of liberation through educational practice and conquest of citizenship and the remission of their sentences in prison.

Key words: Preconception, Subjectivity, Prison Education.

RESUMEN

El sistema penitenciario en Brasil enfrenta a una grave crisis, resultante de una degradación del medio, estructuras que insisten en confinar los individuos a la luz de la barbarie, esto conlleva a unas condiciones laborales inadaptadas, baja capacidad técnica y de la moral. En este escenario, se instala una unidad escolar. Discutir la cárcel es repensar el cuerpo de muchos sujetos en condiciones humillantes y degradantes para la supervivencia. Según la historia, la prisión es un espacio de castigo, tortura y muerte de cualquier persona que se desviaba de las normas construidas en la sociedad en diferentes momentos históricos. La realidad representada en el día de hoy es la dominación de los delincuentes en estructuras cerradas, mismo que los funcionarios de prisiones y la sociedad los inspeccionen, sin ningún tipo de regeneración objetiva porque sus prácticas, así como aprisiona el cuerpo, dañan el alma por las condiciones mínimas para la supervivencia. Pero la prisión no establece una desconexión social total ya que en sus hogares circulan los miembros de la familia, y cuya circulación se rige por las instituciones, agentes, abogados y todos los involucrados en este complejo sistema. Esta convivencia es difícil porque está llena de problemas que reflejan la vida social en este locus. En este sentido, la escuela aparece en este espacio como una alternativa en el proceso de resocialización de los detenidos, incluso ofreciendo remisión de la pena. Son muy bajas adherencias al estudio de la población reclusa en comparación con el trabajo, así como el perdón, también ofreció algún tipo de compensación. Las personas que están allí, casi en su totalidad son hombres negros, de los sectores más pobres de la sociedad, con algún tipo de vicios y la desintegración familiar. Con base en el conocimiento del contexto, se busca en esta investigación marcas de personas discriminadas y marginadas de la sociedad. Las prisiones no regeneran estas personas para la sociedad y estas barreras generan la necesidad de estudiar las razones que sustentan la búsqueda de patrones desviados y agresivos en la sociedad. El objeto de estudio son las cartas de estudiantes de una escuela en el sistema penitenciario de São Paulo. La hipótesis es que el estigma señalado perjuicio está presente en la trayectoria de la vida de los estudiantes detenidos de una cárcel en el estado de São Paulo. Nuestro objetivo es identificar los procesos de subjetivación anotada y atravesado por la discriminación y el prejuicio en la trayectoria de vida de estos sujetos. El método utilizado en este estudio es cualitativo, investigación de campo, cartas. Recogemos 20 cartas, en 2015, de los Estudiantes detenidos de una prisión de Franco da Rocha en las clases de ciencias y una escuela que se inserta en el Programa de Educación en Prisiones del Gobierno del Estado de São Paulo. Entre ellos, elegimos 9 cartas para el análisis. Todos ellos muestran que fueron víctimas de acciones discriminatorias, tanto en las relaciones sociales y en las relaciones familiares, siguen acanalados con la marca de los prejuicios en sus trayectorias de vida. La escuela, en este contexto, tiene un poder de liberación para la práctica educativa, el logro de la ciudadanía y la remisión de las penas de prisión.

Palabras clave: Prejuicio, Subjetividad, Educación en las prisiones.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - CAMINHOS CRUZADOS: entre o confinamento e a ressocialização.....	13
1.1 Origem e Justificativa.....	243
1.2 Objeto de Estudo.....	17
1.3 Hipótese.....	17
1.4 Objetivos.....	17
1.5 Referencial Teórico.....	17
1.6 Estudos realizados sobre educação nas prisões.....	19
1.7 Procedimentos Metodológicos.....	23
1.8 Âmbito e estruturação.....	24
CAPÍTULO II - COMPLEXIDADE, SUBJETIVIDADE, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: manifestações na sociedade e na educação.....	26
2.1 Pensamento complexo: sujeito e subjetividade.....	26
2.2 Preconceitos e mazelas sociais.....	43
2.3 Estigma: a marca do desviante.....	44
2.4 Escola: uma instituição assinalada.....	49
2.5 O papel da escola nas prisões.....	58
2.6 O desafio da educação escolar nas prisões.....	64
CAPÍTULO III - CARTAS MARCADAS: Análise dos dados	74
3.1. Contextualizações: o município da cidade de Franco da Rocha.....	74
3.2. A unidade prisional P1 do município de Franco da Rocha	75
3.3 Desenho a: estrutura da unidade:	78
3.4 <u>Desenho b: estrutura da escola:</u>	78
Quadro 2: Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental – Ciclo II.	80
Quadro 3. Matriz Curricular para o Ensino Médio	81
3.5 O gênero carta.....	82
3.6 À guisa de conclusão desse tópico	86
3.7 ANÁLISES DAS CARTAS	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXO	
1.....	131

APRESENTAÇÃO

Desde muito cedo as questões relativas ao magistério fizeram parte de minha vida. Sou filho de professores, minha mãe é professora alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental e meu pai licenciado em História. Ele nunca exerceu a profissão exatamente por causa responsabilidade em criar os três filhos (eu e minhas duas irmãs) e a baixa remuneração que a carreira docente oferecia, não era o suficiente para gerar nosso sustento. Formou-se e então dedicou toda sua vida profissional à informática, embora a docência fosse seu desejo reprimido.

Minha mãe, depois de criar os três filhos, foi estudar e complementar sua formação na docência. Dedicou vinte e cinco anos à carreira do magistério até conseguir sua aposentadoria. Foi com ela que vivenciei a profissão de perto. Lembro-me dos cadernos de seus alunos, das provas, dos planos de ensino que preparava em casa. Sempre estava próximo dela, como quem oferecesse ajuda. Assim desenvolvi minha paixão pela educação.

O tempo passou e com dezoito anos de idade me vi dentro de uma escola e em regência de uma sala de aula. Minha primeira licenciatura foi em Biologia e anos mais tarde, em Pedagogia. Me efetivei na rede pública estadual aos vinte e um anos de idade e, portanto, vinte anos depois, pude vivenciar situações na escola que me causavam algumas inquietações. Uma delas e talvez a mais evidente para mim, eram as ligadas ao preconceito e a discriminação no ambiente escolar.

Alunos sendo agredidos física e verbalmente eram cenas rotineiras naquele espaço educativo. Eu precisava fazer alguma coisa por eles. Eram adolescentes e jovens que sofriam discriminação por sua orientação sexual, cor de pele, etnia, entre outros. Minha inquietude me fez desenvolver vários projetos pedagógicos em minhas aulas para uma melhor conscientização e o respeito às diferenças em um locus onde a diversidade é evidente. Consegui alguns resultados positivos, mas ainda eram muito pequenos para o que eu almejava. Participei então do processo seletivo para ser coordenador pedagógico na unidade escolar. Achava que, na função de gestor, poderia dar a formação continuada e necessária aos docentes para uma efetiva conscientização dos alunos. Doce ilusão.

Presenciei uma sala de professores onde a maioria tinha comportamento preconceituoso. Durante as reuniões pedagógicas não era difícil eu ouvir comentários como: “O Wellington, aquele veado da quinta série A”; “ Aquela macaquinha da Sabrina hoje não quis fazer a lição”. Indignado, coibia as atitudes discriminatórias e orientava o grupo para um posicionamento ético frente à docência. Consegui avanços, mas ainda não me faziam feliz.

Assumi a direção de escola onde me mantenho até hoje e resolvi então levar minhas considerações e hipóteses a um estudo mais detalhado. Ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade Nove de Julho com a proposta de desenvolver uma pesquisa acerca da discriminação dos professores diante da homossexualidade na escola. Defendi a dissertação no ano de 2009 com o título “Silêncio e invisibilidade: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola”. Neste aprofundamento teórico, pude perceber que as questões relativas ao preconceito eram evidentes no magistério e que ainda existia um longo caminho a ser percorrer para a minimização deste posicionamento na escola. A superação deste problema passava necessariamente pela aquisição das competências éticas além de religiosas e ou morais.

Anos depois, volto ao mesmo Programa de Pós-graduação, com a proposta de desenvolver estudos em nível de doutorado que abarcassem as mesmas questões relativas ao preconceito e as marcas que estes sujeitos discriminados traziam em sua trajetória de vida. A escolha, desta vez, de estudar alunos detentos deu-se por minha inquietude acerca deste universo marginalizado e segregado socialmente. Quantas marcas estes sujeitos não deveriam trazer em suas histórias de vida que pudessem ter colaborado para a situação de encarceramento nos dias atuais? Que marcas eram essas? O que vivenciaram estes sujeitos?

Aprofundei então o universo de pesquisa e descobri o Programa Educação nas Prisões (PEP), uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) e a Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo (SAP/SP). Não menos curioso era o deslocamento da instituição escola para dentro dos muros dos presídios.

Como recorte de pesquisa e escolha do objeto, optei por analisar cartas destes alunos detentos e, nelas, evidenciar e analisar estes possíveis estigmas.

Desta forma, inicio mais esta tarefa, na busca incessante para a um melhor entendimento sobre a manifestação do(s) preconceito(s) no ambiente escolar e nos sujeitos que nele circulam de modo a contribuir para a sua superação.

CAPÍTULO I

CAMINHOS CRUZADOS: ENTRE O CONFINAMENTO E A RESSOCIALIZAÇÃO

*Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam – Isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia,
Numa época em que corre o sangue
Em que o arbitrário tem força de lei,
Não digam nunca: Isso é natural
A fim de que nada passe por imutável.*
Bertold Brecht

*Dentro de cada sociedade,
cada indivíduo é, ao mesmo tempo,
um sujeito egocêntrico e um momento/elemento
de um todo sociológico.*
E. Morin

1.1 Origem e Justificativa

A situação atual das penitenciárias brasileiras é degradante e caótica, como mostram estudos e pesquisas¹ acerca da temática e as notícias na mídia. É um cenário desolador que envolve em seu interior, entre outras ocorrências, cenas de crimes, revoltas, rebeliões, fugas e indisciplina que fogem ao controle do poder público. Esta conjuntura ilumina posições controversas, pois, enquanto de um lado, o discurso do judiciário afirma ser o sistema prisional um espaço de recuperação; de outro, o alto índice de reincidência criminal mostra uma outra realidade.

Agrega-se a este estado de coisas a superlotação dos presídios que afeta a sociedade e a população carcerária, em particular, pela ausência de processos ressocializadores que podem determinar mudanças e alterações na estrutura nefasta observado em ambientes dessa natureza.

A insuficiência de procedimentos de atendimento, os educacionais entre eles, faz com que os detentos saiam desses locais, muitas vezes, da mesma forma como entraram ou ainda piores e com data de retorno prevista, instaurando processos elidentes. Além disso, a imagem indelével e

¹ Cf. por exemplo Luiza Rocha Cabral e Juliana Leite Silva (2010); Fernando Salla (1999); Júlio Fabbini Mirabete (2007).

estigmatizante de psicopata ou sociopata² macula os indivíduos, marcando-os com um discurso nefando e desqualificador que, aparentemente, permanece guardado em suas memórias pelo resto de suas vidas. Nesse cenário, as oportunidades são absolutamente limitadas e a suposta ressocialização uma incógnita pendente para o negativo.

É importante destacar que todo cidadão, mesmo que tenha cometido algum ato infracional, tem direito à educação e a ser tratado com dignidade e respeito, conforme garante a Lei de Execução Penal, de 1984. Os termos legais asseguram em seu artigo 1º que a “execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”; e no artigo 17, que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”

É imprescindível, portanto, que se firmem nos estabelecimentos penitenciários as políticas educacionais vigentes, dirigindo-se à recuperação e à ressocialização do detento, já que é uma ferramenta fundamental ao retorno do convívio social.

Entendemos, portanto, que não basta cercear a liberdade do indivíduo que cometeu um delito. É necessário instituir e instalar projetos educativos que restaurem a posição de sujeito do apenado e possibilitem, em alguma medida, autonomia e independência social, emocional e intelectual.

Esta afirmação não é ocasional, porque a própria Constituição Federal em seu artigo 205, afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, com a perspectiva ao pleno desenvolvimento da pessoa e à qualificação ao trabalho. Como assinala Mirabete (2007, p.120), “a habilitação profissional é uma das exigências das funções da pena, pois facilita a reinserção do condenado no convívio familiar e social a fim de que o mesmo não volte a delinquir”. Entretanto, o Estado prioriza a privação de liberdade e a evitação de fugas, e não a reeducação e a formação profissional. Destarte, reincidir criminalmente, em parte, é fruto de políticas públicas pouco valorizadas e escassas, de deficiências dos processos educacionais nos espaços prisionais e

² “A característica essencial do transtorno da personalidade antissocial é um padrão difuso de indiferença e violação dos direitos dos outros, o qual surge na infância ou no início da adolescência e continua na vida adulta. Esse padrão também já foi referido como *psicopatia*, *sociopatia* ou *transtorno da personalidade dissocial*” (DSM V, 2014, p. 698).

de poucas ofertas de trabalho. Entretanto, para além desta situação, e de acordo com Salla (1999, p. 67), “por mais que a prisão seja incapaz de ressocializar, um grande número de detentos deixa o sistema penitenciário e abandona a marginalidade porque teve a oportunidade de estudar”.

A análise do sistema carcerário enunciado por Silva (1991, p. 40) colabora com a visualização do panorama:

O cativo das cadeias perpetua-se ante a insensibilidade da maioria, como uma forma ancestral de castigo. Para recuperar, para ressocializar, como sonham os nossos antepassados? Positivamente, jamais se viu alguém sair de um cárcere melhor do que entrou. E o estigma da prisão? Quem dá trabalho ao indivíduo que cumpriu pena por crime considerado grave? Os egressos do cárcere estão sujeitos a uma outra terrível condenação: o desemprego. Pior que tudo, são atirados a uma obrigatória marginalização. Legalmente, dentro dos padrões convencionais não podem viver ou sobreviver. A sociedade que os enclausurou, sob o pretexto hipócrita de reinseri-los depois em seu seio, repudia-os, repele-os, rejeita-os. Deixa, aí sim, de haver alternativa, só o ex-condenado tem uma solução: incorporar-se ao crime organizado. Não é demais martelar: a cadeia fabrica delinquentes, cuja quantidade cresce na medida e na proporção em que for maior o número de condenados.

É importante ressaltar que o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação do Estado, em parceria com a Secretária de Administração Penitenciária, desenvolve diversos projetos educacionais voltados à ressocialização do detento. A Lei nº 12.245, de 24 de maio de 2010 (s/p), em seu art. 83, assegura que “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”. E no § 4º: “Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante” (incluído pela Lei nº 12.245, de 2010).

Apreende-se destes dispositivos a significância atribuída aos processos de ressocialização na intenção da (trans)formação dos sujeitos, haja vista que a educação tem como base a promoção e ampliação da leitura de mundo, o desenvolvimento da criatividade (BARBOSA, 2011) e, principalmente, a facilitação da superação da condição de encarcerado.

No caso específico do Estado de São Paulo, o governo acentuou a importância da educação colocando em andamento o Programa de Educação

nas Prisões, “com a finalidade de oferecer ensino fundamental, médio, profissionalizante e superior aos presos nos estabelecimentos penais” (SÃO PAULO, 2011, s/p), afirmando-a, no Decreto nº 57.238 de 17 de agosto de 2011, como “meio efetivo para a recuperação do preso e sua ressocialização” (s/p).

Apesar da legislação, as práticas no interior das prisões são de natureza punitiva e o espaço físico restritivo nada favorecedores de aprendizagens do que quer que seja e, muito menos, a transformação. Ademais, o tratamento recebido somente acentua o lado perverso de cada um ao viverem, ou sobreviverem, em um ambiente em que prevalece

a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo. Nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade. Essa arquitetura mostra que o indivíduo, uma vez condenado, não tendo alternativa de saídas segundo a lei, ali cumpre sua pena sem poder sair por sua própria vontade (ONOFRE, 2011, p. 271).

Como se vê, num local com essas características não há como vislumbrar o desenvolvimento pessoal dos que ali estão. Ao contrário, agencia-se o tédio, o enfado, o recrudescimento da hostilidade, do ódio, do rancor e toda sorte de sentimentos desumanizadores. Essa arena desfavorece qualquer projeto de vida e intensifica o retorno aos delitos e às vivências de opressão, descaso social, pobreza, vulnerabilidade, animosidade e ausência de vínculos afetivos que ancoram emoções. A perpetuação se dá entre muitas paredes e o processo educativo desenvolvido em confinamento, ao invés de impulsionar a modificação, inclina-se a alimentar a permanência do mesmo: o mundo do crime que o nutre mais.

Tal quadro, associado à pesquisa que realizei no mestrado e as nossas funções de educador, levou-me a questionar sobre as emoções e os afetos guardados nos recônditos da alma e nos escaninhos do esquecimento de pessoas emparedadas e emudecidas pelo isolamento em razão de seus atos e comportamentos antissociais.

Perguntamo-nos: os sentimentos, positivos ou negativos, solidificam-se nas prisões? Em que termos a subjetividade é cortada pela experiência de

reclusão? A educação na prisão tem efeitos sobre os alunos? As escrituras refletem o antes, o depois e o agora? Houve na vida pregressa e atual vivências de discriminação e preconceito?

1.2.Objeto de estudo

Serão analisadas cartas produzidas por alunos de uma escola do sistema prisional de São Paulo.

1.3 Hipótese

Tenho como hipótese que o estigma do preconceito estará presente na trajetória de vida de alunos detentos de um presídio do estado de São Paulo.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo Geral

Identificar e analisar o(s) preconceito(s) como reflexos subjetivos presentificados em cartas de alunos do Programa “Educação nas Prisões” da unidade P1 da cidade de Franco da Rocha.

1.4.2. Objetivo Específico

Identificar os processos de subjetivação sulcados e cruzados pela discriminação e pelo preconceito.

1.5 Referencial Teórico

Apoiar-nos-emos, para investigar a constituição subjetiva e os modos de subjetivação, na Epistemologia da Complexidade amparados pelos pressupostos teóricos de Edgar Morin (2005, 2004). É oportuno mencionar que o caminho desbravado pelo pensador perpassa a interioridade do ser frente a si mesmo e ao outro, em um processo intersubjetivo, dialógico, recursivo,

hologramático e excludente/inclusivo constituinte. Convém apontar, ainda, a complementariedade dos antagonismos que articulam características distintas que se completam, como vemos no exemplo emblemático das composições dialógicas de *Homo sapiens-Homo demens*, *Homo ludens-Homo faber*, *Homo consumans-Homo economicus*, *Homo prosaicus-Homo poeticus*, dentre outros.

Na proposição do pensamento complexo Morin (2004, p. 12) estão a conjunção de saberes, a multidimensionalidade dos problemas e a contextualização de qualquer fenômeno em detrimento da fragmentação ou segmentação do pensamento simplificador que permite a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*):

Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe sem conceber a unidade. Assim chega-se à inteligência cega. A inteligência cega destrói os conjuntos e a totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. [...] A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, já que não há associação entre os elementos disjuntos do saber, não há possibilidade de registrá-los e refleti-los.

A constituição subjetiva, nessa leitura, trata justamente das situações, das causas, dos processos que convergem e afluem concomitantemente na formação do sujeito, principalmente em função da inseparabilidade entre sujeito e objeto, na contextualização e na concorrência do todo na parte e a parte no todo, como processo recursivo.

Esclarecemos que o termo emancipação se origina do latim *emancipationem*³, que denota aquisição de direitos humanos e libertação da tutela paterna, elementos que, contudo, não conduzem, necessariamente, à humanização. Esta deve ser exercida pela produção intencional e formativa da educação, que, segundo Severino (2001, p. 67), “é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura”, que quando dirigida ao alunado interpela sua subjetividade e investe em seu desenvolvimento.

A metodologia empregada parte da exposição de Severino (2010), na qual a realidade humana está calcada na cultura que, por sua vez, tem na linguagem

³ Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br>

um dos seus elementos essenciais ao se configurar como um sistema simbólico com o propósito de expressão. E também em Morin (2002), que aposta no peso da linguagem e da cultura, asseverando que há um *imprinting cultural* que, desde o nascimento, registra em cada homem as tradições familiares e sociais, normalizadoras de condutas e atitudes.

Assim, dirigir-nos-emos a alunos internos, solicitando-lhes a participação na pesquisa como sujeitos que têm histórias a revelar à sociedade e à academia. As vozes silentes mostrar-se-ão por declarações ideológicas, representacionais, conceituais e por concepções de vida e de interação social, transformadas em discursos que se manifestam em textos.

Esta tese se justifica pela evidenciação dos atuais métodos de confinamento tornados absolutos, prolongados e fadados ao insucesso, e pela incapacidade de cumprirem-se os objetivos propostos pela Lei de Execução Penal que contempla, entre outros preceitos, a educação e a integração social harmônica do preso. Com efeito, percebe-se que o abarrotamento dos presídios e a carência de programas educacionais adequados têm contribuído para que o sistema penitenciário cumpra somente a mais simples de todas as suas funções: o encarceramento. Por esta razão, o presente estudo mostra-se pertinente às reflexões sobre o tema, principalmente, pela necessidade de se implementar nos estabelecimentos prisionais uma educação emancipadora, de qualidade e agente de cidadania.

1.6 Estudos realizados sobre educação nas prisões

O banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), atualizada na Plataforma Sucupira, levada a efeito entre 2013 e 2016 e com a palavras-chave “educação nas prisões” retornou um total de 12 registros. Ampliando a busca para “educação escolar nas prisões”, retornaram mais três pesquisas. E com “cartas de presidiários” somente um. Desta somatória temos 12 pesquisas na área de Educação apresentadas no Quadro 1.

É preciso reportar um problema com que nos deparamos no levantamento da literatura especializada: apenas cinco resumos dos trabalhos estão disponíveis no período de quatro anos de produção acadêmica, devido à

migração da Plataforma Capes para a Sucupira. Este aspecto limitou as análises, embora não tenha prejudicado a pesquisa. Cabe assinalar que procuramos outras formas de alcançar esses estudos, mas não obtivemos sucesso.

Quadro 1: Pesquisas em Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação utilizando os descritores “educação nas prisões” e “educação escolar nas prisões”:

AUTOR	NÍVEL	TÍTULO	ANO	UNIVERSIDADE	ÁREA
DUARTE, Sandra Marcia	Mestrado	A normatização da educação em prisões como parte da política educacional brasileira'	2016	Universidade Federal do Paraná,	EDUCAÇÃO
MELO, Vanusa Maria de	Mestrado	Aproveitando brechas: experiência com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro	2014	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	EDUCAÇÃO
CARVALHO, Odair Franca de	Doutorado	Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista '	2014	Universidade Federal de Uberlândia	EDUCAÇÃO
MENOTTI, Camila Cardoso	Mestrado	O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo	2013	Universidade Federal de São Carlos,	EDUCAÇÃO
AGUIAR, Alexandre da Silva.	Doutorado	Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades	2012	Universidade Federal de Minas Gerais	EDUCAÇÃO

		Penais do Estado do Rio de Janeiro'			
OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de.	Mestrado	Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais'	2012	Universidade Federal de Uberlândia	EDUCAÇÃO
VALE, Alessandra dos Santos.	Mestrado	Cultura escolar em prisões distintas: contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC	2012	Universidade Federal de São João Del-Rei,	PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES
GOMES, Martha Joana Tedeschi.	Doutorado	Intramuros: a avaliação de matemática no CEEBJ "Dr. Mário Faraco" 1982-1997	2011	Universidade Federal do Paraná,	EDUCAÇÃO
GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves	Mestrado	Educação escolar de adolescentes em contexto de privação de liberdade: um estudo de políticas educacionais em escola de centro socioeducativo'	2011	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,	EDUCAÇÃO
GRACIANO, Mariangela	Doutorado	A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil'	2010	Universidade de São Paulo	EDUCAÇÃO
NETO, Rosana de Mont'alverne.	Mestrado	Correspondências do cárcere: um estudo sobre a linguagem de prisioneiros'	2009	Universidade Federal de Minas Gerais	EDUCAÇÃO

SILVEIRA, Maria Helena Pupo	Mestrado	Educação e Trabalho no Sistema Prisional: Por quê e para que educar os maus?	2003	Universidade Federal do Paraná,	EDUCAÇÃO
--------------------------------------	----------	---	------	---------------------------------------	----------

Fonte: Capes. Elaboração própria.

O maior número de pesquisas se concentra na área da Educação, o que significa dizer que existe preocupação com a formação humana e educacional nas prisões. Entretanto, isto não tem auxiliado a alteração da situação e efetivadas mudanças necessárias do sistema.

Do mapeamento concretizado temos a dissertação de Duarte (2016) que examinou o ciclo da política para educação em ambientes de privação de liberdade. Foi possível constatar que os termos “privação de liberdade” tem sua origem nas defesas apresentadas pelos núcleos de estudiosos que se dedicam aos estudos relativos ao assunto denominados Rede Latino Americano de Educação em Prisões (Redlece)⁴.

Melo (2014) objetivou a análise de experiências e práticas docentes concretizadas com a exibição de filmes em escolas prisionais do Rio de Janeiro. Posteriormente, discutiu o lugar ocupado por esta atividade no cotidiano escolar, como é entendida pelos alunos e como ocorrem no espaço de privação. Expõe, como cabe a uma pesquisa de cunho etnográfico, os registros de campo e as entrevistas e suas análises. Afirma que há investimento do estado em garantir o direito à educação.

Já Carvalho (2014) em seu doutorado investigou a experiência de presos monitores/educadores na educação de adultos presos do sistema penitenciário paulista. O campo da pesquisa se restringiu a seis unidades prisionais: Penitenciária de Serra Azul I, Penitenciária de Serra Azul II, Penitenciária Desembargador Adriano Marrey – Guarulhos I, Penitenciária José Parada Neto – Guarulhos II, Penitenciária Feminina do Butantã – CPP e a Penitenciária Dr. Sebastiao Martins Siqueira. O universo de cooperadores foi composto de 30 sujeitos, 28 homens e duas mulheres, sendo 27 presos monitores e 3 gestores

⁴ A RedLECE se criou no marco do projecto EUROsociAL- Educação, financiado pela Comissão Europeia, durante seminário sobre "Educação em prisões" que ocorreu paralelamente ao III Fórum Educativo MERCOSUL, em Belo Horizonte, de 20 a 24 de novembro de 2006. O Ministério da Educação do Brasil participa desta rede. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil>

educacionais. Os objetivos específicos centraram-se na revisitação das dimensões históricas da constituição da instituição prisional, bem como caracterizar o sistema prisional brasileiro, aprofundando particularidades dos aspectos constitutivos no estado de São Paulo e nas unidades prisionais investigadas; na análise das diretrizes legais e curriculares da constituição da educação escolar prisional; registrar e refletir sobre a identidade docente dos educadores (as) presos (as); e registrar, refletir e analisar as concepções, os saberes e as práticas de educadores(as) presos (as) relacionadas à cidadania, à educação, à justiça no contexto da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo. Os resultados mostraram que a educação prisional não se limitar à transmissão do processo das escolas regulares, mas uma Educação de Jovens e Adultos (EJA), que seja específica no que toca as singularidades, o espaço e os educadores e educandos.

Em sua dissertação de mestrado Menotti (2013) dedicou-se a estudar os eventos educacionais na Penitenciária de Assis/SP, identificando como os educadores em situação de privação de liberdade, que atuam no sistema prisional paulista, significam sua experiência docente, frente às particularidades do contexto prisional e do estado de aprisionados em que se encontram. Três frentes foram verificadas: o papel da escola e da educação na visão dos educadores, o sentido da docência entre as grades e o bem-estar docente na prisão. Verificou que o sentido atribuído pelos participantes na prática docente aproxima-se de um sentimento de bem-estar que, por sua vez, impulsiona uma situação positiva tanto no processo de ensino como de aprendizagem.

As dissertações e a tese descritas se aproximam desta tese ao investigaram a educação no sistema prisional, embora se afastem por empregarem referências teóricas distantes do nosso e não investirem na subjetivação e na subjetividade. As maiores proximidades estão em Menotti e Carvalho porque tratam de penitenciárias paulistas.

1.7 Procedimentos metodológicos

Com a intenção de colher as cartas dos estudantes presos, entramos em contato com a diretora da escola vinculadora que, prontamente, se dispôs em

auxiliar-nos na pesquisa, fazendo contato com os profissionais da unidade prisional, quando foram explicitados os interesses e objetivos da realização.

O passo seguinte foi requerer autorização para que os professores pudessem convidar os alunos a escreverem cartas dirigidas a quem quisessem e sem endereço definido. Todos foram devidamente esclarecidos quanto as finalidades da atividade.

Entre a autorização e o agendamento para retirada das cartas, delongou-se um período de quase seis meses.

Por ser um ambiente de reclusão, onde o estranhamento e a censura sejam rotina no comportamento destes alunos-detentos, optamos por recolhermos as cartas em meio a uma atividade comum, no desenvolvimento das aulas de uma das professoras para que a proximidade da relação entre professor e aluno favorecesse a escrita das cartas e, possivelmente, a manifestação do(s) preconceito(s) que carregam estes sujeitos.

Escolhemos então a aula de Ciências e sua respectiva professora que, analisada a situação didático-pedagógica e vínculo emocional com seus alunos, nos apresentou à sua turma para que explicássemos nossos objetivos de pesquisa e esclarecêssemos a importância na participação deles para análise da coleta de dados. Embora tivéssemos dado a orientação de não haver necessidade de identificação nas cartas, percebemos a iniciativa de muitos em identificar-se e de assinarem o instrumento.

O instrumento foi aplicado em duas aulas de 50 minutos, sem prejuízo das atividades letivas da unidade.

1.8 Âmbito e estruturação

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo - Preconceito e discriminação: estigma social -, abordaremos a questão do preconceito, primeiro, de um modo geral na sociedade e, depois, mais especificamente na escola em prisões.

No segundo capítulo, no qual trataremos do Pensamento complexo: cultura, sujeito, subjetividade -, elencaremos os principais pressupostos do pensamento complexo com ênfase em Edgar Morin.

No terceiro - Aprofundando o estudo: o papel da educação nas prisões – embrenhamo-nos nos meandros da escola do sistema prisional.

No quarto capítulo - Experiências de vida em cartas pessoais: o que pensam e sentem alunos de uma escola no sistema prisional - analisaremos o discurso contido nas cartas produzidas pelos alunos/detentos do sistema. Cerne de nossa tese, não poderemos nos furtar de uma discussão mais abalizada acerca das potencialidades e das fraquezas da educação realizada nesses locais e nem deixar de apontar para a crítica de um "sistema escolar" que se pretende "libertário", dentro de um ambiente de privação de liberdade - seus ganhos e perdas, as expectativas destes alunos detentos etc. Fundamentalmente, analisaremos as questões relativas à subjetividade e ao sujeito, suas experiências e histórias de vida e o que dizem esses atores.

CAPITULO II

COMPLEXIDADE, SUBJETIVIDADE, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: MANIFESTAÇÕES NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

A cultura, que caracteriza as sociedades humanas, é organizada/organizadora via o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade.
E. Morin

Considerando que apresentaremos informações contidas em cartas de pessoas que se encontram privadas de liberdade e que estão frequentando a escola formal dentro dos presídios paulistas, entendemos que nossa fundamentação teórica deve abordar questões reportadas à subjetividade, preconceito, discriminação e suas manifestações na sociedade e na educação.

2.1. Pensamento complexo: sujeito e subjetividade

A evolução científica dos últimos séculos, embora de importância inegável na história da humanidade, privilegiou um pensamento linear direcionado apenas pela razão. Desde Descartes, temos enveredado pela busca de verdades inquestionáveis e certezas absolutas. Não aceitamos a presença de dúvidas ou de incertezas, pois aprendemos que o caminho correto é o do conhecimento objetivo e racional.

Esta leitura de mundo e de ciência tem sido questionada, desde meados do século XX, por estudiosos que inserem suspeições acerca de saberes incondicionais. Destacamos dentre eles Edgar Morin, que, ao longo de sua vida, tem enfrentado a solidez indubitável das ciências presas às averiguações e comprovações, que atuam e agem por separação, subordinação e centralização, sob a égide do *paradigma de simplificação*⁵.

⁵ Os termos apresentados em itálico estão assim grafados por serem de autoria de E. Morin.

O papel desempenhado pelo *paradigma de simplificação* não concebe, não arquiteta e não associa o uno e múltiplo, pois olha para uma única direção, extinguindo o diverso; ou acaba por justapor a diversidade sem considerar a unidade embutindo os efeitos lesivos e esfacelados da hiperespecialização e afastando-se das ciências ditas humanas.

Grifamos que não há oposição pura e simples às especializações e à simplificação, posto que o saber científico alçou voos nunca imaginados, progressos técnicos impensáveis, como o controle da energia nuclear e as possibilidades abertas pela identificação das hélices estruturais genéticas. Não há como negar o seu potencial de condição elucidativa, valorativa e desenvolvimental.

O dano decorre do prejuízo em relegar à insignificância aspectos constituintes do conhecimento, como o sujeito, a subjetividade e a formação cultural, fechando-se em si mesma e interditando as possibilidades de integração. Isso porque a complexidade é processual e encrava o desconhecido e o enigmático em suas conceituações. O alerta procura enveredar por entre falhas e hiatos surgidos de articulações desconectadas e desconexas, aspirando a um saber não compartimentado em gavetas individuais e fechadas redutoras. Vale apontar que o inverso é verdadeiro, como assinala Morin (2005, p.17)

Não devemos eliminar a hipótese de um neo-obscurantismo generalizado, produzido pelo mesmo movimento das especializações, no qual o próprio especialista torna-se ignorante de tudo aquilo que não concerne a sua disciplina e o não-especialista renuncia prematuramente a toda possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando esse cuidado aos cientistas, que não têm nem tempo, nem meios conceituais para tanto. Situação paradoxal, em que o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e o da ciência significa o crescimento da inconsciência.

Há, neste sentido, um permanente chamamento aos fracionamentos, decomposições e restrições. Um convite permanente à ideia de unidade que delinea os fenômenos na interação de suas partes, na complementariedade de seus antagonismos, na complementação e na diferença; explora sua afinidade com o imprevisto, o incidental, o sujeito e/ou o objeto orientando-se por meio de princípios ou operadores nomeados: sistêmico, retroativo, recursivo, dialógico.

Respectivamente, podemos explicar tais orientadores como: o conhecimento do todo conduz ao das partes; que se distancia da linearidade e permite conhecer os processos autor reguladores; como o produto e seus efeitos são produtores e causadores de suas produções; e o que assume a união de contraditórios e antagonismos (MORIN, 2005a, 2005b).

O campo teórico e a racionalidade complexa se ancoram nas teorias da cibernética e dos sistemas, ambas sempre combinadas com o fim de sistematizar as reflexões a propósito da vida e do conhecimento. A sugestão de Morin (2000, pp. 20-27-saberes) é reconhecer que tais fenômenos comportam, inelutavelmente, o erro e a ilusão. É imperiosa, portanto, a disposição de um pensar apto a ponderar, avaliar e compreender a presença da ambivalência no bojo da ciência. Como assegura Morin (2005c, p. 464):

complexidade é um processo de conhecimento que traz o desconhecido e o mistério. O mistério não é somente privativo; ele nos libera de toda racionalização delirante que pretende reduzir o real à ideia, e ele nos traz, sob forma de poesia, a mensagem do inconcebível.

Ressaltamos a conceituação de racionalização e de racionalidade complexa apresentadas por Morin (2005). Na primeira, a atividade racional admite argumentações coerentes associadas à dedução e à indução; uma exploração por acordos entre os seus sistemas de ideias ou suas teorias e fatos de resultados empíricos e experimentais, embora suas bases sejam mutiladas e muitas vezes falsas; e, mais raramente, uma autocrítica acerca de suas insuficiências. Na segunda, saldo da argumentação e do debate de ideias, há o reconhecimento dos limites da lógica dedutiva-identitária, porquanto não abrangem, de modo geral, a complexidade dos fenômenos; dos axiomas da identidade, da não-contradição, “do terceiro excluído (que afirma que entre duas proposições contraditórias apenas uma pode ser reconhecida como verdadeira, A e B ou não-B)” (p. 306); e da eliminação da ambiguidade e expulsão da incerteza e a contradição.

Na escola e na educação, esta visão determinista das ciências clássicas que carrega a racionalização como meio de exploração de fatos e acontecimentos enrijece os processos educativos, por seu olhar ser unilateral e por desconsiderar a conjuntura micro e o macrossocial. Para o pensamento

complexo, é fundamental uma *reforma do pensamento*, seja possibilidade que oferece de associação entre as culturas sociológica e cívica, invariavelmente desligadas, seja ocasião de empregar com plenitude a inteligência. Como expõem Lorieri e Queiroz (2006), a *reforma* tem o sentido empenharmos o alcance da complexidade do real, do ser humano e do conhecimento na promoção de uma religação e articulação de saberes, contando aí a educação escolar, e ao empreender alterações nas imposições reducionistas e fragmentárias, objetivando um meta-ponto de vista que nos desloque de zonas de conforto para lugares estratégicos em que se conjugue a humanidade planetária do homem.

Morin (2005) pondera que, embora a individualidade carregue todas as características humanas, não podemos reduzi-las a ela, porque o ser está marcado pelo tripé que o define - indivíduo/sociedade/espécie -, tendo como pressuposto que cada um destes elementos contém em si os demais. Ou seja, o indivíduo se encontra na espécie, como também a espécie se encontra no indivíduo; este está na sociedade como a sociedade também está nele. Esta articulação denota que a produção é concomitante e mútua: os seres produzem a sociedade e a cultura que os produzem, em uma dinâmica recursiva, hologramática e dialógica. “Os três termos são meios e fins uns dos outros” (MORIN, 2005, p. 52).

Nesta esteira, ser sujeito presume ser também indivíduo sem, contudo, eliminar outras integrações, como a biológica, a cultural, a social. De acordo com Morin (2005), para falarmos em sujeito precisamos, em primeiro lugar, reportamo-nos à sua constituição *bio-lógica*, explicada como uma lógica de autoafirmação do indivíduo ao ocupar a centralidade de seu mundo, seu egocentrismo.

É preciso demarcar que o fato de Morin (2005) referir-se ao egocentrismo como cerne da noção de sujeito não está se referindo ao egoísmo. Refere-se, na verdade, aos princípios de exclusão e de inclusão que complementam a condição de sujeito do homem e permite a um apego intersubjetivo que favorece o altruísmo. Como revela o autor “há na situação do sujeito uma possibilidade egoísta que vai até o sacrifício de tudo para si, e uma possibilidade altruísta que vai até o sacrifício de si” (p. 76), como se houvesse subjetivamente uma dupla programação, uma para si e outra para o outro.

É necessário atentar que os princípios de exclusão e inclusão complementam a concepção de sujeito que assentada na inseparabilidade e na interdependência do *Eu* e do *eu*, na atuação que repele e recusa o outro, e na inscrição do outro em mim como alteridade, ligações que instituem a coexistência de um dúplice em cada um, configurando o *homo complexus* (DIAS; CUNHA, 2009). Devemos salientar que Morin (2005) descreve o *Eu* como ocupação do espaço egocêntrico e, deste modo, como subjetivo; e *eu*, como objetivação do ser que ocupa esse mesmo espaço, acrescentando

Os complexos de Caim, Rômulo, Édipo, mergulham nas profundezas ontológicas primeiras do princípio de exclusão que funda a qualidade do sujeito. Nesse sentido, todo ser vivo traz potencialmente não só a “morte do outro” (de onde a luta, a predação, a manducação generalizada no seio da natureza), mas também o assassinio do filho, do pai do irmão. Inversamente, a mesma qualidade de sujeito traz consigo a potencialidade do sacrifício pelos: pais, filhos, esposa irmã, irmão, horda clã. [...] (p.196)

Para Morin (2007, p. 19): “Ser sujeito é se auto afirmar situando-se no centro do seu mundo, o que é literalmente expresso pela noção de egocentrismo”. Quando o indivíduo se auto afirma ele comporta um princípio de exclusão (é uma necessidade vital interna, identidade singular do indivíduo, espaço ocupado pelo EU em meu egocentrismo, não pode ser ocupado por mais ninguém, promove o egoísmo e o indivíduo se sacrifica pela honra, pátria e família), mas somos seres complexos e de forma antagônica e complementar, comportamos também, o princípio de inclusão (instintivo, inclui o eu em um nós, nas relações familiares, sociais, afetivas e possibilita a doação ao outro, o sacrifício pelos seus e promove o altruísmo).

Desta maneira, nesta complementaridade antagônica, o indivíduo-sujeito é capaz de se doar ao “EU” e ao “NÓS”, estas variações podem acontecer a todo o momento. Muitos são fortemente mais fechados em seu egoísmo e outros mais fortemente fechados em seu altruísmo, existe o momento de pensar em si e o momento de pensar no próximo.

A ética direcionará estes diferentes olhares e momentos, mas considerando que as exigências são vivenciadas subjetivamente, a sociedade cobrará a inscrição de um sujeito solidário e, os enfrentamentos cotidianos, que

são de uma fonte social e ditam as normas, regras e conquistas para a sobrevivência, encaminharão este indivíduo a uma postura mais solitária e egoísta.

Com todas estas lutas, rivalidade, competições e enfrentamentos conflituais entre diversos egoísmos, a sociedade não consegue em muitos momentos impor suas normas éticas, tornando-se um meio complexo e diverso, que por mais que tenda à padronização, jamais a alcançará.

Entre encontros morais e desencontros éticos, sociedade, normas, valores, indivíduos e sujeitos se confrontam a todo o momento em uma estrutura fragmentada, dicotômica e contraditória, onde os bons costumes são superados pela evolução das leis; do Direito.

Para Morin (2007, p. 26):

Os bons costumes constrangiam o indivíduo a obedecer às normas conformistas (condenação moral do adultério, do comportamento dissoluto, da homossexualidade, etc.) e a sua decadência está ligada ao reconhecimento de comportamentos individuais antes condenados como desviantes ou perversos.

Os bons costumes não são suficientes para enfrentar a diversidade e as problemáticas encontradas nos dias atuais, é preciso pensar na ética e em sua religação.

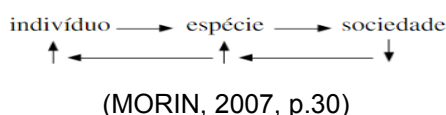
O tecido social vem se decompondo a cada dia, perde-se o pensamento de uma solidariedade que seja global e, na ausência de uma ética cívica, a deteriorização acompanha a hipervalorização do dinheiro, do consumismo, da defesa do território, da honra, da necessidade do acesso a qualquer preço e remete os indivíduos a um caráter regressivo.

Quando se corrompe a ética o abismo é visualizado, pois se elencam valores que são de escolhas individuais e que atendam a superficialidade de suas necessidades. O senso crítico, o altruísmo, o conhecimento e a compreensão do EU e do NÓS se perdem, os caminhos que alimentarão a possibilidade de religação entre indivíduo/sociedade/espécie são distanciados.

Para Morin (2007, p.28-29):

As gangues juvenis e os retornos à religião revelam, cada um à sua maneira, a crise ética geral em nossa civilização. Essa crise tornou-se visível, há alguns anos, com o surgimento de uma necessidade de ética. A desintegração social, o crescimento de todos os tipos de corrupção, a onipresença dos atentados à civilidade e o desencadeamento da violência suscitam a demanda ingênua de uma “nova ética” para ocupar o vazio que já não pode ser preenchido pelo costume, pela cultura, pela cidade.

Segundo Morin (2007), existe uma relação triádica complexa, diversa e essencial entre indivíduo/espécie/sociedade, pois são complementares ao mesmo tempo em que são antagônicas e para que o sujeito se inscreva socialmente é necessário que ele se reconheça como indivíduo e tenha o sentimento de pertencimento nesta relação.



Cada um destes termos: indivíduo/espécie/sociedade podem ser ao mesmo tempo meio e fim, pois não é possível compreender a complexidade destas relações distante dos elementos que a constituem individualmente e coletivamente.

Podemos encontrar também uma tríade bioantropobiológica, que emerge outra face da complexidade humana, integrando a animalidade na humanidade e a humanidade na animalidade e que resultam em três instâncias também complementares e antagônicas, assim como as descritas acima, mas em que nada se assemelha a outra.

Trata-se de uma nova tríade, razão/afetividade/pulsão em que nada obedece a uma hierarquia e tampouco a uma estabilidade, pois é instável, não permite supremacias nas relações; é permutante e rotativa. A razão atende nesta relação a um papel inseparável, mas muito frágil, que pode a qualquer momento ser dominada por outras instâncias mais fortes e severas.

As instâncias mais fortes e severas podem escravizar a razão dando margens a falsas interpretações, pois a pulsão em suas ações impensadas e

homicidas pode usar dos artifícios técnicos da razão para justificá-las (MORIN, 2000)

Assim, ao mesmo tempo em que o ser humano é singular, ele também é múltiplo, traz consigo as multiplicidades do ser, o real e o imaginário, o secreto e o ostensivo, a obediência e a transgressão, a Estadocracia e o crime, a violência e a doçura, o carinho e a rudeza, o ódio e o amor, a lucidez e a loucura, assumindo personalidades e personagens a seu bem querer, retratadas pelo que o indivíduo sabe e compreende da vida.

Diante desta relação, assumimos, então, o ser humano complexo, sapiens e demens (sábio e louco), faber e ludens (trabalhador e lúdico), empiricus e imaginarius (empírico e imaginário), economicus e consumans (econômico e consumista), prosaicus e poeticus (prosaico e poético). Nestes caminhos eufóricos, delirantes, infantis e racionais constituímos e integramos o ser humano (MORIN, 2000):

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa (MORIN, 2000, p. 58)

Compreendendo a complexidade desta formação e integralidade, podemos pensar nas distintas ações que podem ou não se distanciar de normas e padrões sociais, que ferem as condutas e a racionalidade, mas que devem ser estudadas e compreendidas dentro de uma lógica tríade entre indivíduo/espécie/sociedade.

Esta compreensão não busca uma justificativa a qualquer preço, mas busca mudanças paradigmáticas que rompam com caminhos tortuosos e realidades marginalizadoras.

Edgar Morin trabalha a ideia de que somos seres capazes de produzir emoções e loucuras também, mas é necessário percebermos que as ações não

podem ficar apenas no campo das emoções e muito menos apenas no campo das razões.

Precisamos traçar um equilíbrio e a harmonia entre estes dois pontos distantes e ao mesmo tempo complementares, o sentimento e a razão, além dos antagonismos dimensionais entre *sapiens/demens, faber/ludens, empiricus/imaginarius, economicus/consumans, prosaicus/poeticus*, dentre outros, pois se os anularmos experimentaremos, no contexto atual, doses de desequilíbrio entre estas várias dimensões do ser humano.

Quando pensamos nestas doses de desequilíbrio entramos nos espaços dos estigmas, das vivências, experiências dos sujeitos e da maneira como estas se entrelaçam, promovendo ao sujeito a possibilidade de definir suas próprias escolhas e consequências em sua esfera subjetiva ou racional.

Trata-se do sujeito em suas próprias ações, mas que ao ser privado de sua liberdade é demarcado pelo estigma do fracasso, do presidiário; o desumano vigiado. Mas, quando pensamos que cada sujeito é o fruto de seu processo de socialização e das dinâmicas entre as ações, reflexões, pensamentos e sentimentos com o mundo objetivo, portanto, dotado de sua singularidade, nos deparamos com uma problemática apresentada por uma reconfiguração subjetiva.

Privado de sua liberdade, amedrontado pelo sistema prisional, vivenciando novas dinâmicas diárias e o cerceamento que o afasta de qualquer relação no ambiente social, o sujeito fragmenta sua subjetividade e passa a reconfigura-la, de modo que sua característica principal passa a ser a submissão como mecanismo de defesa de um sistema opressor, truculento, vigilante e imoral.

Ao não conseguir lidar com a realidade e frente a situações de ameaça em que a fragilidade é evidenciada, o indivíduo se inclina a buscar dos artifícios dos mecanismos de defesa. Quando o indivíduo se encontra nesta situação, algumas de suas reações podem ser o ataque, a submissão e a negação.

O ataque muitas vezes pode estar associado como uma de suas primeiras reações de agressividade numa tentativa emergencial de resolver sua inquietação que é acompanhada de muito medo e negação (AMARAL, 1995).

Desta maneira, os mecanismos de defesa refletem uma realidade tortuosa, pois a necessidade de se ajustar a exigências sociais e reduzir os conflitos que ameacem a integridade do ego são reais e urgentes (AMARAL, 1995).

Assim, cada indivíduo vê e compreende o mundo de uma maneira, respeitando a sua capacidade e preparação para entendê-lo, exposto a perturbações diversas que dizem a respeito às emoções, razão e inteligência, pois todas as vezes que desenvolvemos nossa inteligência a emoção nos acompanha a todo o momento.

O déficit desta emoção reduzirá a capacidade de raciocinar, sendo raiz dos comportamentos irracionais e nos conduzindo a erros, já que não existe uma unidade cerebral capaz de diferenciar a alucinação e a realidade, pois segundo Morin (2000), a mente tem um potencial de mentira para si próprio, sendo fonte de erros e ilusões.

Mariotti (2007) nos explica melhor sobre o erro e a ilusão:

Para aprender a lidar com o erro e a ilusão é necessário conhecer algo sobre o autoengano. Todos nós temos, em grau maior ou menor, propensão ao autoengano. Ele pode se manifestar sob as seguintes formas: a) autoindulgência e autojustificação; b) nossa inclinação a esquecer aquilo que nos contraria, desafia ou questiona (esquecimentos seletivos ou de conveniência); c) nossa tendência a projetar nos outros aquilo que não queremos ver em nós mesmos (o que nos leva a atribuir grande parte de nossos problemas a causas externas); d) nossa inclinação a só ouvir o que queremos ouvir e a só ver o que queremos ver.

Neste último caso – e como no exemplo há pouco citado –, com frequência as pessoas que nos são próximas também tendem, pelas razões já mencionadas, a nos dizer o que queremos ouvir e a nos mostrar o que queremos ver. Como se sabe, esse procedimento é utilizado por áulicos e bajuladores em relação a líderes ou outras pessoas em posições de poder. Essa é uma das formas pelas quais muitos líderes se deixam manipular. Para tanto muito contribui, é claro, a vaidade humana. Costumo dizer que ninguém é mais fácil de manipular do que as pessoas muito vaidosas.

Entre mecanismos de defesas, autoengano, ilusão e erro, o indivíduo molda e remolda a sua vida, mas ainda que estes tecidos sociais anteriores ao cárcere sejam fortemente enraizados na vida destes indivíduos, a retaliação do

cotidiano prisional é devastador e imprime nos indivíduos traços de sua nova subjetividade.

Assim, o sujeito ao ser uma representação social indicará aos olhos do outro, traços de sua vida, de suas relações sociais e também de suas individualidades que corresponderão aos contextos vivenciados em diferentes momentos.

O antes e o depois passam a ser duas realidades completamente opostas e distantes, evidenciadas pelo estigma em suas devidas proporções, mas que abarcam a possibilidade de se refletir sobre um sonho, um ideal de mudança e transformação.

Ao se estigmatizar os sujeitos, ou seja, identificar e rotular aquele que contrapõe um determinado padrão social ou moral, promove-se ações discriminatórias, excludentes e preconceituosas, ignorando qualquer possibilidade dos indivíduos serem respeitados em um convívio social e garantir o seu crescimento.

Ao ter a construção de sua imagem deteriorada pelo preconceito e discriminação sofridos, alguns indivíduos acabam se entregando ao processo excludente, negando os estigmas ou até mesmo superando estas cotidianidades.

Porém, é preciso reconhecer a liberdade, mas esta é contraditória, pois somos seres ecologicamente dependentes e submetidos social, cultural e intelectualmente a todo o momento.

O que podemos perceber é que quando o ser humano vivencia condições favoráveis é possível experimentar distintas possibilidades de liberdade. Esta experimentação subjetiva é possível quando podemos escolher entre alternativas e decidir.

Para Morin (1999, p.157):

Por outro lado, toda consideração objetiva sobre nossa condição parece reduzir a liberdade a uma ilusão subjetiva. Sofremos as restrições do meio ao qual devemos nos adaptar; estamos sujeitos por nosso patrimônio genético, que gerou e conserva nossa anatomia, fisiologia, nosso cérebro e, portanto, a possibilidade de inteligência e consciência; estamos sujeitos pela cultura, que inscreve em nossa mente, desde o nascimento, normas, tabus, mitos, ideias, crenças; estamos submetidos à sociedade, que nos impõe leis e proibições; somos até mesmo

possuídos por nossas ideias, que tomam posse de nós quando achamos que as temos à nossa disposição.

Desta maneira, Morin evidencia que a liberdade é uma possibilidade de escolha e subdividida em interior e subjetiva que tratará da liberdade da mente, exterior e objetiva que tratará da a liberdade da ação (MORIN, 1999).

Todas as vezes que os domínios oferecerem liberdade de escolhas variadas e múltiplas, as possibilidades de liberdade serão presentes e, quanto maior for a relevância destas escolhas, maior será o grau de liberdade conquistada, já que a liberdade está diretamente ligada às possibilidades deste indivíduo intervir nos caminhos a seres conquistados em sua vida (MORIN, 1999).

Se toda liberdade está associada à possibilidade de escolhas, pensamos então, diretamente em um grande paradoxo: a existência humana é ao mesmo tempo atuante e atuada; a autonomia é um contraponto a determinismos ecológicos e sociais; o indivíduo dependente se diferencia do autônomo e que todos os indivíduos podem ser controlados por fatores externos e internos, mas que podem, por meio da consciência e existência, serem capazes de romper com a dominância a eles imposta e manifestarem sua liberdade.

A autonomia individual baseada nesta relação de dependência-liberdade-existência é explicada por Morin (1999, pp. 160-161, grifos do autor):

De uma forma mais profunda e básica, a autonomia do indivíduo vivo — em especial o humano — se afirma em sua condição de sujeito. Lembremo-nos de que ser sujeito é estar no centro de seu mundo, ou seja, o lugar egocêntrico do "para si". A própria constituição do sujeito é dialógica, pois comporta simultaneamente um princípio de exclusão (nada pode estar no lugar dele) e um princípio de inclusão (inclusão num "nós" — a família, a espécie, a sociedade — e de exclusão desse "nós" em si próprio), no qual estão as atividades reprodutoras, a inscrição hereditária, a inserção da comunidade no interior do sujeito. Da mesma forma, a autoafirmação do sujeito torna real a apropriação egocêntrica de sua inscrição hereditária — não apenas a familiar, mas também a antropológica, a primata, a mamífera, etc.

A esta hereditariedade biológica se mescla a hereditariedade cultural que irão modular sua opressão, determinando estímulos ou inibições nos processos a que estes indivíduos estão sujeitados.

A genética também poderá interferir neste processo, pois somos ocupados dialogicamente pelo Genos, reflexo de uma hereditariedade plural e pela nossa identidade pessoal, podendo se transformar em um destino pessoal quando o sujeito em sociedade se auto afirma, isso porque possuímos genes que nos possuem em nossa própria egocentricidade.

Desta maneira, dominados e dominantes, nos inscrevemos socialmente e mais uma vez somos dominados, mas desta vez, pela cultura que se impõe aos indivíduos e determina pelos seus sistemas, como por exemplo, o educacional, alimentar e comportamental os impactos diretos ao funcionamento do cérebro e a formação da mente, intervindo no conjunto formativo da personalidade.

Assim, percebemos que a cultura inscreverá em cada indivíduo o imprinting:

imprinting — expressão matricial frequentemente definitiva, que marca os indivíduos em sua maneira de conhecer e comportar-se desde a infância e se aprofunda por meio da educação familiar e, a seguir, pela escolar. O imprinting fixa o que está prescrito e o que é interdito, o santificado e o maldito. Implanta crenças, ideias e doutrinas que têm força imperativa de verdade ou evidência. Enraíza nas mentes seus paradigmas, princípios que comandam os esquemas e os modos explicativos, o uso da lógica, as teorias, pensamentos e discursos. O imprinting se faz acompanhar de uma normalização que faz com que se calem todas as dúvidas ou contestações de suas normas, verdades e tabus. Vem daí o caráter aparentemente inexorável dos determinismos internos à mente. (MORIN, 1999, p. 162)

O imprinting e a normalização são exemplos do ciclo em que vivemos e demarcam os indivíduos nesta relação, onde as hereditariedades fomentam a cultura ao mesmo tempo em que são articuladas por ela, ou seja, a cultura nos alimenta com toda sua produção e conhecimento ao mesmo tempo em que produzimos e alimentamos esta cultura.

Mas, quando pensamos em diversas hereditariedades, culturas e individualidades, fortalecemos a ideia da diversidade e de indivíduos não conformistas que poderão resistir a este imprinting, pois muitos sujeitos não

aceitarão a escala dominante de alguns fatores políticos, sociais e se tornarão mentalmente autônomos.

Esta autonomia está relacionada à condição da liberdade, não apenas da mente, mas também do corpo e do espírito, pois a insubmissão e resistência conceberão um padrão desviante potencial, que desenvolverá uma alta complexidade social, limitando a dominância, exploração, sujeição e enfraquecimento, desta maneira, o superego não sufocará o ego.

Todas estas questões debatidas estão diretamente relacionadas a uma dependência e relatividade, que atende a diferentes vivências e experiências pelas quais o indivíduo passa no decorrer de sua vida, muitas destes momentos podem ser de cunho religioso, imprintings profundos, preconceitos e conformismos diversos.

Estes momentos diversos permanecerão na mente, mas serão a todo o instante, mensurados pela normalização; esta última coibirá os desvios extremos e rejeitados socialmente.

Quando o indivíduo consegue a autonomia no meio de tantas exigências e privações, a cotidianidade se desenvolve de maneira diferente e promove a conquista de uma individualidade autônoma capaz de se incluir e pertencer, baseada em questões de caráter dialógico, onde os conflitos das ideias, argumentos e pensamentos interditarão as agressões e eliminações físicas.

Para Morin (1999), esta busca autônoma é uma questão complexa, pois visa conquistar direcionamentos que possibilitem a reflexão e que estejam embasados em conhecimentos diversos, mas no momento em que está posta, o imprinting muda sua natureza e prescreve a liberdade, propiciando que a vida alimente a autonomia da mente e que se enraíze em uma tradição crítica.

Esta crítica só poderá ser presente em uma democracia onde o diálogo teoricamente romperia com a violência e as sujeições, mas em toda democracia, os indivíduos se tornam cidadãos para poderem gozar de seus plenos direitos que possibilitariam o refúgio de sua liberdade pessoal, porém, o que acontece é que os direitos seguem distribuídos desigualmente e as possibilidades de liberdade tornam-se restritas a poucas ações, movimentos e fruições e os indivíduos são excluídos de suas liberdades civis.

Entre resistências e sujeições o autor colabora com uma reflexão:

Há, pois — repitamos —, uma ambivalência entre a relação sociocultural e o indivíduo. A cultura impõe o seu imprinting e simultaneamente proporciona seus modos, saberes e conhecimentos que desenvolvem a individualidade. Nas sociedades pluralistas, ela representa um meio de cultura para a autonomia das ideias e a expressão das crenças ou dúvidas pessoais. Disso resulta a sua ambivalência radical: a cultura permite a autonomia, mas promove a sujeição às suas normas. Toda cultura subjuga e emancipa, prende e liberta. As culturas das sociedades fechadas e autoritárias contribuem vigorosamente para o controle; as culturas das sociedades abertas e democráticas favorecem a pluralidade de liberdades. Dessa maneira, a complexidade do ser social é o meio de cultura das complexidades do indivíduo (MORIN, 1999, p.165).

Assim, compreendemos que a consciência da liberdade está associada a uma construção do indivíduo e do sujeito, pois apresentará contrapontos em toda sua cotidianidade: autonomia/dependência/sujeição/dominância. Pensar e romper, vez ou outra com estes antagonismos, nos possibilita promover a consciência da ecologia da ação, que apesar das proscricções, condenações e perigos pensa de maneira autônoma a liberdade, a superação e transgressão.

Mas, necessitamos lembrar que a liberdade não é suprema, quando irrefreada pode se tornar criminosa e destruidora, transgredindo a lei. É preciso pensar que até mesmo a liberdade está acompanhada de regras, restrições exteriores (leis sociais) e interiores (imperativos morais).

Como já indicado, o pensamento complexo outorga dedicação característica à compreensão congregada em *compreensão objetiva*, baseada em informações, comportamentos, princípios explicativos concernentes a pessoas; *compreensão subjetiva*, estruturada na nas inter-relações e na percepção das experiências e vivências do outro independente de suas características, sejam positivas ou negativas; e em *compreensão complexa*, articuladora das anteriores em busca de singularidades e generalizações, e da integração de unilateralidades fenomenais.

Outros elementos fortes da complexidade são os *complexos imaginários* e a *ecologia da ação*. Os *complexos imaginários*, definidos como um sistema constituídos por ingredientes em interdependência denominados projeção, identificação e transferência, alimentam a vida fantasmática e imaginária pela projeção de sentimentos no exterior, alcançando tanto uma pessoa como um

objeto, uma crença, um mito. Segundo Morin (2005a, p. 101), “nós nos projetamos e nós nos identificamos em nossas amizades, nossos amores, nossas admirações, nossos ódios, nossas cóleras, etc”. Esse movimento se caracteriza pela transferência e externalização de estados afetivo-emocionais que tendem a promover processos identificatórios e colaboração para o entendimento da subjetividade.

A *ecologia da ação*, decorrente de múltiplas interações e retroações, têm duas ideias-chave: (1) “ação não depende apenas das intenções do ator, mas também das condições próprias ao meio onde se desenvolve”; (2) “os efeitos a longo termo da ação são imprevisíveis” (MORIN, 2005 MET. 5, p. 301).

Toda vez que uma ação é empreendida, escapa das mãos de seu autor e escapa de suas reais intenções porque não depende apenas de quem a pratica, mas principalmente, dos contextos em que está inserida, de fatores biológicos, sociais, culturais, políticos e estruturais (MORIN, 2000).

O curso dos acontecimentos não é linear e, portanto, incluem riscos e imprevistos, a interação entre meio e fim é irrefutável e quando o meio é condenável a serviço de um fim meritório é possível que os papéis sejam invertidos e as agressões, sujeições, preconceito e discriminação, sejam superados e finalizem com resultados felizes.

Quando pensamos na possibilidade da ecologia da ação navegamos num mar de incertezas, pois a imprevisibilidade, surpresa e aleatoriedade ganham espaço, as ações de múltiplas origens, espécies e orientações pedem auxílio das estratégias que nos permite modificar nossas ações e também nossas expectativas ao longo do tempo (MORIN, 2000).

Ao nos atentarmos ao que mais nos desafia, nos incomoda, nos questiona, abrimos porta para a possibilidade do novo, da mudança e assim somos capazes de aprender por adaptação, mudando as estruturas da percepção e conseqüentemente, o nosso comportamento (MORIN, 2000).

Selecionando, organizando e interligando ideias em contextos e espaços diferenciados, associadas à racionalidade e ao campo emocional, somos capazes de produzir alguma clareza e compreensão nos distanciando das ilusões, mas não das incertezas, pois esta postura estratégica torna-se indispensável para que a ecologia da ação aconteça, já que é preciso compreender o nosso posicionamento para podermos enfrentá-lo.

Em nossa visão, os complexos, quando observados na escola, podem esclarecer as relações interpessoais e desnudar sentimentos estereotipados que distanciam as diversidades, as diferenças e discernir atuações preconceituosas e discriminadoras, pois indivíduo/sujeito, sociedade e cultura estão articulados por uma tessitura amalgamada que inclina seus membros a atitudes similares e a disseminar, constante e permanentemente, crenças e opiniões desfavoráveis, como apontamos. Como afirma Morin (2005d, p. 165), e com o qual concordamos: “Cada cultura concentra um duplo capital: por um lado, um capital cognitivo e técnico (práticas, saberes, *savoir-faire*, regras); por outro lado, um capital mitológico e ritual (crenças, normas, interdições, valores)”.

Se pensarmos na situação prisional, vemos como anteriormente afirmado por Salla (1999), a possibilidade de modificação do pensar, das atitudes, dos comportamentos de detentos depois do tempo de encarceramento e da oportunidade de estudar.

Ao trabalharmos diretamente com a produção epistolar dos alunos detentos do sistema prisional do Estado de São Paulo teremos sempre em mente - como salienta ainda uma vez Onofre (2011, p. 271) - a atuação do processo educativo no sentido de se alcançar, entre outras coisas, "a melhoria da qualidade de vida de homens em privação de liberdade". Neste contexto, salienta a autora, a escrita *de cartas* torna-se um processo particularmente relevante para se desfazer a condição de "assujeitamento" (o termo é próprio da Análise do Discurso) do aluno detento, na medida em que "ler e escrever é fundamental para eles [os detentos], pois não ter essas habilidades implica dependência do companheiro. É com esses conhecimentos que podem escrever e ler cartas, bilhetes e acompanhar o desenrolar dos seus processos criminais, e isto significa ter mais liberdade, autonomia e privacidade" (ONOFRE, 2011, p. 284). Não é outra a intenção de Morin, acreditamos, quando o pensador francês, ao tratar da importância do professor e, de modo geral, da escola no processo educacional, afirma que uma de suas funções é “ajudar a aprender a viver” (MORIN, 2004, p. 56), o que pressupõe, ainda, tanto o contato com o mundo das incertezas, quanto à reunião de múltiplos saberes.

Talvez não haja nenhum ambiente mais propício para se exercitar essas tarefas do que o ambiente escolar que encontramos dentro dos sistemas prisionais brasileiros e com todas as problemáticas dos percursos enfrentados.

Assim, almejamos a compreensão de não apenas dos destinos individuais, mas também dos sociais, históricos e de nossa espécie porque acreditamos que uma sociedade capaz de conquistar sua universalidade, compreendendo a condição humana e de mundo, utilizará de enraizamentos e dispersões, refletindo sobre os problemas e dialogando socialmente.

2.2. Preconceito e mazelas sociais

O processo de socialização se dá pela interação com o meio e com os sujeitos circundantes, como delineado, que repassam e transmitem influências socioculturais dos grupos nuclear e estendido, dinâmica que dota a pessoas de valores concernentes àquelas comunidades.

O indivíduo socializado reproduz sistematicamente as ideias, crenças, mitos, teorias e conhecimentos adquiridos que definem padrões sociais e regras comportamentais desejáveis, que por suas próprias características podem gerar discriminações e preconceitos.

Preconceito, como o próprio nome indica, “caracteriza-se como um conjunto de ideias pré-concebidas acerca de determinado objeto, indivíduo ou grupo social, e a partir das quais se formam, no senso comum, os estereótipos, que consistem numa generalização ou caracterização simbólica” (MARSIGLIA, 2009).

Nesse sentido, as ideias/comportamentos/ideologias, no processo de socialização, tendem a se tornar uma verdade irrefletida advinda de quadros populacionais que disseminam a igualdade e descartam a diferença e a diversidade.

Configura-se, portanto, a necessidade de entendermos que o contrário da igualdade não é a diferença, mas sim a desigualdade. Ser diferente é condição legítima, pois em caso contrário fere a um dos princípios da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que anuncia o direito de *“todos serem iguais perante a Lei”* (grifos nossos).

Pierucci (2000, p. 7) diz

nós, os humanos somos diferentes *de fato*, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero

diferentes além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes na origem familiar e regional, nas tradições e lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertencas culturais diferentes. Mas somos também diferentes *de direito*. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente.

A invisibilidade e o silenciamento diante de atitudes discriminatórias fazem com que a mazela do preconceito se torne recorrente e concebida como natural ao oprimir o diferente e ao obrigá-lo a esconder sua têmpera e não dar luz   sua posição. Neste cenário, a discriminação d  lugar   exclusão.

Na verdade, o preconceito e a discriminação negam algo fundamental do contexto social e da humanidade, exatamente a marca que os caracteriza: a diversidade, a diferença. Essa diferença pode ser facilmente percebida, no contexto social, mas ela corre o risco de ser, nesse contexto, transformada em desigualdade, em virtude das ideias preconceituosas que se encontram nas relações entre os indivíduos e os grupos (MARSIGLIA, 2009).

Quem discrimina certamente manifesta a dificuldade de se dirigir ao outro, aceitar a diferença e ser igual, por sua superioridade, mesmo inconscientemente, e, por conseguinte, operar por e com intolerância. Negar o valor fundamental da diversidade e da diferença é condição para que o preconceito se perpetue e que as ideias das grandes majorias sejam estabelecidas, como apontamos. A sociedade fundada em uma moral inquestionável e irrefletida da realidade fomenta a necessidade de desempenhar papéis e valores preestabelecidos, em acordo com o que pensam os grupos majoritários em detrimento das minorias.

2.3 Estigma: a marca do desviante

Segundo Goffman (1988, p. 11), “os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava”.

Ao definir o termo estigma, o autor abre um questionamento acerca do ocultamento das perspectivas do estigmatizado no convívio social e aponta duas

situações que permeiam o alvo do estigma: o descrédito e a “desacreditabilidade”. O descrédito está diretamente ligado à pessoa vítima de preconceito devido aos sinais de estigma; e a “desacreditabilidade” se relaciona ao sujeito que tenta ocultar os sinais de estigma para escapar ao preconceito. Além disso, o indivíduo “desacreditável” pode tornar-se desacreditado exatamente ao se esforçar para esconder o estigma, caso seja descoberto em sua tentativa.

Para Goffman (1988), o indivíduo estigmatizado pode tentar compreender o estigma que lhe aflige como uma provação, adotar posturas dos mais diversos tipos ante esse infortúnio e/ou granjear estratégias para apagá-lo de sua história, aceitá-lo, reforçá-lo em favor de alguma finalidade ou superar a questão.

A pessoa que passou pelo sistema prisional cria imagens deterioradas de si mesmo, constituindo um dos maiores desafios no e ao processo de reinserção social do indivíduo, porque a sociedade também adensa esses perfis caricaturados. A degradação é desfavorável à superação do estigma e o egresso é, diuturnamente, desafiado a provar para os que o desprezam que não é nem o ato infracional nem o local onde cumpriu a pena; é um ser humano com todas as complexidades que caracterizam os humanos.

Sobre as consequências da estigmatização do indivíduo, Soares (2005) compartilha que o estigma compõe uma das justificativas para a invisibilidade do indivíduo e fomenta ações repetidas, estereotipadas e ineficazes. Deste modo, “não se trata somente de estigmas e preconceitos, mas de biografias que se constroem à imagem e semelhança de tais estigmas: esses personagens atuam como espelhos invertidos da sociedade” (p. 122).

Uma parte da sociedade enxerga e entende que os problemas sociais que desencadeiam a violência urbana são, exclusivamente, um “caso de polícia” e de segurança pública. O problema é que “volta a nós pela janela o que expulsamos pela porta” (SOARES, 2005, p. 121). Isso porque se trata de problemas que extrapolam o âmbito do individual e ocasionados nas relações entre os homens, em especial, nas relações que se pautam pelo modo de produção capitalista, excludente em seu âmago.

As inquietações sociais germinam sentimentos de pânico e aversão contra determinados segmentos populacionais impulsionadores de exclusões de

determinados setores marginalizados, sentimentos esse baseados no preconceito e na discriminação. Nota-se que o direcionamento de tais afetos, muitas vezes, é orientado a pessoas e grupos que não têm condições objetivas de reação contra a injustiça e a desigualdade. Existem ainda as rotulações (estigmas) de caráter permanente, que provocam um processo de “guetificação” que tira dos mais pobres as chances de ter acesso a direitos humanos e sociais mais elementares.

Soares (2005) abre em sua produção teórica uma discussão sobre as relações estabelecidas entre a sociedade e os indivíduos que cometeram algum ato infracional classificado como crime, e refere-se a eles como “personagens que encarnam o mal”, ao mencionar como as outras pessoas o enxergam, despertando verdadeiras ojerizas nos que se auto-classificam como “personagens que encarnam o bem”.

O que rege esta percepção é uma visão simplista e maniqueísta de bem e mal, como se o ser humano não tivesse em si contradições e complexidades que o levam a ser, ao mesmo tempo, bom e mau, em desconsideração solene das causas sociais que permeiam todas as questões relativas à violência.

O estigma subsidia o preconceito e a discriminação e se torna um gravíssimo problema social, na medida em que desconstrói a identidade do sujeito, imprimi-lhe invisibilidade, o exclui e o joga na marginalidade perversa. (SOARES, 2005). O autor aponta que “uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito; quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância” (2005, p. 175). Essa leitura está impregnada socioculturalmente.

Goffman (1988) desenvolveu também uma teoria social com relação ao estigma. Segundo ele, refere-se a um tipo de identidade, mas não uma identidade qualquer; no caso do indivíduo estigmatizado, é uma “identidade deteriorada”, com a ideia de identidade virtual relativa ao modo como os esperam que a pessoa deve ser; e identidade real social referente às características que a pessoa na verdade possui. Estes dois conceitos são importantes porque o estigma é um tipo de classificação regulada por atributos impostos. Os indivíduos que se enquadram nos atributos positivos farão parte da categoria de pessoas “normais” e desempenharão suas funções sem maiores transtornos. Contudo, os sujeitos divergentes, os que não conseguem seguir todas as regras e que

fogem do padrão são colocadas em categoria oposta e associados aos atributos negativos ou ruins.

Uma vez instaurado o processo de diferenciação a que o sujeito estigmatizado é submetido, ele passará a percorrer o que o autor chamou de "carreira moral", ou seja, o *self* desta pessoa passará por um processo de readaptação, na busca de atender às normas definidas normais e aceitas.

Para Goffman existem três principais categorias de estigmas: pessoas marcadas por abominações do corpo, caracterizadas por deformidades físicas e que foram isolados do convívio para morrerem longe dos olhares dos sadios; pessoas caracterizadas como portadoras de fraquezas de caráter, desordens mentais, paixões obsessivas, alucinações, vícios, rebeldia, entre outros fatores; e a terceira e a mais complexa, por diferenciar devido à raça, religião, nacionalidade, etnia, condição social e até mesmo profissão.

O estigma comparece, por conseguinte, como uma marca social, já que a ideia de abominação física ou mental é definida e classificada socialmente. São marcas originadas em informações transmitidas por símbolos ou signos, que representam comportamentos repulsivos.

A partir da sugestão de que a origem dos estigmas está na interação entre os homens, a noção de estigma não se dirige exatamente aos indivíduos, mas sim ao papel social que estes desempenham. Cada sujeito pode ocupar ambos os papéis, tanto o considerado "normal" como o "estigmatizado", uma vez que se tratam de papéis que se entranham no mesmo meio no qual são construídos. Indivíduos "estigmatizados" e "normais" devem ser tratados como criações alimentadas no processo de interação social e em determinados contextos.

Nessa perspectiva, tudo que diz respeito aos modos pensar, refletir, sentir, perceber, agir e interagir com o mundo objetivamente podem destinar-se a constituição de novas subjetividades, que poderão ser construídas ou desmanchadas, tornando os sujeitos pessoas completamente modificadas em relação ao passado, aqui, anterior ao encarceramento.

Entendemos que a subjetividade adquire configurações específicas firmadas no momento em que o sujeito entra na prisão, onde peculiaridades anteriores se fragmentam, diluem-se e iniciam outros processos de subjetivação

caracterizado por mecânicos punitivos e impositivos, apenas observada confinado.

No sistema prisional há propensão em modificar ou alterar as peculiaridades da subjetividade anterior à prisão, e imprimir características fundamentadas na submissão como mecanismo de defesa, dada a necessidade de recursos internos psicológicos que possibilitem a sobrevivência e a autodefesa dentro de sistema cruel e bárbaro.

Cabe assinalar que nossa concepção de subjetividade é consoante com Dias (2008, p. 61):

um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o externo do sujeito, interdita e propicia o crescimento pessoal, coloca o passado tangenciando o agora do presente e granjeando o futuro; comporta a afetividade, fazendo-se na intersubjetividade, no contato e na proximidade interpessoal.

Deste modo, a estrutura isolacionista, vigilância extrema, proibições totais, cerceamento objetivo e subjetivo de desejos, bem como a impossibilidade de se ter qualquer contato com o mundo externo, são alguns elementos que definem os presídios como “instituição total” (GOFFMAN, 1987) e encaminham subjetivações.

O presídio é construído para ser um lugar onde o uso da violência em suas diferentes formas desumaniza o preso e as pessoas envolvidas com ele, como familiares e até mesmo os trabalhadores. Portanto, as instituições totais têm obrigação de ocupar parte do tempo e do interesse daqueles que a compõem. Está presente ainda na constituição do sistema penitenciário a finalidade de ser responsável pela promoção do “bem-estar social” e proteção da comunidade, uma vez que isolam, em seu interior superprotegido, os que representam um perigo imediato e são indesejados pela parte da sociedade que se julga “do bem” (GOFFMAN, 1987).

A existência fora desse sistema menospreza a cotidianidade. É importante advertir que as instituições controlam detalhadamente o dia-a-dia do indivíduo em todos os aspectos da vida, que passam a ser realizados em um mesmo local, sob uma mesma figura autoritária, sem privacidade, com horários rigorosos para refeições, dias de visita, entrada e saída das celas, dormir, acordar, banho de sol, tudo programado e controlado. No presídio existem

hierarquias rígidas que estabelecem regras verticalmente para serem cumpridas por toda a população.

Muitos avaliarão que a vivência dentro de uma unidade prisional, fruto de um percurso de criminalidade, deva ser exatamente assim. Todavia, escamoteamos os fatos e os caminhos que levam à delinquência; deletamos a repercussão da ausência completa de assistência à saúde, tanto física como mental, a inexistência de uma educação escolar de qualidade, as altas taxas de desemprego pela falta de capacitação, etc.

Com a vida segregada por longos anos em uma penitenciária, sem possibilidades de visibilizar o mundo além das grades e muros, passa-se a ter na conformação de sujeito dois mundos opostos, um verdadeiro divisor de águas: o antes e o depois. O confinamento, em certos termos, constituirá outro sujeito, tanto em sua relação com os demais, como na percepção de suas infrações, não como submissão, mas como modo de viver e responder à sociedade.

A história das pessoas condenadas passa a ser reconstruída, segundo as definições do Sistema de Justiça Criminal que prevê legalmente um processo de reinserção social, após o cumprimento da pena, quando o egresso reinicia a vida com o restabelecimento da liberdade, o que, evidentemente, se torna um desafio e obstáculo quase intransponível, na medida em que tudo que foi se reconfigura ou evapora. A identidade original enquanto sujeito e os grupos sociais inicialmente compostos por família, amigos, ambiente de trabalho são transferidas para as reminiscências, ou seja, ficaram para trás.

A história dos seres humanos através do tempo refere-se à liberdade de ser, à criação e, nesses casos, o mais interessante é que essa história é constituída mais de rupturas e processos violentos do que de períodos de paz e harmonia.

2.4 Escola: uma instituição assinalada

Na pressuposição complexa, a educação estabelece uma composição educacional com expectativas de um *ensino educativo*, isto é, um ensino que introduza e trate de uma transmissão de cultura e não somente de um saber conformado e disciplinário; uma construção que facilite a absorção da condição

do homem e patrocine um pensar livre e aberto. Para tanto, Morin (2004) calcado na epistemologia complexa, sugere a importância de *sete saberes* basilares que teriam a propriedade de ampliar o pensamento. São eles: (1) *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*; (2) *os princípios do conhecimento pertinente*; (3) *ensinar a condição humana*; (4) *ensinar a identidade terrena*; (5) *enfrentar as incertezas*; (6) *ensinar a compreensão*; (7) *a ética do gênero humano*.

Destes saberes, *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* dizem respeito, justamente, às chances de erro e ilusão presentes em todo e qualquer conhecimento, porque, pautado na linguagem, na percepção, na tradução/reconstrução verbo-cultural que introduz o sujeito e a subjetividade. Estes elementos estão sempre na relação entre ensino e aprendizagem e na construção de saberes, competindo, então, à educação apresentar esta possibilidade, já que é impossível o recalçamento afetivo-emocional. Morin (2004) entende que ao se apresentar uma ciência imune a equívocos, enganos, suposições, fantasias, devaneios, loucuras, robustece-se sua infalibilidade, e perdem-se chances valiosas de estabelecimento de conexões entre a intelectualidade e a afetividade, tendo a racionalidade como base.

Em *Os princípios do conhecimento pertinente*, Morin afirma que a educação formal deveria empreender conhecimentos aptos a apreensão de problemáticas globais com a possibilidade de inserção do parcial e do local. Quer dizer, as parcializações científicas dificultam e interditam a participação das partes na totalidade, quando o interessante seria que se contextualizassem objetos, fatos e feitos apreendendo e apropriando-se de suas complexidades e conjuntos. A assimilação do conhecimento se daria no aprender e no apreender e ainda por vias internas – a autoanálise a autocrítica –, e externas – introdução das sabedorias colocadas nas artes, no mítico e no místico (ALMEIDA (et all.), 2009).

Ensinar a condição humana. Como é possível passarmos pela educação escolar sem a noção de que somos, ao mesmo tempo, seres físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos? Esse é um dos questionamentos de Morin em *Ensinar a condição humana*. O autor chama a atenção para o fato que o que ocorre no desmembramento disciplinar, em que estes componentes são tratados em separado e quando se aproximam são estratificados hierarquicamente, impedindo que se aprenda o significado de ser humano. A

desunião e a desorganização dos conteúdos programáticos impedem a leitura da indissolubilidade relacional da unidade e da diversidade. Ter ciência de como as identidades são tecidas na união dos diversos campos e da unanimidade com todos os outros seres é pano de fundo para um ensino educativo.

Em *Ensinar a identidade terrena*, Morin afirma que as interconexões mundiais atuais, sem comparação com qualquer outra época, colocam o homem como ser planetário e sinalizam a importância de iluminarmos as partes individualizadas que compõe um todo e que pedem obras e ações solidárias, sem, contudo, escamotear nos ensinamentos os estados opressivos e subjugados em que vive grande número de pessoas hoje e viveram no passado remoto e longínquo. A discriminação e o preconceito diante da diferença e da diversidade persistem fortemente. Além do mais, é aprender a estar no planeta requer uma *consciência antropológica* reconhecedora da unidade na diversidade; uma *consciência ecológica*, que conduz ao preza a biosfera; uma *consciência cívica terrena*, que se solidariza com os demais; uma *consciência espiritual*, que permite o autoexame e a compreensão mútua.

No item Enfrentar incertezas, o autor afirma que as zonas de incertezas, que deveriam estar incluídas nos processos educativos, estão ancoradas em pretensas certezas transmitidas e retransmitidas ao alunado como garantia de previsibilidades do amanhã. Entretanto, o mergulho nos estudos dos desastres deste século e de séculos anteriores servem de ancoradouro para o preparo ao inesperado e para seu enfrentamento à medida que os ciclos vêm se alterando pela própria interferência humana.

Com relação ao item *Ensinar a compreensão*, a compreensão é entendida como de grande relevância porque é ao mesmo tempo meio e fim da comunicabilidade humana. É, neste sentido, imprescindível para educação devido à anexação da incompreensão desveladora das causas do racismo, da aversão ao estrangeiro que é o outro, do desprezo e da intolerância.

Sobre *A ética do gênero humano*, assegura Morin (2004, p. 17):

A educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo o indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a

democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre.

Deste modo, o ensinamento da ética passa pela compreensão de que o ser é, simultaneamente, parte da sociedade e parte da espécie única captação de que todos são um.

Vale lembrar que é por intermédio das relações sociais, que percebemos que o convívio com a diversidade de ideias, comportamentos, etnias, condição social, cultura(s), orientação sexual, religiosa, entre outras, nem sempre dialogam, dando lugar a atitudes discriminatórias que estigmatizam o diferente, marcam e segregam os divergentes. Vimos também que é próprio de nossa cultura marginalizar o comportamento desviante. Aqueles que não respondem aos padrões sociais preestabelecidos aproximam-se e agrupam-se de modo a formarem guetos para que possam estabelecer suas relações.

É como se fosse possível separarmos os grupos entre nós e eles, os iguais dos diferentes, separados por uma linha imaginária, de censura social. Não é difícil percebermos nas relações sociais, em um mesmo *locus* social como, por exemplo, a escola. Alianças exclusivas de meninas, de meninos, de homossexuais, de afrodescendentes, de pessoas em conflito com a lei, entre outros, existem no ambiente escolar como se fossem heterogêneos entre si, sem a possibilidade de se misturarem. Nega-se, pois, o pertencimento à mesma espécie.

Nesse ambiente educativo de intensa diversidade é que se iniciam as afinidades, as aproximações, criam-se comportamentos, realizam-se escolhas, aprende-se a ganhar e outras vezes perder, identificam-se semelhanças e diferenças, desenvolvem-se habilidades cognitivas e socioemocionais, empatia, afeto, desafeto. Desde a educação infantil até o ensino médio, a criança, o adolescente e, por vezes, jovens e adultos convivem diariamente dentro de um mesmo espaço. Convivendo, os indivíduos se relacionam. Segundo Rios (2006, p. 34), a escola “é o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade”.

A escola, além de possibilitar a aquisição da aprendizagem dos saberes sistematizados, divididos na base nacional comum, deve, também, cumprir uma

de suas principais funções: a formação ampla para o exercício da cidadania, como anunciamos anteriormente.

Nessa direção, cabe à escola assumir a responsabilidade de desenvolver seu Projeto Político Pedagógico e dele fazer emergir as propostas do que e como se ensinar de modo a propiciar a formação de cidadãos cientes de seus direitos e deveres, com valores coletivos ante ao individual. Desta forma, torna-se possível o respeito às diferenças, às múltiplas ideias e o entendimento de sua função no meio social.

Na teoria de Paulo Freire, especificamente, na obra, *Educação como prática da liberdade* (1967), temos uma proposta pedagógica guiada pelo respeito à cultura e ao meio social em que o educando está inserido, à formação política e ao desenvolvimento da capacidade de tornar-se um cidadão crítico e ativo no sistema social, político e econômico do país. Um novo sistema educacional foi posto em curso, no qual inovações pedagógicas foram adotadas, ofertando:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90)

Freire foi um visionário da educação popular no Brasil e é respeitado, internacionalmente, por contribuir com a luta por uma educação popular e pela crítica à elitização da escola, que segrega os mais pobres e alimenta de maneira perversa a desigualdade, a concentração da riqueza e o poder político. Defendeu um modelo de educação para a emancipação do aluno e busca ir além da escola conteudista, em que o professor é entendido como o detentor do conhecimento. Para Freire o professor deve assumir o papel de mediador no processo de aquisição do conhecimento, pois todos temos conhecimentos e experiências acumuladas, que devem ser rigorosamente respeitadas.

Interessa para nosso trabalho as considerações do autor sobre o papel da pedagogia para a construção de uma visão libertária de seus educandos:

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor. (WEFFORT *Apud* FREIRE, 1967, p. 11).

A questão da liberdade na pedagogia freiriana surge como crucial e como pressuposto para que o sujeito tenha sucesso no processo de alfabetização e de toda a vida escolar da pessoa.

A liberdade de pensamento é o que possibilita que se exercite e desenvolva a capacidade de divisar os problemas de exploração e opressão a que se está submetido, momento em que se conquista a capacidade de criticar a realidade, assumir a postura de lutar contra os agentes opressores e o sistema, neste caso, o capitalista.

Toda a obra de Freire está permeada por conceitos e teorias que devem estar presentes na atuação do educador, no sentido de tirar o aluno-cidadão da zona de conforto, do comodismo e da acomodação para assumir o papel que lhe cabe como agente político com capacidade de reação e interação permanente nos processos que definem os rumos de sua vida. Dessa forma,

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade,

pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados. (FREIRE, 1967, pp. 41-42)

Vemos na obra de Freire que o educador nunca é neutro, tampouco é neutro seu labor, por isso é importante realizar um trabalho de formação do aluno como cidadão e ator político, e despertar neles o desejo pela reação, por meio da descoberta de sua potencialidade que, evidentemente, acontecerá somente quando o conhecimento adquirido for adequado e suficiente.

A questão da educação nos presídios deve seguir os mesmos princípios, ser muito bem planejada e fundamentada, pois se já é uma tarefa intrincada praticar a educação para a liberdade em sociedade, certamente as dificuldades se ampliarão se pensarmos na educação para indivíduos que estão em privação de liberdade. Há uma aparente incongruência pensar em uma educação norteada pela liberdade e autonomia para educandos em situação inversa; mas, se o intuito da educação não for o de provocar o sentimento de que se é capaz de assumir o papel de protagonista de sua própria história, apesar da opressão objetiva, a educação deixa de ter sentido.

Pensar a educação como prática libertadora é compreender uma ação educativa com a participação livre e crítica dos educandos, iniciando um círculo de cultura, que significa uma unidade de ensino que substitui a autoritária e tradicional escola, com significação sociológica e política. Uma pedagogia com homens livres, democrática e que nada tenha a ver com o liberalismo, e sim com uma dialogação eterna do homem com o homem.

Para Freire (2001, p. 13):

Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor.

A educação como prática libertadora:

Trata-se, como veremos, menos de axioma pedagógico que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação. (FREIRE, 2001, p. 15)

A conscientização dessas práticas cria a possibilidade de mudanças, a reivindicação de direitos, a luta pelos deveres e o veto às justificativas excludentes, ao analfabetismo, à ignorância e aos atrasos como produto certo de um sistema democrático. A reversão desse processo se faz pela educação, ponto fundamental que desencadeia novos conhecimentos e busca uma assimilação distante de realidades violentas e opressoras.

Diminuem-se os homens quando pensamos na minimização sem consciência daqueles que não são sujeitos de si mesmos e não estão esvaziados pela história que esquarteja o corpo como objeto da dominação e alienação.

Para Freire (2001, p. 50), além destas características, ainda falta a marca da liberdade para o homem: “toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado”. A libertação associa-se ao homem sujeito e não ao homem objeto, figurante, alienado e espectador de sua vida; ao homem consciente e autor de sua própria história, crítico, autorreflexivo e humanizado.

O cárcere diminui o homem, pois a maior parte das decisões já não são suas, são vozes e ações de outros que o dominam e ditam uma nova realidade à qual devem se adaptar. Adaptando-se a estas ações defensivas que preservam a vida, o homem perde a sua criticidade e a sua capacidade de transformar a sua realidade, e tais fatores aliados representam a acomodação. A acomodação esmaga-o e priva-o de sua própria busca pela humanização, ameaçando-o constantemente. Ao tentar romper com a acomodação, essa adaptação inadaptável vai humanizando-se nas relações e, ao passo que pensa sua realidade, cria, recria, domina sua cotidianidade e passa a ser sujeito e não objeto de tramas que coisificam personagens aprisionados em seus próprios destinos.

A saída para esses abismos está vinculada às funções intelectuais e cada vez menos às funções instintivas ou emocionais, que impossibilitam a integração do homem e o distanciam de sua formação e desenvolvimento.

Para Freire (2001, p. 58):

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão, já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Faron, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor.

A crítica a esta relação entre opressor e oprimido ultrapassa limites estritamente pedagógicos, contribui para uma formação social e política desafiadora e urde diálogos que contribuem para uma construção cidadã e uma prática emancipadora.

Para Freire (2001, p. 104), “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Nesse sentido, não é possível pensar em condições reais de uma inclusão almejada, justificada pela possibilidade de reintegrar à sociedade esses indivíduos que por algum tempo foram mantidos em isolamento e privados da liberdade por um sistema individualizante que marca o corpo destes cidadãos com a deterioração da alma.

Pensar nestas problemáticas é considerar a falha possibilidade de reintegração e diminuição das reincidências desses indivíduos na criminalidade, do convívio pacífico e ordeiro, já que a exclusão tem mais força cotidiana do que as políticas incipientes frente a leis de execução penal para uma inclusão social real.

Estas falhas excludentes criam barreiras intransponíveis que disparam as estatísticas de reprodução do ciclo criminal com grandes números de reincidências e que alarmam a sociedade e as tentativas de mudanças políticas que não objetivam de maneira sistêmica e eficiente a inclusão social e reinserção desses indivíduos em seus cotidianos.

Assim, a porta de entrada para o sistema carcerário se mantém sempre aberta para indivíduos vulneráveis a vivenciar o ciclo criminal, e a porta de saída continua sendo um grande e cruel labirinto desconhecido, amedrontador e incapacitante dos indivíduos que por ali peregrinarem.

Perde-se a subjetividade daquele indivíduo que é estigmatizado e condicionado ao rótulo de condenado, pois os vínculos familiares e o convívio social são enfraquecidos, não só pela sua condenação que o priva da liberdade, mas, sobretudo, pela pena perpétua da exclusão social, da condenação do corpo e da alma.

De acordo com Zaffaroni (*Et all.*, 2003), os condenados no sistema carcerário são pessoas selecionadas, em grande parte, não pela magnitude de seus delitos, mas pela sua indefensabilidade frente ao sistema penal e a uma sociedade excludente que tem como perfil do cárcere uma maioria negra, pobre e com baixa escolaridade. Então, qualquer prática de reinserção social deveria estar em consonância com perspectivas de inclusão. A trajetória de vida ligada à adolescência de atos infracionais e também da participação do ciclo criminal já na fase adulta refletem histórias de vida de contextos espinhosos que produzem subjetividades, preconceitos, violência e exclusão social.

A subjetividade vigorosamente fragilizada, construída no interior dos sistemas prisionais por seus egressos, acarretam graves consequências relacionadas à revolta e à indignação entre o medo de desacertos e recaídas. Ao sair do sistema prisional, novos estigmas e marcas morais no corpo e em sua subjetividade o acompanharão na tentativa de reinserção social e familiar.

2.5 O papel da escola nas prisões

Discorrer sobre o papel da escola nas prisões do Estado de São Paulo é extremamente importante, visto que as políticas públicas de educação escolar são legitimadas pela previsão legal nos planos nacional e internacional. Por essa

razão, faz-se necessário compreender o papel que a escola representa dentro das unidades prisionais, já que é nesses espaços que os detentos constroem o seu mundo. Como vimos, os postulados freirianos ancoram, significativamente, a importância da educação.

A escola, segundo Onofre (2011), exerce um papel expressivo no ambiente prisional, ao valorizar as “culturas marginalizadas” e suscitar no detento uma melhor qualidade de vida que, por meio de troca afetivas, permite-lhe recompor a sua identidade e reconquistar a sua cidadania. Por isso mesmo, Onofre (2011, p. 274), citando Peres Gomes e Veenman, afirma que:

a escola é considerada como uma instituição com responsabilidades específicas, que se distingue de outras instâncias de socialização e tem identidade própria e relativa autonomia. [...] um “espaço ecológico de cruzamento de culturas”: a cultura escolar, a experiencial e a cultura social. Os professores chegam influenciados pela cultura acadêmica e, ao confrontá-la com a cultura escolar e experiencial, sofrem, na maioria dos casos, um “choque de realidade”. No caso da escola da prisão, pode-se afirmar que os professores, despreparados em relação às especificidades do contexto, sofrem duplamente um processo de iniciantes.

Embora esteja inserida em um espaço repressivo, como é o das prisões, a escola enquanto instituição social tem o poder de potencializar os processos educativos para além da educação escolar, tendo em vista que o docente é um ator essencial no processo de ensino-aprendizagem dos presos; ou seja, é por meio da sua atuação que o detento consegue se “libertar e significar o mundo como algo dinâmico e inacabado” (ONOFRE, 2011, p. 273).

Nessa perspectiva, as práticas sociais que ocorrem no interior das unidades prisionais são muito importantes, principalmente porque a escola se apresenta para os detentos como uma comunidade com normas diferenciadas, onde o preso, na condição de educando, pode exercitar a quebra de hierarquias, sendo respeitado em sua singularidade na forma de ser, de pensar e agir, enquanto sujeito.

A relação entre a educação nos sistemas prisionais e os direitos humanos é, aliás, estudada por Scarfó (2002), para quem uma *ação educativa* que se volta para os direitos humanos no contexto carcerário deve necessariamente:

a) buscar reverter a vulnerabilidade social dos indivíduos detentos, a qual se traduz, grosso modo, na perda da palavra;

b) permitir que o detento alcance sua plenitude pessoal, sem abrir mão de seus direitos e responsabilidades e respeitando a diversidade cultural e a igualdade;

c) atender aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, ajudando-os a construir novos suportes sociais e culturais;

d) oferecer a esses sujeitos a possibilidade de acesso a novos postos sociais e culturais, proporcionando-lhes a re-conexão nas relações sociais.

Trata-se de um posicionamento crítico (aliás, não sem razão o autor apoia-se, teoricamente, entre outras teorias, na Pedagogia Crítica), particularmente adequado à nossa pesquisa, que trata da *palavra*, do discurso do aluno detento, na medida em que, como afirma o próprio autor, "la acción educativa debe apuntar a revertir la vulnerabilidad social de las personas detenidas, que se manifiesta en la falta de voz o mejor dicho, en la pérdida del poder de la palabra, de su palabra. En definitiva, recuperar la palabra es ejercer un derecho humano" (SCARFÓ, 2002, 304).

É evidente que, na atualidade, a precariedade de políticas públicas voltadas para educação tem dificultado o combate às desigualdades sociais, colaborando assim para um círculo vicioso desse processo, pois a violência, a exclusão e as carências sociais não são frutos da prisão, mas se agravam com o encarceramento.

Nessa direção, estabelecer a relação entre educação, preconceito, exclusão e prisão é importante para fazer avançar a reflexão no sentido de desmitificar o sujeito preso, visto que a educação no sistema prisional do Estado de São Paulo é válida não pelo "benefício" que ela pode trazer para as partes envolvidas, mas, sobretudo, pela efetivação de um direito de todo indivíduo, seja ele privado de liberdade ou não. Vale enfatizar que os supostos "benefícios" estão atrelados ao bom comportamento do preso e à sua adaptação ao sistema prisional. Portanto, compreender e discutir os fatores que influenciam o processo de escolarização da população carcerária é o caminho coerente para que as soluções não fiquem limitadas a ações de curto prazo.

Segundo Silva (2011), a prisão em si pode ser caracterizada como um resultado dos processos sociais de exclusão e apreciar a escola nesse itinerário

educativo requer um nível de reflexão acurado, pois a condição social a que os presos estão expostos contribui negativamente para a sua educação. O mero cumprimento da lei não garante a qualidade da educação e a permanência do preso na escola, uma vez que questões estruturais, pedagógicas e de acesso também devem ser levadas em conta.

Não obstante as questões educacionais sejam palco de debates constantes, o descaso com a educação no sistema prisional do Estado de São Paulo é evidente, pois a precária inserção dos presos nesse sistema é uma forma de exclusão pouco discutida. Desta feita, discutir as contribuições da escola para a vida do detento, conhecer os fatores que os levam a frequentar a escola na prisão e mapear as políticas públicas que garantem a educação como um direito - e, não, como um "benefício" - do preso é fundamental.

Outro contributo a se destacar é que não se pode romantizar o preso na sociedade tão somente como uma vítima social, embora, por meio de um olhar mais atento, seja perceptível que as máculas deixadas pela desigualdade social do país contribuam significativamente para o agravamento da violência.

Ainda para Silva (2011), a instituição prisional está, desde a sua origem, associada a um projeto de transformação de indivíduos, posto que os meios utilizados para conseguir essa transformação são a vigilância e disciplina, ou seja, nessas instituições, o aprisionamento não deve ter como desígnio a exclusão do sujeito recluso, mas, sim, a sua inclusão em um sistema normalizador pautado em regras e normas.

Observações a esse respeito - sobretudo da relação entre o sistema prisional e seu papel disciplinador - podem ser verificadas em Vieira (2008, p. 17), que afirma que

a prisão é construída para ser um aparelho disciplinador, para produzir utilidade e docilidade mediante ações reeducativas sobre o condenado, para o exercício do poder de punir, mediante a supressão do tempo livre, bem jurídico mais geral das sociedades modernas do indivíduo que comete um crime.

De modo geral, a prisão limita-se à contenção de pessoas por meio de uma rotina rigorosa de controle sobre o seu tempo e movimentos, porque elas devem enquadrar-se às normas e desapropriar-se rapidamente dos seus

costumes passados. Isso se verifica, por exemplo, quando, ao adentrar em unidade prisional, os detentos são subtraídos de seus objetos pessoais, a saber: documentos, adereços, roupas etc., e passam a ser reconhecidos por um número, inclusive vestindo um uniforme que formaliza sua situação atual. Dessa forma, a prisão, da maneira como é concebida, não reconhece os internos como sujeitos de suas próprias ações e, o que nos interessa mais de perto, de seu próprio discurso.

O pensamento de Vieira (2008) e Onofre (2007, p. 12) nos fornece uma importante contribuição sobre a caracterização das prisões:

as prisões se caracterizam como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos. Sua arquitetura e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram, por sua vez, um desrespeito aos direitos de qualquer ser humano, à vida. Nesse âmbito, acentuam-se os contrastes entre a teoria e a prática, entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social dos indivíduos condenados. A arquitetura dos cárceres acentua a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio e subterrâneo da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo. Nas celas lúgubres, úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade. Essa arquitetura mostra que o indivíduo, uma vez condenado, não tendo alternativa de saídas segundo a Lei, ali cumpre sua pena sem poder sair por sua própria vontade.

Uma análise dos aspectos arquitetônicos das prisões permite-nos notar que estas são caracterizadas como instituições disciplinares, à base da vigilância, da violência e da punição. Por apresentar essas características, dificilmente conseguirão na atualidade compensar as “carências do encarcerado em face do homem livre, oferecendo-lhe oportunidade para que tenha acesso à cultura e ao desenvolvimento de sua personalidade” (ONOFRE, 2007, p. 28).

De acordo com Goffman (1974, p. 17), a prisão é um exemplo de instituição que pode ser definida como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada”. Desse modo, a prisão constitui-se como sistema sociocultural próprio que possui as suas regras, normas, procedimentos,

valores, punições, sanções e crenças. A sobrevivência física, moral e intelectual dos encarcerados depende integralmente de sua adaptação a esse sistema que, aliás, no Brasil, torna-se a cada dia mais degradante.

Nota-se que o senso comum considera as pessoas encarceradas como irrecuperáveis, marginais de alta periculosidade, transgressoras incorrigíveis das leis, com atos de violência contra a sociedade dita civilizada. Contudo, deve-se também questionar quem são os sujeitos encarcerados e suas trajetórias de vida. Para Onofre (2007, p. 12), esses sujeitos são

parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, aqueles são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados.

Nesse sentido, negar a história de vida do preso tem fortalecido a exclusão social, uma vez que a prisão é utilizada como “depósito” dos resultados de suas mazelas sociais, como ocorre, por exemplo, no Estado de São Paulo. Fica evidente que um fator agravante dessa situação é a ausência de políticas públicas educacionais eficazes nas áreas sociais do Estado de São Paulo que estão intrinsecamente associadas à marginalização e à criminalidade da população pobre, sem falar nos estereótipos a que os encarcerados estão submetidos pela sociedade civilizada.

Nesse contexto, a perspectiva do preso para uma qualidade de vida e reintegração social fica praticamente reduzida. Por essa razão, cabe refletir sobre a ausência no atendimento às necessidades básicas da sociedade que não poderia ser diferente para a população carcerária, a qual se encontra privada não só de liberdade, mas também de direitos.

Assim, pensar na educação escolar prisional no Estado de São Paulo como tentativa de reintegrar o preso à sociedade faz jus a um direito instituído por lei, na medida em que o Estado possui responsabilidade jurídica na oferta de educação para todos que estão privados da liberdade. Entretanto, a educação no sistema penitenciário ainda é compreendida como um privilégio para o preso.

Por estarem submetidos a essa realidade, é impossível discutir a educação prisional sem questionar, primeiro, a questão da classe social de onde provêm os presos. Os estudantes da escola dos presídios do Estado de São Paulo, por exemplo, padecem de um mesmo estigma: são pobres e em desvantagem social, segregados do processo econômico, fazendo parte do contingente populacional que se convencionou considerar “sem futuro”:

Essa realidade nos leva a inferir que acender mudanças nas relações de poder das instituições, sejam elas de ensino ou não, é antes de tudo, requerer mudanças sociais de fundo, o que isso implica desfazer-se do papel da omissão, camuflada no discurso do não conhecimento e produzir práticas que possibilitem a redução das desigualdades sociais (SILVA, 2011).

2.6 O desafio da educação escolar nas prisões

Discorrer sobre o desafio da educação escolar nas prisões não é uma tarefa fácil porque, para sua concretização como um direito, faz-se necessário um conjunto de ações, tanto no âmbito do Estado de São Paulo, como no da sociedade civil.

É importante destacar que o ambiente prisional exige ações que amenizem questões como superlotação, higiene e violência, razão pela qual pensar em educação na prisão é, antes, pensar em um direito que não é efetivado na prática, permeado por outros direitos que também não o são. Isso porque a elaboração de leis e incentivos para educação de jovens e adultos deve priorizar os grupos sociais mais vulneráveis, os quais superlotam as prisões de todo país.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996), a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. É por isso que essa modalidade, dada a sua especificidade, deveria estar presente em todos os estabelecimentos penais implantados no país, pois, de acordo com a Constituição Federal, é dever do Estado garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita, assegurada, inclusive, para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Já a Lei de Execuções Penais (Lei 7.210, 1984), criada a partir do tratado da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Execução Penal no mundo e que define as condições em que o sentenciado cumprirá a sua pena, garante, em seus artigos 17 e 18, a assistência educacional, que compreende a instrução escolar e profissional, e o ensino de primeiro grau obrigatório, integrado ao sistema escolar da Unidade Federativa respectiva.

É evidente que, na atualidade, todas essas leis convergem para garantir o direito à educação ao preso, entretanto sua efetivação esbarra em discussões e interpretações divergentes, principalmente pela falta de clareza nas atribuições de responsabilidades. Esse é o motivo por que, conforme aponta Vieira (2008), apesar de a Lei de Execução Penal assegurar e garantir a educação no cárcere, não é essa a realidade das prisões, visto que poucos são aqueles que frequentam as escolas prisionais. Para a autora, é possível afirmar que as escolas na prisão existem de direito, mas não de fato. Apesar de ser um dos pilares dos programas de ressocialização do indivíduo encarcerado, a educação prisional não é tratada como essencial na atualidade.

Ainda que a educação ofertada ao preso no Estado de São Paulo seja importante no processo de ressocialização do detento, é preciso considerar que as práticas educativas no interior das prisões desse Estado ainda são bastante incipientes. A esse respeito Vieira (2008, p. 19) afirma que:

a escolha do apenado pelo trabalho à escola justifica-se principalmente pela possibilidade de remição da pena. A Lei de Execução Penal, além de exigir que os presos exerçam alguma atividade, garante uma contrapartida a esse benefício; ou seja, a cada três dias trabalhados, o preso diminui um dia na sua pena. Acrescenta-se ainda a ideia no imaginário popular que o preso só pode se reintegrar à sociedade por meio do trabalho.

Saliente-se que proporcionar ao detento uma educação transformadora e de qualidade é condição *sine qua non* para erradicar o analfabetismo no Brasil, problema que não se configura como o único nem o mais grave em nossa sociedade, mas uma consequência das condições de miserabilidade da população analfabeta.

O contexto social a que o preso, enquanto educando, está subjugado exerce influência em seu percurso educativo. É o caso, por exemplo, da precária

educação dos presos no sistema prisional do Estado de São Paulo, em que os detentos que frequentam a escola nesses espaços fazem parte da população dos “empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida” (ONOFRE, 2007, p. 34), logo possuem características semelhantes. Não obstante se possa pensar que os presos sejam apenas vítimas sociais, fica evidente que os detentos possuem percursos de vidas análogos e que se reconhecem nas mesmas dificuldades, ou seja, a vida destes indivíduos dentro das prisões corresponde a um retrato das mazelas sociais do país.

Dáí a amplitude da Lei de Execução Penal, que prevê não apenas a assistência educacional obrigatória aos presos, mas também a formação profissional. Já o trabalho, que é descrito como um dever social e condição de dignidade humana, teria a finalidade educativa e produtiva, devendo, pois, ser remunerado, uma vez que, por meio do trabalho, o preso tem direito à remição da pena.

Destaque-se, também que, diante dos obstáculos para se efetivar a educação como um direito e um bem social, os sujeitos nas prisões do Estado de São Paulo ficam reféns de medidas e ações compensatórias, silenciando as reivindicações necessárias para a área, além dos preconceitos que esses indivíduos sofrem ao voltar ao convívio humano e social.

Outra questão que deve ser levada em conta no contexto aqui tratado é que a realidade de vida dos sujeitos nas unidades prisionais do Estado de São Paulo não permite a assiduidade em sala de aula, porque sua vida de encarcerado é marcada por dificuldades, indiferença, preconceito e principalmente exclusão, o que pouco contribui com o processo de ensino-aprendizagem no sistema prisional.

Segundo Paiva (2007), no cárcere, a forma como a evasão se apresenta não tem os motivos da vida como mola propulsora, e talvez quase se possa afirmar que fica mais fácil avaliar o quanto a escola pode estar inadequada para as necessidades e demandas desses sujeitos. Isso porque, se por um lado, a privação de liberdade poderia ser um fator para garantir a presença dos alunos na escola; por outro, não impede que se eles se afastem da “sala de aula”, na medida em que o projeto pedagógico não leva em conta a realidade dos presos

e seus desejos no espaço diferenciado da prisão, logo a aprendizagem desses sujeitos não será satisfatória.

Com efeito, segundo Silva (2011), as escolas nas prisões do Estado de São Paulo apresentam um alto índice de evasão, devido à falta de material didático adequado, à precariedade das salas de aula e à questão da violência que, juntos, contribuem paulatinamente para o desinteresse do detendo em "ir à escola".

Outro fator que contribui consideravelmente para a evasão é a possibilidade de exercer alguma atividade remunerada na prisão, pois, mesmo não usufruindo do dinheiro, os detentos acreditam que estarão ajudando a família ou recompensando-a de alguma forma pelo mal que lhe causaram. Como muitos deles cumprem pena distante da sua cidade de origem, esse dinheiro ajudará no transporte dos familiares para os dias de visita (SILVA, 2011).

Neste sentido, a efetivação do direito à educação nas prisões do Estado de São Paulo exige propostas pedagógicas e educativas adequadas à realidade dos seus sujeitos. Contudo, a guerra fria dos muros das prisões impede que vá além da punição e a clausura como castigo. Isso porque a ressocialização almejada pelo Estado e pela sociedade civil se dá por meio do trabalho, apenas utilizando a escola como ferramenta para esta operacionalização. Conforme explica Julião (2007, p. 18),

se entendermos a educação como um direito, talvez não seja necessário aceitar a ideia da instrumentalização da educação nas prisões e transformá-la numa estratégia de ressocialização. Isto pode ocorrer, e é bom que aconteça, mas não precisa ser a justificativa para a presença da educação nas prisões. Responsabilizar a educação pela ressocialização dos presos é exigir mais do que se deve da educação; a reinserção do preso na sociedade é dever do sistema penitenciário, como prevê a Lei de Execução Penal e depende de um tratamento penal concebido para que isto ocorra.

Destarte, pensar a educação dos presos do Estado de São Paulo como um benefício para o detento é subjugar o seu direito, já que se faz necessário reconhecer a população prisional como público da Educação de jovens e adultos com suas especificidades.

Também não é possível acreditar que apenas a educação poderá resolver questões que estão intrinsecamente associadas ao desajuste político, social e

econômico do país, porque a não efetivação do direito à educação, em qualquer esfera da sociedade, é apenas um reflexo desse desajuste.

O cotidiano das prisões do Estado de São Paulo ainda é desconhecido pela sociedade em geral, porque a prisão somente ganha destaque quando as mídias noticiam as rebeliões, as fugas, a violência ou denúncias de superlotação e maus tratos. Diante do exposto, discutir educação nas prisões é, antes de tudo, compreender que existe um sistema maior que regula e controla a vida do preso, impondo limites até mesmo aos seus direitos.

Corroboram o exposto Santiago e Brito (2006, p. 301) ao afirmarem que,

embora o arcabouço legal privilegie o papel da educação para a população carcerária, especialmente tendo em conta o caráter ressocializador da pena, e não apenas punitivo, a realidade nos presídios brasileiros está bem distante do que diz a Lei. Infelizmente, o reconhecimento legal não tem sido acompanhado de medidas efetivas para garantir a oferta sistemática de oportunidades educacionais nesses estabelecimentos.

É evidente que a escola dentro das unidades prisionais do Estado de São Paulo tem-se tornado, atualmente, um espaço improdutivo, mormente porque não faz parte da dinâmica da prisão, posto que está desarticulada da proposta política e de segurança das instituições penais.

Nessa direção, a aplicabilidade das Leis educativas emperra em normas e muitas vezes na boa vontade dos funcionários dos presídios que nem sempre veem com bons olhos a escola e o contato dos presos com outras pessoas, o que leva o planejamento escolar ao "engessamento". Cabe ressaltar que, segundo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei de Execuções Penais, todos os estabelecimentos penais são obrigados a assegurar a educação gratuita a todos os apenados. Entretanto, o que se constata na atualidade são unidades prisionais que não proporcionam ao detento educação ou, muitas vezes, o preso cumpre a sua pena sem nem ao menos ter ido à escola.

É preciso considerar que as mobilizações para discussões estão sendo ocasionadas em torno da educação como um direito, mas ela está condicionada a vários outros aspectos, no sentido de sua real efetivação e ampliação, o que acontece com a educação no sistema prisional. Desse modo, por falta de clareza

das atribuições e responsabilidades, como descritas anteriormente neste estudo, sua efetivação esbarra principalmente na falta de vontade política e na falta de fiscalização e aplicação de penalidades ao não cumprimento da lei, o que leva o detento a cumprir uma pena sem desfrutar de uma prática educacional garantida. Como se vê, tal cenário representa, entre outros aspectos negativos, a pouca visibilidade que tem a escola dentro do sistema prisional, porque não se sabe ao certo o que acontece dentro das instituições prisionais do Estado de São Paulo.

Vale frisar que as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resolução 02/2010, do CNE, homologada em maio de 2010) também enfatiza a educação como um direito do preso, não devendo ficar emperrada em questões burocráticas das instituições penais e no desconhecimento e despreparo dos profissionais que atuam nas prisões. A saber:

o direito à educação (que deve ser garantido) é visto e tratado como um benefício e até um privilégio. Inclusive muitos trabalhadores penitenciários acreditam que qualquer ação positiva para os presos significa premiar o comportamento criminoso. Em tal contexto pode se observar duas lógicas opostas: a da educação que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da segurança que visa a manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos. São procedimentos nada educativos. A natureza do estabelecimento penal, como funciona hoje, é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado. Em tal ambiente de pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, a educação fica minimizada em seu potencial de recuperação das pessoas encarceradas. Além disso, dificulta a prática educativa (BRASIL, 2010, p. 5).

É evidente que, nesse ambiente de isolamento das partes, o único prejudicado é o preso que deseja estudar, pois a preocupação com a segurança acaba por sobrepor-se ao seu direito, fazendo da escola um espaço descontextualizado e, conseqüentemente, comprometendo a realização de seus objetivos.

É notório que a exclusão social e a discriminação do preso dentro das unidades prisionais do Estado de São Paulo têm confrontado a educação pública, visto que as barreiras sociais impostas têm esvaziado as salas de aulas dentro e fora das prisões, as quais, diga-se de passagem, recebem jovens e

adultos de diversas características, o que torna mais urgente ainda a necessidade de se compreender a diversidade de seus sujeitos e adotar medidas que atendam a essa realidade. Seja por meio de horários das aulas adequados à situação do contingente carcerário, seja pelo uso de um material didático apropriado ao contexto educacional, as medidas adotadas pelas unidades prisionais devem estimular a permanência do educando a continuar sua trajetória escolar e de aprendizagem em sala de aula.

Outro fator a mencionar neste estudo é que a escassez de políticas sociais que minimizem as desigualdades contribui para diminuir o problema da superlotação das prisões, repercutindo na questão da carência de espaço nas prisões. Diante dessas e de outras dificuldades, o programa educacional implementado nas unidades prisionais do Estado de São Paulo não tem obtido o êxito esperado, porque sua sustentação e desenvolvimento dependem de medidas que alterem a dinâmica da prisão e da resolução de questões que interferem diretamente no trabalho pedagógico, tais como higiene, saúde, violência, alimentação dos detentos etc.

É importante salientar que os sujeitos que frequentam a escola na prisão do Estado de São Paulo, ou em qualquer outro Estado, carregam consigo o estigma da exclusão. São, em sua maioria, analfabetos ou possuem o ensino fundamental incompleto, negros, pobres, sem renda e advindos de realidades distintas, mas possivelmente igualmente adversas. Outro fator de destaque é o baixo índice de presos que se matriculam e frequentam a escola em comparação à população carcerária geral, o que é agravado especialmente pela falta de articulação das escolas com as administrações das penitenciárias. Isso ocorre porque elas atuam com os mesmos sujeitos, mas com ações isoladas, mesmo que as Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões, aprovada em 2010, determine uma integração e comunicação de medidas que rompam o isolamento das escolas nas prisões.

Nesta perspectiva, a prisão tem funcionado, na atualidade, apenas como um aparelho repressor, motivo pelo qual a sociedade civil, por considerar-se vítima, acaba por se ausentar de qualquer responsabilidade. Daí o fato de, em razão disso, a educação dentro dos espaços prisionais não ocorrer de modo satisfatório, o que, no final, acaba se tornando um grande problema na sociedade. O desafio, então, é fazer com que a sociedade, que se considera

vítima, aproxime-se do ambiente prisional para conhecer a sua realidade, a fim de atuar como agente fiscalizador sobre as ações repressoras do Estado. Essa não é, todavia, uma tarefa fácil, uma vez que a insensibilidade social para com as condições das prisões brasileiras, em especial, do Estado de São Paulo, é notória, muito em razão - acreditamos - da classe social da população carcerária, visto ser, majoritariamente, constituída de pessoas pobres, negras e analfabetas.

A escola é, além de um espaço de aprendizagem, um lugar de "refúgio" para os detentos. Isso porque se sentem fora da prisão quando estão no espaço escolar, apesar de, não raro, faltarem materiais simples como lápis, caderno e caneta, por exemplo. Com efeito, segundo Viera (2008), o espaço da escola prisional torna-se para aquelas pessoas privadas de liberdade um local de possibilidade de rompimento com o "aprimoramento", um espaço de intervenção social em que o professor investe, além de suas habilidades profissionais.

Ressalte-se, ainda, que qualquer trabalho educativo que se pretenda eficaz - no sentido de conferir autonomia ao educando - deve, segundo Paulo Freire (2009), partir do conhecimento dos sujeitos nele envolvidos, haja vista que a escola, com suas práticas, rotinas e propostas pedagógicas preestabelecidas, pode ser responsável pelo afastamento dos educandos, desiludidos pela inadequação da oferta em relação aos seus anseios. Contra essa realidade, o senso comum acredita que os indivíduos que passam por uma instituição prisional estão marcados e inaptos a viverem em sociedade, a qual estabelece os meios de categorizar as pessoas, pautados em atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. A distribuição em categorias sociais permite uma estratificação "adequada" de seus membros, colocando-os em seus respectivos lugares. Acredita, com isso, que alguém com um estigma não seja completamente "humano", motivo pelo qual, geralmente, os ex-detentos sofrem vários tipos de discriminação, o que reduz bastante suas chances de reintegração na sociedade.

Segundo Zamprônio (2011), o indivíduo estigmatizado pode apresentar três comportamentos distintos, a saber: reincidência criminal, autopunição e tentativa de provar às pessoas que é capaz de levar uma vida hipoteticamente normal (superação do estigma). Percebe-se que o estigma funciona como uma ligação entre o indivíduo e a instituição, uma vez que essa ligação transporta para o nível externo - isto é, para fora das prisões - as marcas de sua

anormalidade. Para o autor citado, a condição de vida dos indivíduos estigmatizados e dos egressos dessas instituições penitenciárias é mais delicada que a do indivíduo que possui uma deformação física. Em outras palavras, o estigma carregado pelo interno de uma instituição prisional torna-se sua segunda pena ou sentença, ou seja, convive-se com a pena legal que lhe é sentenciada e com o rótulo ilegal que lhe é providenciado pela sociedade após o seu egresso.

Faz-se mister realçar que - como dissemos - o estigma carregado pelo detento não se detém ao espaço físico da instituição penitenciária, a qual se transfere paulatinamente para o mundo externo, onde as discriminações sofridas por estes indivíduos limitam suas possibilidades, suas oportunidades sociais, estimulando sua reincidência ao crime, sobretudo, pela falta de oportunidades que a sociedade não lhe oferece.

Esse é o motivo porque, não raro, o egresso passa a omitir sua história. Essa omissão apresenta-se como mais um mecanismo de controle e castração do seu "eu", de negação de seu passado portador de uma "anormalidade" adquirida em sua permanência no sistema prisional, um espaço onde muitos acreditam só existirem "animais" enjaulados que precisam de um adestramento (ZAMPRONIO, 2011).

Verifica-se que os estigmas atribuídos aos ex-detentos são muitos, porque, quando indagamos qual o papel da escola dentro do sistema prisional do Estado de São Paulo, deparamo-nos com realidades que apenas se agravam com o encarceramento, pois a miserabilidade do apenado o acompanha em toda a sua trajetória.

É evidente que os fatores externos ao sistema prisional, como falta de renda, moradia, cor da pele etc., têm impactado na exclusão e influenciam o processo de escolarização da população carcerária. Entretanto, as estruturas físicas precárias, falta de material didático e a inadequação da oferta são fatores que contribuem para a não permanência do apenado na escola. Ademais, a ausência de políticas públicas eficazes no combate às desigualdades sociais e o distanciamento da sociedade civil como agente fiscalizador também contribui para agravar este cenário.

Portanto, é impossível falar em qualidade de vida dos detentos sem antes tratar de questões gerais que dependem de políticas públicas (in)existentes no

Estado de São Paulo, necessárias para minimizar as desigualdades e melhorar a educação desses sujeitos. Em seu estudo sobre a relação entre educação nas prisões e as políticas públicas, Onofre e Julião (2013) sublinham a necessidade de concretização de políticas públicas que concebam a educação como direito humano, investindo em recursos diversos com a finalidade de minimizar a situação carcerária, um projeto que ressignifique as prisões como *comunidade de aprendizagens*. E afirmam:

Pensar políticas públicas para a educação em espaços prisionais significa ter como referência a singularidade desse espaço, regido por normas e regras que devem assegurar as regularidades estabelecidas pelo princípio da segurança e as especificidades dos sujeitos que ali se encontram. São homens e mulheres a quem, ao longo de suas trajetórias, foram negados direitos humanos fundamentais, e que estão diante de uma instituição, que se pretende educativa, no sentido de construir com eles um projeto de vida que lhes permita dar continuidade ao processo de socialização e educação ao longo da vida (ONOFRE, JULIÃO, 2013, p. 64)

O desafio que se coloca aos operadores da lei consiste, pois, em otimizar as verbas da educação, definindo uma política educacional coerente e de longo prazo e mantendo-a durante diferentes governos, necessitando, para o êxito desse processo, a participação da própria sociedade.

Pensar a educação dos presos do Estado de São Paulo como uma válvula de escape para os problemas do sistema carcerário é mascarar a realidade de desigualdade e exclusão do nosso país. Por outro lado, como a educação é a ferramenta fundamental para transformar um indivíduo, é importante refletir sobre seu papel dentro deste sistema.

Em tese, a educação é um direito, e o Estado e a sociedade civil devem garantir o acesso de todos aos serviços essenciais, independentemente da condição do indivíduo. Há de se ressaltar que a educação é uma ferramenta importante para a reintegração do preso à sociedade, por isso deve ser concretizada de maneira efetiva. Deixá-la à revelia de poderes públicos ineficazes é negar, de forma silenciosa, esse direito ao detento.

CAPITULO III

CARTAS MARCADAS: ANÁLISE DOS DADOS

*O sujeito humano está, como um iceberg,
em grande parte imerso no inconsciente.
[...] a linguagem humana exprime, constata, transmite, argumenta,
dissimula, proclama, prescreve.*
Edgar Morin

Uma palavra ilumina a minha pesquisa: compreender.
Marc Bloch

3.1. Contextualizações: o município da cidade de Franco da Rocha

Os primeiros registros históricos⁶ do município de Franco da Rocha datam de 1627, quando eram oferecidas sesmarias para o cultivo da terra. No início do século XIX, a região era rota de bandeirantes e daqueles que se encaminhavam a Minas Gerais e conhecida como um discreto povoado de parada de tropeiros. Nesse período, foram expedidas primeiras escrituras de posse de grandes fazendas que desenvolveram na região desde as benesses concedidas pelo rei de Portugal nos anos mil e seiscentos.

O sítio Borda da Mata foi um dos contemplados e em 1866 vendido, juntamente com a fazenda Belém de Cachoeira, para a Estrada de Ferro São Paulo Railway que fundou a estação do Juquery em fevereiro de 1888, impulsionando o desenvolvimento do lugarejo, inclusive, com a procura de ouro e extração de pedras preciosas. Contudo, o progresso da cidade ocorreu, efetivamente, com a instalação do Hospital Psiquiátrico, em 1895 numa área de 150 hectares, dirigido pelo psiquiatra paulista Francisco Franco da Rocha e denominado à época Colônia Agrícola do Juquery.

A cidade se tornou autônoma em 30 de novembro de 1944.

⁶ Disponível em: <http://www.francoarocha.sp.gov.br/franco/index/acidade/1>

3.2. A unidade prisional P1 do município de Franco da Rocha

Os documentos analisados pela presente pesquisa, quais sejam – cartas de alunos detentos –, foram coletados na Penitenciária I Mário Moura de Albuquerque, na cidade de Franco da Rocha. A penitenciária faz parte de um Complexo que possui mais três unidades prisionais. A Penitenciária I é ocupada por detentos homens em regime fechado.

As aulas, o trabalho dos professores e as questões burocráticas da escola presente na Penitenciária Mário Moura de Albuquerque ficam a cargo da Escola Estadual Domingos Cambiaghi, que faz parte da Diretoria de Ensino da cidade de Caieiras, que cumpre o papel de escola vinculadora, tendo em vista que administra as aulas que ocorrem dentro da unidade prisional.

Ao nos aproximarmos da entrada da unidade, verificamos que a estrutura física é antiga e o ambiente escuro e com paredes sujas, além do pouco movimento de presos por ser uma unidade de regime fechado. Ao passarmos pela portaria, identificamo-nos, fomos revistados e, em seguida, recebidos pela diretora da unidade vinculadora que nos acompanhou na visita.

Após passada a revista, um funcionário da unidade, que desenvolve suas funções junto aos estudantes presos, nos recepcionou e nos encaminhou até o espaço da escola onde as atividades pedagógicas são desenvolvidas. Entramos por um espaço externo e logo chegamos a um local fechado com dois portões de ferro, que serve para o controle de acesso; em seguida há um corredor e mais uma porta de ferro cuidada por funcionário do sistema.

Até aquele momento, foram quatro portões que tivemos que ultrapassar. Cada vez mais estávamos distantes da porta de entrada e, a cada portão que cobríamos, sentíamos a sensação de confinamento. O barulho que os portões faziam ao se fecharem, me faziam pensar o quanto estava distante da liberdade e como uma escola poderia ter os seus objetivos alcançados em um lugar como aquele, considerando-se que a escola é um local onde se aprende, se transforma e se desenvolve a autonomia, a identidade e os vínculos afetivos.

Entre o último portão, também havia uma porta de ferro, vigiada por outro funcionário. Antes de passarmos pela porta, caminhamos por um corredor, que dá o acesso para os pavilhões. Em um deles estava acontecendo “o dia da limpeza geral”, de acordo com o que afirmou o funcionário que nos

acompanhava. Do lado de fora do pavilhão, conseguíamos visualizar o movimento dos presos, que lavavam o chão e um pátio muito grande e com alguns homens realizando a limpeza. Dois desses homens estavam próximos ao portão, e ao passarmos, eles nos olharam firmemente, deixando-nos com a impressão de que não eramos bem-vindos naquele local. Nesse momento, ocorreu-nos um sentimento de não pertencimento, de estranhamento. Mais uma vez, a sensação foi que aquele local não poderia admitir uma escola em que se pudessem criar vinculações, sanidade, emancipação. Como um ser humano poderia criar identidade em um local como aquele?

Enfim, chegamos às dependências da escola. Os corredores são pouco iluminados, pequenos, com um funcionário circulando e atentando-se à disciplina e organização dos alunos; as paredes pintadas na cor azul-escuro e, mesmo assim, estavam sujas e com alguns cartazes aleatórios colados.

O odor da unidade era muito forte, um cheiro característico que ia aumentando conforme penetrávamos nas dependências marcado pelo confinamento.

Em um certo momento, enquanto ainda estávamos no corredor, um grupo de oito estudantes entraram no espaço da escola. A postura daqueles estudantes nos deixaram abismados. Todos, sem exceção, passaram ao nosso lado, sem dirigir o olhar ou cumprimentar. Eles permaneceram de cabeças baixas, como se estivessem evitando algum contato.

Conforme nos informou o funcionário, ali era o ambiente da escola. Pelo que pudemos perceber, existe uma cultura que divide as atividades educativas, sendo que a escolarização oferecida pela Secretaria de Estado da Educação é chamada de escola formal, e as outras atividades educativas, de formação profissional, cultural ou esportivas são chamadas de atividades não-formais.

A estrutura física da unidade apresenta fácil acesso às dependências da escola. As atividades não-formais são desenvolvidas em um pavilhão externo, o qual não tivemos a oportunidade de visitar.

Nesse mesmo espaço, antes de visitarmos as salas de aula, verificamos um espaço de biblioteca, com cerca de 500 livros e a organização dos empréstimos são realizadas por um Monitor Preso, contratado pela Fundação de Amparo ao Preso (FUNAP). Todavia, as leituras realizadas são permitidas

somente nas dependências da biblioteca ou escola, não podendo os livros serem levados às celas.

Retomando a estrutura da unidade, logo à frente da escola existem portões que dão acesso às celas dos presos, cuja localização está no centro longitudinal dos corredores, entre pavilhão A e B. Esse ponto, conforme relato, dificulta o trânsito dos alunos e há uma vigilância redobrada sobre as atividades escolares, tendo em vista que, no momento de ida à escola, os presos do pavilhão “A” podem ter contato com os presos do pavilhão “B”, podendo colocar em risco a segurança da unidade.

3.3 Desenho a: estrutura da unidade:



3.4 Desenho b: estrutura da escola:



As salas de aulas são pequenas e comportam, no máximo, dez alunos. Tivemos a oportunidade de visitar as três salas e em todas elas os estudantes estavam sentados em carteiras enfileiradas, realizando cópias de conteúdos escritos pelo professor, na lousa.

Os estudantes são agrupados em classes multisseriadas⁷ e na sala de aula 1, havia alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Alfabetização); na sala de aula 2, alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental; e na sala de aula 3, alunos matriculados nas séries do curso do Ensino Médio.

Ao menos naquele momento, as aulas oferecidas não proporcionavam momentos de discussão, reflexão e troca de experiências, visto que as atividades eram copiadas da lousa, resolvidas no caderno, e o estudante, na maioria das vezes, não tinha a oportunidade de se movimentar dentro da sala de aula.

Apresentamos a curiosidade em saber como as aulas eram organizadas. Perguntamos aos professores, os quais elucidaram que, além das classes organizadas de maneira multisseriada, a matriz curricular para a Educação de Jovens Adultos em situação de privação de liberdade no Estado de São Paulo era organizada por área do conhecimento, conforme quadros I e II, de acordo com a Resolução Conjunta SEE/SAP 1, de 16-1-2013, que dispõe sobre a de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

⁷ Classes multisseriadas são salas com alunos de diferentes idades e níveis educacionais. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete classes multisseriadas. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/classes-multisseriadas/>>. Acesso em: 03 de out. 2016.

Quadro 2: Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental – Ciclo II:

	Áreas	Componentes Curriculares	Termos			
			1º	2º	3º	4º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6
		Arte	2	2	2	2
		Educação Física*	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	6	6	6	6
	Ciências da Natureza	Ciências Físicas e Biológicas	2	2	2	2
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Ensino Religioso**	-	-	-	-
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	1	1	1	1
TOTAL DE AULAS			25	25	25	25

* Na inexistência de turma/classe de Educação Física, acrescer uma aula à carga horária de Ciências Físicas e Biológicas e outra ao componente curricular de Língua Estrangeira Moderna.

** Ensino Religioso, de caráter facultativo ao aluno, será desenvolvido, exclusivamente no 4º termo, pelo professor de História, que deverá destinar uma aula semanal para os conteúdos desse componente.

Quadro 3. Matriz Curricular para o Ensino Médio:

	Áreas	Componentes Curriculares	Termos		
			1º	2º	3º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4
		Arte	2	2	2
		Educação Física*	2	2	2
	Matemática	Matemática	4	4	4
	Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2
		Física	1	1	1
		Química	1	1	1
	Ciências Humanas	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2
TOTAL DE AULAS			25	25	25

* Na inexistência de turma/classe de Educação Física, acrescentar uma aula à carga horária de Física e outra ao componente curricular de Química.

No que concerne ao trabalho dos professores, percebemos uma relação restritiva e cautelosa entre eles e os alunos. Na discussão sobre direitos humanos, na turma dos anos finais, na aula de ciências, a professora abordou questões como a do assédio moral/sexual e ainda sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) dando luz à necessidade de prevenção e que relacionar-se com grupos de risco poderia aumentar, significativamente, o contágio. Diante da explanação da professora, voltamos o olhar curioso e inquieto aos alunos e percebemos que muitos deles entrecruzaram-se com os meu e com o de seus pares no sentido de “pertencimento” ao dado exposto. A reação deflagrada daqueles alunos sucede-se ao fato de, muito provavelmente, terem se classificado em um destes grupos de risco citados pela professora e, assim, voltando a condição de discriminados.

Dois destes alunos, particularmente os sentados à esquerda da sala, nas duas primeiras carteiras, abaixaram suas cabeças em um gesto característico

de vergonha ou de esconder-se do olhar e da fala incisiva da professora. O único momento em que a professora solicitou a opinião dos alunos na aula foi para perguntar se alguém havia sido contaminado, uma vez na vida, por uma DST. A resposta veio do fundo da sala, de um aluno menos inibido, que indicou à professora haver contraído sífilis de sua esposa, após uma de suas saídas da prisão, depois de ter ficado três anos preso. E completa: “O bandido era eu, professora e ela era a mãe de meus dois filhos”.

Antes da saída da unidade, enquanto transitávamos pelos corredores, pudemos apreciar alguns cartazes de temas variados confeccionados pelos alunos, alguns relacionados à saúde e bem-estar, malefícios das drogas e regras de convivência. Na oportunidade, fomos proibidos de fotografá-los.

3.5 O gênero carta

Antes de discorrermos sobre o gênero “carta”, faz-se necessário, abordarmos, aqui, a noção de gênero textual. Segundo Bazerman (2005), os gêneros textuais-discursivos, não são meras estruturas formais, identificáveis por traços linguísticos próprios de cada texto, ainda que tais traços não deixem de ter alguma utilidade para a análise, descrição e interpretação dos textos produzidos pelos homens na sociedade. Os gêneros são lugares privilegiados que traduzem modos de vida das pessoas inseridas em contextos sociais diversos.

Conceber e analisar os gêneros textuais-discursivos exige, pois, que se leve em consideração a sua inserção na vida dos sujeitos em sociedade, uma vez que é por meio deles que as pessoas de determinados grupos estabelecem suas interações. Segundo Atkinson (1999, p. 8), os “critérios formais jamais serão suficientes para distinguir os gêneros”, pois cada gênero apresenta como características centrais tanto a orientação para um propósito ou objetivo quanto a sua natureza histórica. Em outras palavras, os gêneros se desenvolvem e se transformam de acordo com as transformações socioculturais a que correspondem.

Isso significa dizer que, ao analisarmos um dado gênero textual, como as cartas produzidas pelos alunos detentos do sistema prisional de São Paulo, por exemplo, é imprescindível que o situemos no interior de complexas relações

tanto sociais quanto psicológicas. Corroborar o exposto Marcuschi (2003, p. 17) ao afirmar que os textos, tanto orais quanto escritos, estão intimamente relacionados à “vida diária com *padrões sócio-comunicativos característicos* definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas”.

Os gêneros são, nessa perspectiva, a linguagem em ação social, pois são agentes sociais que os constroem para realizarem atividades com propósitos comunicativos socialmente reconhecidos, conforme salienta Swales (1990, p. 46), para quem os gêneros têm como característica central o fato de indivíduos que constituem uma comunidade discursiva partilharem propósitos comunicativos a fim de realizarem atividades sociais. Nas palavras do autor, os “gêneros são veículos comunicativos para atingir objetivos”. Assim, à medida que os membros de uma comunidade produzem textos como cartas, por exemplo, estão, também, produzindo fatos sociais e trazendo à tona atividades, padrões interativos, atitudes e relações.

Em outras palavras, os gêneros são “espécies” de texto com forma, nome e função socialmente reconhecidos. Isso significa que, não basta olharmos os aspectos formais de um texto para classificarmos-lo como pertencente a este ou àquele gênero; é preciso analisarmos, também, a sua função social. É o caso, por exemplo, quando observamos uma receita de bolo, um texto que apresenta duas partes: na primeira, há a descrição dos ingredientes; na segunda, o modo de preparo e, a partir dessas características, já o definimos como receita. Só isso não é suficiente, pois precisamos nos atentar para sua função na sociedade, que é orientar alguém a fazer o bolo. O mesmo ocorre com uma propaganda cuja função é seduzir o consumidor a adquirir o produto. A partir dessas considerações, podemos analisar uma infinidade de gêneros textuais com os quais nos deparamos diariamente: placas de trânsito, artigos de opinião, histórias em quadrinho, cartas, entre outros.

Em se tratando, especificamente, da carta, este é um gênero textual-discursivo que, na história das práticas comunicativas mediada pela escrita, ocupa lugar de destaque por ser um gênero pioneiro que promoveu a efetivação de relações interativas a distância. Essa é a razão por que, segundo Thompson (1998) e Bazerman (2005), surgiu uma complexa reestruturação de padrões de interação humana, bem como toda uma gama de recursos técnicos e

tecnológicos, uma vez que se criaram novas formas de interação social, desassociadas do aqui e agora, as quais passaram a impulsionar as transações sociais entre os homens, fomentar novas relações interpessoais, bem como consolidá-las, desfazê-las e refazê-las. Assim se configura a função social que, provavelmente, constitui as mais diferentes práticas comunicativas dos gêneros epistolares que circulam na sociedade.

É nessa direção que Silva (2002, p. 66), com base nos diferentes usos da linguagem que se fazem nas esferas públicas e privadas, traça uma distinção entre carta pessoal e carta pública. Segundo a autora,

De um lado, no contexto das atividades sociais de âmbito privado, inscrevem-se nas práticas comunicativas da carta pessoal; e, de outro, no contexto das atividades sociais de âmbito público, encontram-se as práticas comunicativas de cada um dos gêneros que seguem: carta ofício; carta aberta; carta circular; memorando; carta de referência; carta à redação (opinião sobre matérias publicadas no jornal ou revista, solicitação de aconselhamento); carta comercial; carta de cobrança.

Trata-se de uma distinção relevante, pois, enquanto as cartas públicas são produzidas por sujeitos que ocupam funções/cargos em diferentes espaços institucionais, as cartas privadas são produzidas por sujeitos que ocupam diferentes posições nas relações pessoais, o que leva seus autores a se valerem de diferentes recursos linguísticos a fim de atingirem seus propósitos comunicativos.

Assim, os autores das cartas da esfera pública engendram sua escrita de modo a levar o interlocutor a fazer algo, exercer sobre ele algum controle, “cumprindo uma norma ou lei” o que configura usos da linguagem que não permite a

troca de papéis interlocutivos e as relações interativas caracterizam-se pelo trajeto comunicativo de mão única, com os lugares sociais marcadamente assinalados, que vão imprimir um caráter simétrico ou assimétrico à interação como, por exemplo, patrão X empregado; cidadão comum X autoridade pública; chefias X chefias; autoridade pública X autoridade pública. (LOUKILI, 2009, p. 39).

Dessa forma, é na e pela materialidade linguística das cartas públicas que se manifestam as diferentes funções sociais. Além disso, os recursos linguísticos empregados nesse tipo de carta marcam um distanciamento entre aquele que diz, aquilo que diz e a quem se diz.

Em contrapartida, a “carta pessoal” (familiar) circula no ambiente privado das relações humanas. A noção de privado aqui nos remete a um significado corriqueiro do termo, a saber: as diferentes relações pessoais e familiares estabelecidas entre sujeitos que, sob o ponto de vista das relações sociais, podem exercer diferentes papéis, tais como: filho, pai, mãe, irmão, sobrinho, cunhado, compadre, comadre, amigo, namorado, marido e esposa (SILVA, 2002, p. 98). É o que ocorre nas cartas produzidas por detentos do sistema prisional de São Paulo, que, na sala de aula do interior do presídio, se valem da escrita para estabelecer uma interlocução com entes queridos que estão fora da prisão. É nessa escrita que deixam suas marcas de subjetividade: solidão, angústia, arrependimento, saudade, entre outros sentimentos. Ao contrário das cartas públicas, aqui há uma aproximação entre aquele que diz com aquilo que diz e com a pessoa a quem ele diz.

Com relação às características formais da carta pessoal, estas são influenciadas pelos aspectos funcionais desse gênero, assim como ocorre com outros gêneros. No caso específico da carta, a noção de tempo e espaço, por exemplo, não ocorrem do mesmo modo para o emissor e o destinatário, pois trata-se de um gênero que, no momento em que é escrito, o autor se dirige a um destinatário ausente. Todavia, no momento em que o destinatário realiza a leitura, quem não se faz presente é o emissor, o que torna passado o tempo da escrita.

Quanto à estrutura composicional da carta, esta apresenta, de acordo com Silva (2002), os seguintes elementos: cabeçalho, saudação e solicitações, presentes na abertura do evento; pré-encerramento, despedida e assinatura, contidas no encerramento do evento. A abertura do evento consiste no espaço em que se estabelece o contato e a interlocução com o destinatário, o que corresponde ao local, data e vocativo, espaço esse em que se verificam a natureza do relacionamento interpessoal, a finalidade da interação e, principalmente, o caráter dialogal da carta. Já o corpo desse gênero compreende

o espaço no qual se explicita o propósito comunicativo do texto. O encerramento do evento é o espaço em que o autor registra a saudação final.

Por fim, o estilo, que depende do destinatário, que, direta ou indiretamente, determina como o autor da carta deve dirigir-se a ele, como destaca Kaufman; Rodríguez (1995, p. 36):

o grau de familiaridade existente entre emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo: se o texto é dirigido a um familiar ou a um amigo, opta-se por um estilo informal; caso contrário, se o destinatário é desconhecido ou ocupa o nível superior em uma relação assimétrica, impõe-se o estilo formal.

Além do grau de familiaridade, há outro fator que influencia o estilo: o propósito comunicativo, pois, dependendo do objetivo da carta, ou seja, do “para que se escreve”, o autor adota esse ou aquele modo de dizer. É o caso, por exemplo, de um jovem que escreve para a namorada ausente para expressar a saudade que sente dela. Neste caso, ele se utiliza de recursos linguísticos diferentes se seu objetivo for escrever com vistas a repreendê-la porque a viu flertando com outro homem.

3.6 À guisa de conclusão desse tópico

A partir da abordagem aqui apresentada sobre a carta, foi-nos possível inferir que o surgimento desse gênero textual, na sua concepção, se deu com o propósito de efetivar as relações sociais entre os homens que se encontram distantes uns dos outros, bem como promover a construção de novos contatos interpessoais e, por conseguinte, arraigar-se nas esferas sociais das relações privadas. O gênero carta pessoal é, portanto, “constituído por movimentos essencialmente dialógicos que atravessam as práticas comunicativas e se refletem no processo de textualização da escrita, o que confere a esse gênero o seu efeito de tipicidade” (SILVA, 2002, p. 196).

Ao falar de si, o sujeito instaura um outro no discurso, estabelecendo, assim, um diálogo que ecoa da materialidade linguística do texto. No caso desta pesquisa, cartas carregadas de impressões e de reações emotivas revelam suas subjetividades.

De acordo com Possenti (1988), o simples fato de falar já aponta a subjetividade presente na linguagem. Para o autor, as escolhas dos recursos expressivos bem como a instalação de certas relações que se estabelecem entre locutor e interlocutor também se configuram como marcas de subjetividade. Possenti argumenta, ainda, que o estilo é o lugar típico da manifestação da subjetividade no discurso, o que vem ao encontro do que postula Fiorin para quem "a enunciação é o lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do 'ego, hic et nunc'" (1996, p. 42).

Ademais, é no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja como conjunto de formas e de seu aparecimento, seja como discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcado pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1993). Segundo Pêcheux (1990, p. 56), "todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço. "

Para Kerbrat-Orecchioni (1980), existem dois tipos de subjetividade: a subjetividade explícita e a implícita. A primeira é aquela em que o sujeito do discurso se mostra de forma declarada no texto, assumindo, dessa forma, a responsabilidade pelo dito. A segunda, por sua vez, é aquela em que o sujeito do discurso não se revela, podendo, por isso, eximir-se da responsabilidade do que diz e dos efeitos de sentido que possa provocar.

Ao tomar a palavra, o indivíduo produz discursos e articula um ponto de vista, sem que ele, não necessariamente, crie o novo, e sim que se comprometa com sua palavra. Para se produzir um texto, é preciso, pois, que se tenha o que dizer; se tenha um objetivo; para quem dizer; que o locutor se constitua como tal e escolha suas estratégias de enunciação (GERALDI, 1993).

Nessa direção, faz-se mister a análise das produções escritas de alunos que vivem – ou sobrevivem – “atrás das grades”, pois, segundo Foucault (2003), é necessário fazer circular informações acerca do sistema prisional de indivíduo para indivíduo, de grupo para grupo, traduzindo a experiência de modo a transformá-la em saber coletivo. Com apoio desse pressuposto, far-se-á, aqui, um estudo de vozes que, historicamente, ficaram escondidas sob o silêncio, ou

seja, um estudo dos dizeres daqueles que estão à margem da sociedade: os alunos do Programa Educação nas Prisões do Estado de São Paulo.

Dessas considerações, neste capítulo, analisam-se 6 cartas escolhidas por conveniência, de um total de 15 cartas, que constituem o *corpus* desta pesquisa. Para tanto, organizar-se-ão as categorias de análise segundo o critério das regularidades que perpassam os textos, considerando-se que os discursos que deles ecoam não são isolados, ao contrário, atravessam todo o *corpus*. Vale ressaltar, contudo, que a interpretação que se faz se configura como uma das leituras possíveis, uma vez que a materialidade linguística das cartas dos alunos prisioneiros permite que sejam feitas diferentes leituras sobre diferentes olhares e aportes teóricos.

A leitura da escrita dos alunos do Programa Educação nas Prisões do Estado de São Paulo foi realizada, aqui, sob os olhares que buscam identificar o(s) preconceito(s) e as subjetividades a partir das imagens que tais alunos constroem por meio das palavras: a imagem de si e do outro. Embora a maioria dos alunos tenha assinado as cartas escrevendo seus nomes completos, optamos por manter apenas as iniciais, tendo em vista a preservação de sua identificação. Primeiramente, apresentamos a carta e, depois, a análise das marcas linguísticas que nos remetem a um determinado funcionamento discursivo, trazendo à baila os movimentos do sujeito e sua subjetividade.

3.7 ANÁLISES DAS CARTAS

Abandonei o conto chinfrim, meti-me alguns dias na leitura dos romances. Estranhei ver José Lins afastar-se da bagaceira e do canavial, tratados com segurança e vigor em obras anteriores, discorrer agora sobre Fernando de Noronha, onde nunca esteve. Um crítico absurdo o julgara simples memorialista, e o homem se decidia a expor imaginação envolvendo-se em matéria desconhecida. Pessoa de tanta experiência, de tanto exame, largar fatos observados, aventurar-se a narrar coisas de uma prisão distante. O indivíduo livre não entende a nossa vida além das grades, as oscilações do caráter e da inteligência, desespero sem causa aparente, a covardia substituída por atos de coragem doida. Somos animais desequilibrados, fizeram-nos assim, deram-nos almas incompatíveis. Sentimos em demasia, e o pensamento já não existe: funciona e para. Querem reduzir-nos a máquinas. Máquinas perras e sem azeite. Avançamos, recuamos – nem sabemos para onde nos levam. Zanguei-me com José Lins. Porque se havia lançado àquilo? O admirável romancista precisava dormir no chão, passar fome, perder as unhas nas sindicâncias. A cadeia não é brinquedo literário. Obtemos informações lá fora, lemos em excesso, mas os autores que nos guiam não jejuaram, não sufocaram numa tábua suja, meio doidos. Raciocinam bem, tudo certo. Que adianta? Impossível conceber o sofrimento alheio se não sofremos. O começo do livro de José Lins torturava-me. Quase desejei ver o meu amigo preso.

Graciliano Ramos⁸

Para as análises das cartas, utilizaremos recortes que apontam/evidenciam a manifestação do(s) preconceito(s) e os processos de subjetivação na trajetória de vida que os alunos prisioneiros apresentam em suas cartas por meio da imagem que fazem de si como pessoas injustiçadas, atribuindo ao outro as responsabilidades pelas injustiças sociais que marcaram e ainda marcam suas vidas e, em outros momentos percebemos que os sujeitos entrevistados constroem imagens de si como pessoas merecedoras de liberdade à luz da complexidade.

⁸ RAMOS, Graciliano. *Memórias do Cárcere*. Prefácio de Nelson Werneck Sodré, ilustrações de Percy Deane, 28ª ed. Rio, São Paulo: Record, 1994. 1v. p. 378.

Cabe-nos ressaltar que as categorias de análise aqui apresentadas foram caminhos escolhidos para esta pesquisa e que, portanto, não se esgotam; podendo-se ter novos olhares para a análise destas cartas.

AUTOR: J.M. 35 ANOS

Em sua carta, J.M. afirma:

“O meu pai ele batia em nós devido a bebida foi aí quando eu fiz 13 anos e sai de casa fui viver a minha vida. Foi aí que conheci o crime devido a dificuldade da minha vida [...] Eu fui viver a minha vida. Foi aí que conheci essa vida mais por causa da dificuldade [...] ficava vendo droga na escola lá fora eu já era um traficante”. (J.M.)

Como se vê, o sujeito culpa um cenário de violência de toda sorte para se justificar como criminoso. Na escrita de J.M., a expressão “meu pai ele batia em nós devido a bebida” mostra um ambiente doméstico marcado por agressões e serve de argumento para ele, com apenas 13 anos, ser obrigado a desgarrar-se do seio familiar. Por passar a viver desprotegido, sozinho, teve acesso ao mundo do crime, como revela a expressão “Foi aí que conheci o mundo do crime devido a dificuldade de minha vida.” Observe-se a repetição da oração com a qual ele imprime seu estado de abandono, de pessoa sem referência de entes queridos: “Fui viver a minha vida”. O uso do verbo “ser” e do pronome “minha” em primeira pessoa do singular exclui a presença dos outros e coloca-o sozinho no mundo, vivendo à revelia, desprovido de ter uma vida plural. Assim, o sujeito que escreve representa-se como abandonado pelo lugar que ocupa, marcando assim, uma representação negativa do outro, no caso, do próprio pai.

O recorte nos reporta também ao paradigma da complexidade, quanto à noção de sujeito, subjetividade, os operadores recursivo e hologramático, aos princípios de exclusão e inclusão, e os complexos imaginários. Isto porque, ao referir-se aos motivos que determinam a sua saída de casa, J.M.

imputa e projeta a responsabilidade, ou a culpa, ao pai pela situação de vulnerabilidade familiar e social a que estava submetido.

A constituição subjetiva de J.M. se deu em um ambiente perigoso e nocivo, que o levou a pensar, egoisticamente, apenas em si mesmo como saída à sobrevivência. A dupla programação complexa apontada por Morin (2005) parece ter se cristalizado em um “para si”, único e exclusivo, que excluiu o outro da relação em afastamentos físico e emocional, ocupando o espaço egocêntrico por completo, sem chance de uma abrangência altruística. Na situação de sofrimento intenso o menos doloroso foi, de algum modo, o distanciamento e o “sacrifício de tudo para si” (p. 76), mesmo que firmando-se em condições de vida adversas e em situações de grave vulnerabilidade que o encaminharam à criminalidade, de certa maneira, acolhedora, já que lhe permitia dar continuidade à vida, mesmo que banido socialmente. Cabe notar, entretanto, que a inclusão solidária do outro se fez necessária, pois os atos ilícitos exigem também união e aproximação.

No excerto fica evidente que o lócus escola apresentava as mazelas sociais (drogas) em seu convívio com seus pares quando diz que “ficava vendo droga na escola” e embora tivesse essa percepção, buscou nela, depois de anos, o meio para sua (re)ssocialização e os caminhos que lhe trarão condições favoráveis para sua vida em liberdade. Aqui, a escola cumpre seu papel para além da transmissão dos conhecimentos sistematizados e colabora para o processo de socialização.

A ética direcionará estes diferentes olhares e momentos, mas considerando que as exigências são vivenciadas subjetivamente, a sociedade cobrará a inscrição de um sujeito solidário e, os enfrentamentos cotidianos, que são de uma fonte social e ditam as normas, regras e conquistas para a sobrevivência, encaminharão este indivíduo a uma postura mais solitária e egoísta.

“Hoje estou aqui graça a Deus. Eu aprendi a viver com o mundo devido a dificuldade [...] A graça de Deus hoje sou evangélico parei com essa vida vou pregar a palavra de Deus em todo o mundo. Mais eu vim estudar para ser alguém e aprender mais eu agradeço a Profa. L. e C. por tudo que eu

aprendi nesses anos aqui na escola, que Deus sempre abençoe vocês, tenho um carinho por vocês duas”. (J.M.)

O aluno J.M. recorre às palavras para construir a imagem de alguém temente a Deus e preocupado com o trabalho, amparando-se, portanto, em três aparelhos ideológicos do Estado: religião, educação e trabalho, este último subentendido pela expressão “ser alguém”. Vale destacar que esses aparelhos são consolidados historicamente e reconhecidos pela sociedade como meios pelos quais a ideologia dominante se propaga, conforme postula Pêcheux (1995).

Assim, inscrevendo-se, a um só tempo, como tomado pela ideologia dominante e realizador dela, vinculando-se a uma memória discursiva que garante aos aparelhos ideológicos de Estado um *status* de que são capazes de realizar mudanças, de que podem autorizar um recomeço da vida em sociedade, um recomeço em que o crime seja zerado, apagado, o sujeito traz à tona sentidos aceitos socialmente. A referência a Deus revela que o sujeito do discurso busca um argumento inquestionável para dizer que é possível, sim, renovar-se depois de deixar o presídio.

AUTOR: T.O.S.P., 20 ANOS

A carta rompe com o paradigma de resistência moral, demarcada por negativos acontecimentos familiares, pois esses sujeitos são oriundos de camadas que sofrem com as diferenças sociais e são socioeconomicamente mais empobrecidas, refletindo o grau de escolaridade e atuam em ocupações informais com baixa remuneração

Estas são razões que se configuram como estigmas impostos a população de baixa renda e com características violentas e perigosas.

Assim, é pela família e pela sociedade que acontece o *imprinting cultural* que, desde o nascimento, registra em cada homem as tradições familiares e sociais, normalizadoras de condutas e atitudes. (MORIN, 1999).

A família é o primeiro local pelo qual o indivíduo irá se socializar. É importante problematizar estes contextos para buscar compreensão sobre os

fatores que podem ser ligados à violação da lei e ao convívio social (MORIN, 1999).

“Por incrível que pareça ainda me lembro de quando a minha mãe se divorciou do meu pai por motivos em que ela traía o meu pai” (T.O.S.P.)

O universo deste quadro vicioso de fragmentação familiar, muitas vezes estão associados a falta de enraizamento cultural e social. Para romper com essas barreiras é necessário estabelecer o diálogo como fonte de compreensão do outro e de suas necessidades e da redução de agressividade encontrada e contextos interfamiliares. (MORIN, 2005).

Mas, estas tradições que normatizam as condutas e atitudes muitas vezes são atropeladas por um sistema reducionista e desintegrador da sociedade, onde as diferenças socioeconômicas, violência e drogas, distanciam a unidade do coletivo e vice-versa, as relações entre as partes e o todo são desconsideradas (MORIN, 2002).

“Não posso julgar ninguém, mas nunca vou tirar isso do peito” (T.O.S.P.)

Quando refletimos sobre esse pensamento simplificador e reducionista, pensamos na ausência de possibilidades e na estigmatização de certas camadas sociais marginalizadas por toda uma história.

Compreender a complexidade das relações que integram este sistema significa traçar caminhos para algumas adversidades e superação de toda resistência e alienação promovida em alguns contextos (MORIN, 2002).

“Chegou um certo (sic) dia em que eu tinha de dez para onze anos que decidi dar um basta em tudo isso. Tinha um homem que era considerado a pessoa mais perigosa da região de Hortolândia, tinha muitos pontos de drogas e muitas armas, fui me aproximando dele e um certo dia pedi uma arma para ele” (T.O.S.P.)

Algumas esferas que constituem os sujeitos são ao mesmo tempo individuais e coletivas, pois o indivíduo comporta em si toda a sua

individualidade, mas que já carrega características humanas que não são nelas reduzidas, porque o ser humano está marcado pelo tripé que o define - indivíduo/sociedade/espécie -, tendo como pressuposto que cada um destes elementos contém em si os demais (MORIN, 2005).

A proximidade com a liderança negativa e o empoderamento associado a ela chama a atenção de sua vida ainda na adolescência promovendo a vontade expressa em libertar-se de suas limitações a uma vida que se anunciava “fácil” pois o outro “tinha muitos pontos de drogas e muitas armas, fui me aproximando dele e um certo dia pedi uma arma para ele”. Aqui, o desejo de ser igual ao outro, torna-se evidente e passa-se a reconhecer-se como empoderado.

Outros princípios que devem ser considerados são: o princípio da inclusão e o princípio da exclusão, onde o sujeito se autoafirma, situando-se no centro do mundo promovendo o egoísmo, o sacrifício pela honra, pátria e família. Mas, o princípio na inclusão incluirá o sujeito nas relações sociais, afetivas, familiares; uma conquista altruísta (MORIN, 2005).

A ética mediará o momento de pensar apenas em si e pensar no outro e as questões subjetivas irão monitorar permanentemente esta ética, pois as cobranças sociais são fortemente impostas na cotidianidade

Para Morin (2007), o indivíduo tende a uma postura mais egoísta e solitária quando as exigências socioeconômicas, onde regras e conquistas destinadas à sua própria sobrevivência fazem parte de seus cotidianos.

“Meu pai morando sosinho em uma casa praticamente abandonada cheio de rato, barata e muito lixo, eu já estava com muito dinheiro, tinha comprado um chevette, meu primeiro carro, por isso me empolguei, mas mesmo assim, se ofereci de ajudá-lo, mas ele nunca quis ajuda a não ser se eu fosse ajudá-lo com um litro de pinga” (T.O.S.P.)

Em meio a tantos conflitos e cobranças, a sociedade não é capaz de impor a todo o momento as regras e normas éticas, caracterizando-se como um meio de convívio complexo e diverso, impossibilitando a sua total padronização, apesar das tentativas.

A construção do tecido social é carente de uma solidariedade que seja global, os indivíduos em seus cotidianos desafiadores e excludentes passam a se proteger, defender seu território, encapsulando-se no seu próprio eu, incapaz de olhar o outro e reconhecê-lo em seu espaço, impossibilitando o estabelecimento de uma norma cívica acompanhada da hipervalorização do dinheiro, de uma sociedade consumista e imediatista, induzindo os indivíduos a um caráter regressivo (MORIN, 2005).

“Comecei a brigar com um dos meus amigos, ele vinha do bar e viu aquela cena. E comesou a me enforcar e a bater muito na minha cara, esse amigo pegou um caibro e quebrou o maxilar do meu pai”

As marcas presentes em T.O.S.P. em detrimento da fragilidade das relações familiares impulsionam a revolta de ter como seu genitor uma pessoa avessa ao que idealizava. Evidencia-se em sua carta uma impotência diante da situação de dependência de seu pai, rompendo-se com a imagem de acolhimento e de proteção promovidas pela figura paterna aos seus pupilos para instalar-se a necessidade de uma mudança imediata para sobrevivência. O amigo que o defende, nesta situação, assume a figura de protetor ainda que quebrando o maxilar de seu pai.

Quando a ética é corrompida e a sociedade é desintegrada, os abismos se tornam visíveis e o distanciamento ético de nossa civilização impossibilita a relação triádica complexa de indivíduo-espécie-sociedade (MORIN, 2005).

“Ele era como um pai para mim, só tinha um porem, ele me levava para roubos, puteros e etc”

Outra tríade possível é a bioantropobiológica que nos mostra a outra face da complexidade e nos faz perceber a todo momento nas leituras e análises de cada carta, pontos que são gatilhos irracionais, antiéticos, pulsionadores, egoístas ou imorais do comportamento humano (MORIN, 2005).

Os valores deteriorados impulsionam tomadas de decisões baseadas no que pensa o outro. Toma para si a verdade do outro quando não se sabe distinguir o certo do errado, qual o melhor caminho a se seguir. Falta, quase sempre, a educação primária: aquela que se recebe dentro de casa.

“Ele foi para casa com a boca sangrando, fiquei com muito remorso, fui e ajoelhei nos pés dele e pedi perdão pelo que o meu amigo tinha feito, ele me perdeu, pois meu coração dói até hoje quando lembro”

O sangramento e impotência daquele que deveria ser o “super-pai” e, portanto, inatingível impulsionam a razão afetiva para ajudar alguém que precisava dele. Era, nada menos, que seu pai debilitado à sua frente.

O antagonismo entre o amor e o ódio também é explicado pela complexidade pelo simples fato de todos serem um pouco *Ludens* e um pouco *Demens*.

Trata-se de uma face da complexidade que integrará a animalidade na humanidade e a humanidade na animalidade, resultando em outras três instâncias ao mesmo tempo antagônicas e complementares: razão/afetividade/pulsão (MORIN, 2005).

“Fui cinco vezes para Febém, depois dá ultima Febem que fiquei, fui morar com a minha mãe. Por fim, não deu certo, briguei com o marido dela e dei duas facadas nele e, fugi para se escapar, falei que se me entregassem eu iria matar todos, inclusive a minha mãe”

As instâncias possuem uma instabilidade, permutância e rotatividade que impedirão qualquer domínio de apenas uma delas, mas ainda assim é possível estabelecer a fragilidade da razão nesta complexa relação.

A pulsão é uma instância capaz de manipular a razão para justificar ações impensadas ou que desviem de qualquer padrão, pois o enquadramento técnico da razão muitas vezes é utilizado para justificar ações homicidas, criminosas e refutantes (MORIN, 2005).

“Referente à minha mãe, foi da boca pra fora”

Desta maneira, o ser humano tem sua singularidade e multiplicidade em si, onde o real e o imaginário, o bom e o mau, o ódio e o amor, o carinho e a rudeza, a lucidez e a loucura, a Estadocracia e o crime, delineam e encaminham os sujeitos em suas ações. Assim, as gangues juvenis e o retorno de muitos indivíduos à religião, revelam a crise ética atual em que vivemos (MORIN, 2005).

“Hoje minha família que sobrou tão todos de classe media alta mais eu prefiro seguir meu caminho com Deus só”

Necessitamos encontrar doses de harmonia e equilíbrio entre os opostos, complementares, antagônicos e distantes, a fim de evitarmos o desequilíbrio em diversas dimensões do ser humano.

Quando essas doses de desequilíbrio entre antagonismos e complementariedades são anuladas, portas são abertas para os estigmas, vivências e experiências que se entrelaçam, promovendo a cada sujeito a possibilidade de escolher suas ações.

“Sei que vai ser difícil, mas pretendo tentar”

Este isolamento e cobrança individual por todas as suas ações podem resultar em estigmas que confrontam o próprio sujeito, por exemplo, o rótulo de fracassado e desviante pode estimular ações discriminatórias e excludentes da sociedade e que demarcarão este indivíduo para a vida.

A relação com a família é um dos principais pontos que influenciam direta ou indiretamente a vida dos autores destas cartas, diminuindo as responsabilidades pessoais pelo envolvimento no crime

“Eu nunca quis o crime, mas a única opção que eu tive foi essa [...] tudo que ta acontecendo hoje comigo eu penso que é consequência de uma família desestruturada e sem amor”

Em meio a um sistema opressor, padronizante, homogeneizador, amedrontador, os sujeitos fragmentam sua subjetividade e passam a reconfigurá-la para pertencerem a um espaço coletivo; o cárcere. Um dos principais pontos desta reconfiguração é a submissão que atuará como mecanismo de defesa de cada indivíduo.

“Só na cadeia senti vontade de estudar. Talvez, no futuro eu construa uma família e com os estudos consigo viver bem e não precisar do crime”

Conhecer as variáveis associadas a estes crimes e infrações a lei, permitem um amplo olhar sobre a subjetividade de cada um dos indivíduos aqui analisados em suas narrativas.

AUTOR: D.J.P., 27 ANOS.

O autor traz uma carga semântica em sua carta que tem valor negativo, o que já aponta para uma vida cheia de ausências, ou seja, ausência de riqueza, de igualdade e de conceitos positivos.

“Minha vida foi e talvez é ainda um pouco complicada”

Na escrita das cartas analisadas, há efeitos de sentido que condizem com os aspectos abordados pelo filósofo Foucault (2006b), pois os sujeitos, à medida que dizem, se abrem para o olhar do outro e olham para si, como se observa no seguinte trecho:

“Infringi as leis e os mandamentos dos meus avós, comecei a sair para a rua escondido, quando voltava apanhava de verdade pra ficar preto. É mais aquilo pra mim era bom, pois eu fazia tudo que não podia brincar em casa, corria, jogava bola, me sujava como uma criança de 6 anos”

Como se vê, o sujeito culpa um cenário de muito rigor para se justificar como alguém que infringia a lei.

Na escrita, esta expressão mostra um ambiente doméstico marcado por descaso e serve de argumento para ele, foi obrigado a desgarrar-se do seio familiar por ações discriminatórias e excludentes

“Ainda assim fui mais rejeitado por alguns familiares, um certo tipo de preconceito e aquilo mexeu mais e mais com meu intelecto-mental [...] mesmo assim alguns familiares ainda me rejeitava e me humilhavam”

Observe-se a repetição da oração com a qual ele imprime seu estado de abandono, de pessoa sem referência de entes queridos:

“Já eu não tinha essa graça, esse presente, me sentia só, pequeno, mais do que já era...me sentia um nada, pois até tias minhas se gritavam contra mim como bastardo”

Este trecho nos permite perceber que o sujeito exclui a presença dos outros e coloca-o sozinho no mundo, vivendo à revelia, desprovido de ter uma vida plural.

“Quando pequeno me perguntava e também perguntava a Deus o que eu tinha feito, pois olhava ao meu redor e via meus primos, todos com uma mãe e talvez um pai do lado”

Assim, o sujeito que escreve representa-se como abandonado pelo lugar que ocupa, marcando assim, uma representação negativa do outro, no caso, da sua própria família.

“Fui crescendo longe da rua, longe de diversão, longe de uma estrutura infantil, não alimentar ou materialista, mas de uma infância verdadeira, onde brincar e se sujar é normal”

O recorte nos reporta também ao paradigma da complexidade, quanto à noção de sujeito, subjetividade, os operadores recursivo e hologramático, aos princípios de exclusão e inclusão, e os complexos imaginários. Isto

porque, ao referir-se aos motivos que determinam a sua saída de casa, imputa e projeta a responsabilidade, ou a culpa, ao pai e mãe pela situação de vulnerabilidade familiar e social a que estava submetido.

“Meus pais na minha infância não fizeram muito caso de mim [...] desde então percorri uma trilha na vida praticamente eu, minha mente e Deus, que nunca me abandonou ou virou as costas para mim”

Quando o sujeito não consegue desenvolver sua autonomia, inconformismos e momentos diversos permanecerão em sua mente e dificilmente será capaz de coibir os desvios extremos de um rejeitado social (MORIN, 1999).

“Comigo era na rédia... aquilo foi metendo mais e mais com minha mente, todos podiam e eu não”

Todos os fatores negativos não são aceitos e compreendidos pelo indivíduo, influenciando toda a construção do seu eu, permitindo que estas incompreensões proliferassem indignações, o reconhecimento do eu, sua autonomia e construção como sujeito social.

Em seguida, o aluno recorre a expressões que, embora desconexas, reforçam a representação de um vida repleta de fatores negativos, o abandono; a falta de alimentação; enfim, o fracasso e a decadência da própria vida. Mais uma vez, o outro, é colocado em seu discurso como o contraponto, ou seja, como aquele cujas características negativas corromperam e mancharam a imagem do sujeito que escreve

“Minha família sempre ia e vinha de mau a pior em relação a situação estrutural, com dinheiro, alimentos, contas, isso mexeu ainda mais comigo”

O descrédito que o impregna é uma marca do estigma que aflige os sujeitos em sua cotidianidade. Como uma provação, o descrédito impulsiona o indivíduo a traçar algumas estratégias na tentativa de combater este infortúnio,

mas algumas ações muitas vezes são impensadas e distorcidas na tentativa de poder superar esta questão (GOFFMAN, 1988).

“Furtava para me saciar a fome, ajudar em casa e comprar o que precisasse”

Por passar a viver desprotegido, sozinho, ele justifica seu acesso ao mundo do crime, como revela a expressão

“O tempo foi passando e fui me aperfeiçoando no crime, conheci alguns criminosos, me envolvi no tráfico, comecei a assaltar, até vizinho meu que zombou de mim”

A escrita do autor nos deixa perceber a tristeza e desesperança que o acomete neste momento de sua vida, impossibilitando enxergar saídas, maneiras de se recuperar e enfrentar primeiro as suas aflições para depois resistir às mazelas sociais.

“Hoje estou preso, mais uma vez com a mente mais tranquila, mais preparado para tudo, pois minha infância, minha família e o meu destino me ensino e me preparou até para a morte”

Esta falta de autonomia repercutirá diretamente na vida do sujeito, pois ele dificilmente será capaz de libertar sua mente, corpo e espírito e não desenvolverá um padrão desviante potencial, que é capaz de resistir a submissão, preconceito, discriminação, exclusão, exploração e principalmente o enfraquecimento, possibilitando que o superego sufoque o ego (MORIN, 1999).

Podemos perceber também, que em alguns trechos do discurso os complexos imaginários, que por ingredientes interdependentes alimentarão uma vida fantasmática e imaginária que se projeta exteriormente, estabelecendo uma identificação com o outro, tanto pelos amores e admirações, quanto pelo ódio e palas cóleras (MORIN, 1999).

Assim, o sujeito transfere estados afetivos-emocionais:

“Comecei a andar com alguns vizinhos da rua onde moro, todos arrumados, tênis de marca, roupa cara, 50 reais no bolso e eu nem com 2,00”

Quando pensamos no processo de socialização, refletimos sobre sua concepção, já que mitos teorias, conhecimentos, padrões e regras comportamentais são configurados e reconfigurados como os ideais. Esta formação pode dar margem a ações discriminatórias e também ao preconceito.

“Alguns tiravam um barato da minha cara por não ter nada, outros nem encostavam perto de mim”

Desta maneira, ideias/comportamentos/ideologias que configuram o processo de socialização, possibilitarão uma verdade socialmente construída que não é refletida, partindo de quadros populacionais que disseminam a igualdade e descartam qualquer diferença e diversidade (MARSIGLIA, 2009).

“As vezes ia pra escola de chinelo veio ou tênis todo rasgado, mas todo rasgado...aquilo só aumentava mais e mais o rancor dentro de mim, fui criando um sentimento de revolta e vontade de dar a volta... acabei me envolvendo sozinho com erros da sociedade”

Existe uma questão de dependência e relatividade, onde os imprintings profundos, que atende a diferentes vivências e experiências do sujeito em sua vida, podem refletir em conformismos diversos, afastando o sujeito de sua capacidade de resistir, superar e transpor suas dificuldades (MORIN, 1999).

“Me sentia um nada, pois até tias minhas se gritavam contra mim como bastardo”

Mas, entre relações e antagonismos da autonomia/dependência/sujeição/dominância, podemos perceber a possibilidade de uma ecologia da ação na vida de alguns indivíduos.

“Eu queria mostrar que mesmo não tendo um pai ou uma mãe eu poderia fazer algo por mim... um jeito de ajudar: catar ferro velho na rua...pegar frutas e verduras no chão da feira, era muito humilhante tudo isso, mas eu ia em frente”

Quando eles são capazes de transpor ações discriminatórias e excludentes, proscições e condenações que os reduzem como sujeitos e indivíduos, percebemos a questão subjetiva e complexa da ecologia da ação, entre retroações e interações, o sujeito é capaz de pensar com autonomia a sua liberdade, superação e transgressão.

Podemos desnudar sentimentos quando a complexidade é observada e os estereotipados refletem sobre as possibilidades de se modificar o pensar. A educação contribuirá neste processo, pois é capaz de libertar os sujeitos de seus próprios aprisionamentos.

“O que modificava meu dia a dia era a escola, pois lá eu me divertia com alguns companheiros, na verdade bagunçava, mas sempre fui um bom aprendiz... de matemática, física de atividades corporais e artes pelos desenhos”

É preciso prescrever sua liberdade através da autonomia para estabelecer um diálogo que romperá com sua agressividade e sujeições e promoverá, não apenas a liberdade da mente, mas também do corpo, enraizando-se em uma tradição crítica.

AUTOR: P.S.D.C., 25 ANOS.

A escrita de P.S.D.S.C revela também que, embora ele reconheça que o pai não agredisse fisicamente a mãe, a violência fazia presente em seu ambiente familiar

“Meu pai e minha e mãe; não tava se dando bem, com brigas e disculsões, mais meu pai nunca bateu na minha mãe”.

Outra violência de natureza psicológica marcou bem o sujeito do discurso e o afeta profundamente, pois ele lembra até o dia, mês e ano em que ela aconteceu

“No dia 13 de dezembro do ano de 2000, minha mãe fugiu de casa levando só o meu irmão, e deixou eu com meu pai”.

À medida que se reporta ao passado com tanta precisão, traz à tona seu presente e sua trajetória de vida atrelada a um sentido condicional, isto é, “**caso**” tivesse tido a presença da mãe, sua realidade, hoje, seria outra: **“não estaria preso, teria uma família”.**

Além disso, nota-se, pelo uso dos sintagmas adjetivais “apegado”, “sentido” e “revoltado”, que esse episódio marcou tanto o “eu” do referido sujeito que foi a causa de ele se desvincular do seio familiar e isolar-se de tudo e todos

“Eu era apegado com os dois. Fiquei sentido, com essa situação uns dias, mais ae mais p/ frente eu comecei a ficar mais revoltado, fiquei uns dias sem ir pra escola”.

Ademais, foi vítima de uma agressão racista e da expulsão da escola, o que, mais uma vez, o isolou do convívio social e, como as pessoas ditas do bem provocaram tal isolamento, só lhe restava procurar outras companhias, ainda que fossem más companhias

“Quando eu resolvi voltar p/ escola, eu sofri uma discriminação, um moleque mais velho que eu começou a me xingar de macaco e que ele ia me dar uma banana p/ mim, foi quando eu perdi o controle, e agredi ele com o caderno, e fui expulso da escola”.

Nas entrelinhas, esse aluno atribui a essas experiências negativas e marcadas por diferentes espécies de violências a seu ingresso no mundo do crime e, por conseguinte, a derrocada de sua vida

“Ai não tinha nada p/ fazer em casa, eu ficava o dia inteiro na rua, ai fui aprendendo o que não devia, e andando com mal companhia e me envolvi com o trafico de drogas e tomei minha primeira cana”.

Ao considerar seu presente como uma consequência do passado, o sujeito responsabiliza o outro, no caso, a própria mãe e a escola, o que revela o desejo de desprender-se dos danos sofridos por seu crime, buscando (re)estabelecer também a ordem moral, visto que, quando se comete um crime, há punição.

Neste caso, P.S.D.S.C pretende, por meio de sua escrita, reafirmar que não é um fora da lei, um desregrado porque escolheu ser assim, mas por ter sido injustiçado pelas instituições sociais que o colocaram à margem, que o excluíram: a família e a escola.

AUTOR: E.S.M, 26 ANOS

“Tive mais três irmãos, sendo eles duas irmãs e um irmão. Tivemos uma vida meio conturbada, meu pai era um homem até trabalhador, mas porém bebia muito, brigava com a minha mãe, e gostava de me bater por qualquer motivo, e a minha mãe sempre defendia e no final os dois, eu e ela apanhava. Minha sempre trabalhou pra sustentar os quatro filhos, por que o dinheiro do meu pai era quase tudo bar. Aos meus 7 pra 8 anos meu pai veio a falecer na esquina do bar que frequentava com três tiros nas costas. Agora a situação estava difício, agora piorou; agora é só minha mãe e quatro filhos tudo pequeno, coitada da minha mãe. Só Deus na vida dela, confesso que passamos por muita dificuldade na infancia, mas ela nunca desistiu, sempre lutou pela nossa educação. Infelizmente como não tinha tempo pra cuidar o tempo todo, pois, tinha que trabalhar, eu comecei a não ir mais pra escola frequentemente, cabulava aula com os amigos, aos 12 p/ 13 anos conheci o cigarro a bebida e a maconha, fui pra favela vender droga pro traficante, aos 15 anos parei de estudar, pra ficar na malandragem, aos 18 anos fui preso, (Alguns anos atrás minha irmã mais velha morreu no parto) fiquei três anos e 2 mes preso sai em dois mil e dez. Sofri algumas

discriminações por conta disso, alguns amigos de infância se afastou de mim. Arrimei um emprego de pintor até o dia que soube que eu era ex detento e me dispensou, voutei pro trafico” (E.S.M.)

A carta do aluno E.S.M. também traduz uma vida marcada por violências físicas e psicológicas como o espancamento e agressões verbais. Traumas cotidianos que são encontrados em muitos contextos familiares, infelizmente muitas das vítimas são invisíveis sujeitos sociais, que em todas as dificuldades encontradas em contextos de violência, fome, drogas e crime, ainda perdem a voz e os direitos.

“Tivemos uma vida meio conturbada, meu pai era um homem até trabalhador, mas porém bebia muito, brigava com a minha mãe, e gostava de me bater por qualquer motivo, e a minha mãe sempre defendia e no final os dois, eu e ela apanhava”

Alguns fatores contribuem para esta exclusão e falta de oportunidades, o vício é um destes, que enfraquece os núcleos familiares, causando dor e traumas que os acompanharão pela vida.

“o dinheiro do meu pai era quase tudo para o bar”

A violência marca a história de vida desse aluno a todo o momento, já que as lembranças e o pequeno texto fazem questão de retratá-los.

“Meu pai veio a falecer na esquina do bar que frequentava com três tiros nas costas”.

O sujeito que escreve deixa escapar que só teria um passado completo se o pai estivesse presente, ou seja, o desejo de completude passa pelo preenchimento que busca no/pelo outro, no caso, o pai, já que a mãe, sozinha, não teria condições plenas para cuidar de dele e dos irmãos

“Agora a situação estava difício, agora piorou; agora é só minha mãe e quatro filhos tudo pequeno, coitada da minha mãe. Só Deus na vida dela”

As famílias também encontram dificuldades no acompanhamento familiar. A presença de um responsável pelo menor de idade no lar dificulta o acompanhamento e encaminhamento dos indivíduos, pois muitos lutam com a dura jornada de trabalho informal e de baixa remuneração em troca da sobrevivência.

“Como não tinha tempo para cuidar o tempo todo, pois tinha que trabalhar, eu comecei a não ir mais para a escola frequentemente, cabulava aula com os amigos”

Para Soares (2005), volta em nossas janelas tudo aquilo que expulsamos pelas nossas portas diariamente, pois o modelo de produção capitalista é excludente em seu âmago.

Outro episódio que também lhe deixou marcas foi o falecimento da irmã

“Alguns anos atrás minha irmã mais velha morreu no parto”.

Todos esses acontecimentos causaram-lhe sentimentos de angústias e isolamento, abrindo portas para entrada no mundo crime aqueles grupos que não têm condições objetivas de reação contra a injustiça e a desigualdade (SOARES, 2005).

“Aos 12 p/ 13 anos conheci o cigarro a bebida e a maconha, fui pra favela vender droga pro traficante, aos 15 anos parei de estudar, pra ficar na malandragem, aos 18 anos fui preso”

Até mesmo depois de passar pela experiência de envolvimento com drogas e de ter sido preso, foi vítima de discriminação, como o afastamento dos amigos de infância e a perda de emprego por ser ex-detento, pois os estigmas subsidiarão os preconceitos. (SOARES, 2005).

“Sofri algumas discriminações por conta disso, alguns amigos de infância se afastou de mim. Arrumei um emprego de pintor até o dia que soube que eu era ex detento e me dispensou, voutei pro trafico”

O recorte evidencia uma escrita de uma sujeito que, a partir de um passado que lhe falta, (d)escreve seu presente, construído, assim, uma imagem de vítima. Isso porque, ao destacar a ausência do pai, representado como culpado pelo seu destino, tem a sensação de redimir-se das consequências que vivencia no presente, buscando no passado indícios que ratifiquem sua vitimização.

“Apesar das frustrações que passamos aqui dentro, por conta muitas vezes das dificuldades que temos que enfrentar, eu acredito que não tem sido nada em vão, pois já aprendi bastante”

Os detentos em alguns momentos também apresentam algumas representações sociais das prisões como um “inferno”, um verdadeiro “terror”, mas que ao mesmo tempo possibilita a reabilitação, rendição e reeducação para conviver em sociedade e conquistar novas possibilidades para um futuro melhor.

Os detentos têm seu eu mortificado nas cadeias, pois a todo momento passam por punições, degradações, estigmas e dificuldades típicas do cárcere. Todo o isolamento do mundo ao qual pertencia possibilita uma ressignificação do eu, pensando e analisando a vida, o comportamento e os condicionamentos impostos quando privados de liberdade. Suas concepções de mundo podem modificar a de sua própria vida.

Forma-se um novo sujeito em meio a toda uma desmontagem do eu, onde a subjetividade passa a ser modificada, com total negação da autonomia dos sujeitos, tolhidos de qualquer ato de liberdade, são práticas deformadoras do eu, os internos são considerados tabula rasa

Até mesmo em sua admissão o detento é exposto a nudez, os pertences que constroem particularidades e diferenças, marcando total desvinculação sentimental ao mundo lá fora, a própria mudança de nome, horários, privações, regras, espaços e a solidão impossível.

A homogeneização é imposta para a desconstrução do eu. Para Foucault (1999), a prisão passa a ser um exemplo de fábrica, de linha de produção, mas não devemos nos esquecer que o objeto a ser produzido nesse contexto é indivíduo dócil através da mortificação de seus sujeitos anteriores

Trata-se de um sujeito desejoso de um passado diferente que, na sua visão, lhe proporcionaria um presente oposto ao que hoje vive.

Por meio das lembranças que ganham vida nas palavras escritas, o sujeito se vê por faltas: do pai, da mãe, da irmã, enfim, de ter uma família, de um emprego.

“Hoje estou sentado no banco da escola prisional porque tenho um objetivo e uma meta na vida, aprender o que não aprendi e ser alguém na vida”

Neste ponto entra a questão educacional, muito presente ainda no inconsciente imaginário da sociedade de que o estudo é uma das únicas possibilidades capazes de reintegrar os indivíduos e de evolução.

Desta maneira, eles também representam a prisão, ou melhor, a educação como uma segunda oportunidade em suas vidas para que a rendição fosse alcançada e um futuro melhor se aproximando da realidade de cada um.

Podemos analisar o reconhecimento da prisão com função de ressocialização e que esta depende das escolhas e empenhos pessoais de cada um.

“Eu anseio em um dia poder encontrar a professora e poder dizer: Professora, peguei meu diploma e hoje estou fazendo faculdade de Psicologia, obrigado por a senhora ter acreditado, que deste lugar poderia sair alguém realmente transformado”

Muitos são os projetos de vida traçados e identificados em algumas cartas, como por exemplo, trabalhar, cuidar dos filhos, estudar, recomeçar a viver, distanciar-se do mundo das drogas, servir a Deus.

Os internos são conscientes de toda a dificuldade que encontrarão no processo de ressocialização, mas ainda assim existe a confiança em um futuro

melhor. Apontam também, que as maiores dificuldades estão relacionadas a conquista de empregos, pois a falta de qualificação apropriada e os estigmas que acompanham os ex-presidiários ainda são mais fortes e enraizados do que qualquer pensamento de recuperação.

Podemos trabalhar com a ideia de que a reeducação e ressocialização dos sujeitos infratores pode ser real, pois a educação é um processo que desenvolve o indivíduo em todas as suas esferas. Pensando desta maneira, concluímos que a escola não é o único espaço para que ela se desenvolva, a educação em qualquer espaço oferecido pode ser modificadora e reestruturante dos indivíduos, seja em uma escola regular ou em uma unidade prisional com regras e funções bem definidas.

Segundo Morin (2007), a necessidade da educação não está relacionada apenas a condição de se transmitir algum conhecimento, mas sim o de criar ou modificar um estado interior profundo, seja de estigmas, preconceito e discriminação ou de qualquer esfera que reduza o sujeito, que seja capaz de acompanhá-lo por toda a vida.

Para o autor, ensinar a viver vai além de conhecimentos fragmentados, passa pela compreensão de que o conhecimento é necessário, mas a transformação do ser mental também, diferenciando-se como um conhecimento adquirido em sapiência, e de incorporação dessa sapiência para toda a vida.

Assim, o sujeito que escreve deixa escapar um discurso revelador de alguém injustiçado, que se posiciona como vitimado pela ausência e (ins)creve-se a partir de um passado que lhe prende entre grades. Entretanto, pela escrita, tais grades se abrem, deixando marcas no papel, em si e no outro.

AUTOR: J.E.T., 34 ANOS.

Apoiando-nos nas considerações de Morin, podemos analisar estas cartas sob o viés da complexidade, já que o conhecimento e o caminho são construídos ao mesmo tempo em que se entrelaçam e distanciam.

Toda estratégia contará com as certezas, mas também com as incertezas que possibilitam a transformação e recuperação.

Romper com a visão reducionista e mutiladoras dos sujeitos é uma necessidade emergencial, pois a justiça dependerá do compromisso efetivados

com a complexidade dos sujeitos, busca pelo reconhecimento sem estigmas e discriminação que deferem os padrões da humanidade.

“Professora a minha trajetória, vem desde o meu nascimento, com 1 mês de nascido fui abandonado pelo meu pai, fui criado pela mãe juntamente com mais 3 irmãos, foi uma vida sofrida, a onde minha mãe passou por diversas dificuldades para poder dar o seu melhor e, poder nos educar até um dia ela se envolveu em outro relacionamento que deixou feridas em nós, até consigo me lembrar de todos os sofrimentos que passamos; Professora a minha situação foi muito complicada. Viemos embora para S.P afim de uma vida decente, mas não foi nada do que imaginávamos, encontramos com meu pai depois de 4 anos, pense na alegria que eu e minha irmã ficamos novamente ele nos vira as costas, e, nós ficamos na estaca zero novamente, nada tivemos para poder começar a nossa vida em um lugar que nós nunca tinha visto; Professora eu cheguei a passar por necessidades, que cheguei a pedir esmola nas portas, passando por vários tipos de preconceitos, mas podemos superar pois nem tudo estava perdido, eu conheci uma pessoa de bom coração, que me ajudou na minha educação, todos os anos ela comprava meus materiais escolar, mas ao decorrer das dificuldades me afastei desta oportunidade para vivenciar o mundo tenebroso das drogas a onde ali comecei a conseguir um meio de sobrevivência que no começo era uma maravilha, mas com o passa do tempo veio dando tudo errado e vim para nesta situação. (J.E.T.)

O aluno J.E.T., ao empregar três vezes o vocativo “professora”, bem como o verbo no modo imperativo “pense”, escolhe um interlocutor direto para, por meio de sua escrita, se fazer escutar e ao mesmo tempo olhar para si. Assim, os pronomes em primeira pessoa “minha”, “meu”, “me”, “eu” e os verbos também em primeira pessoa “fui”, “cheguei”, “comecei”, “afastei”, os quais, segundo Neves (2000, p. 253), exprimem “reações emotivas”, funcionam como modalizadores subjetivos. Esses recursos linguísticos, somados ao uso dos itens lexicais “abandonado”, “sofrida”, “dificuldades”, “feridas”, “sofrimentos”, “complicada”, “necessidades”, “esmola” e “preconceitos”, revelam que a escrita, nesse contexto de privação da liberdade, funciona como um

encontro com o outro e, ainda, como uma possibilidade de (se) dizer, se de justificar, marcando, assim, as impressões sobre si mesmo, ou seja, suas subjetividades.

Ademais, afirma:

“Ao decorrer das dificuldades me afastei desta oportunidade para vivenciar o mundo tenebroso das drogas a onde ali comecei a conseguir um meio de sobrevivência que no começo era uma maravilha, mas com o passa do tempo veio dando tudo errado e vim para nesta situação.”

O sujeito relata sua insatisfação por algo que não deu certo e que resultou em sua prisão, insatisfação está marcada pelo descontentamento e pela lamentação, já que a privação de liberdade o coloca num lugar que o distancia e, conseqüentemente, o exclui (MORIN, 2007).

Nota-se em seu discurso o sentido de arrependimento pelo sintagma adjetival “tenebroso”. Contudo, infere-se que esse discurso de arrependimento constitui uma estratégia em que o sujeito se mostra assujeitado ao poder com vistas a construir uma representação de si – sujeito “recuperado” – que lhe assegure uma possível aceitação moral tanto por parte da Instituição Penal quanto da sociedade, ou seja, um discurso de pedido de (re)integração social, na tentativa de se ver livre do lugar de exclusão.

“Com o passa do tempo veio dando tudo errado e vim para nesta situação”

O sujeito revela seu descontentamento pelo lugar em que está, sentido validado pelo uso do dêitico “nesta”.

AUTOR: R.G.S. 39 ANOS.

“Graças a Deus tenho uma esposa que me ama e 3 filhos, já estamos juntos a 20 anos, meu filho mais velho tem 17 anos o do meio 14 e a mais nova 5 nos. Pretendo sair mudar de vida e curtir melhor minha mulher e meus filhos.

O recorte demonstra claramente que há uma estratégia discursiva do sujeito, pois sua escrita deixa escapar seu desejo de convencer que pode mudar de vida, de que pode se reintegrar, de modo harmonioso, à sociedade. Para tanto, precisa libertar-se do presídio e promover um recomeço, em que serão retomados o sentido valorizado socialmente: de ser um pai presente e atencioso.

De acordo com a teoria de Pêcheux, os sentidos não estão congelados, e sim construídos a partir das formações ideológicas às quais se filiam, o que nos permite afirmar que a ideologia dominante capturou os sujeitos dessas duas primeiras cartas. Quando ingressaram no mundo do crime, os sujeitos romperam com sentidos socialmente reconhecidos, desviando-se de comportamentos concebidos como corretos. Sendo assim, merecem ser libertados para que possam retornar ao lugar legitimado pela ideologia dominante.

“Gosto muito de estar na escola para recuperar o tempo perdido, relembrar a infância e me aproximar mais da minha liberdade”.

Desta maneira, Morin evidencia que a liberdade é uma possibilidade de escolha e subdividida em interior e subjetiva que tratará da liberdade da mente; exterior e objetiva que tratará da liberdade da ação (MORIN, 1999).

Para Foucault (1999a), trata-se de uma questão que se explica a partir do exercício do poder por meio de um saber. No caso em tela, a possibilidade de dominação ocorre quando se evoca o conjunto Deus, família e escola. Segundo Foucault, é a produção de palavras e atos (representados pelas cartas) a partir de um saber disseminado: o recomeço é possível por meio de Deus, família e escola, garantindo, assim, a ramificação e consolidação do poder (sistema prisional) e produzindo indivíduos dóceis e úteis ao sistema prisional.

Frente a esse desejo de recomeço, ao lado da família e no caminho do bem – sentidos socialmente valorizados –, o sujeito mostra que não é preciso dizer mais nada, por isso termina a carta dizendo:

“Vou finalizando por aqui, fique com Deus e lembranças a família”.

A referência a Deus revela que o sujeito do discurso busca um argumento inquestionável para dizer que é possível, sim, renovar-se depois de deixar o presídio.

Muitos desses sujeitos recorrem às palavras para construir a imagem de alguém temente a Deus e preocupado com o trabalho, amparando-se, portanto, em três aparelhos ideológicos do Estado: religião, educação e trabalho, este último subentendido pela expressão “ser alguém”. Vale destacar que esses aparelhos são consolidados historicamente e reconhecidos pela sociedade como meios pelos quais a ideologia dominante se propaga, conforme postula Pêcheux (1995).

Assim, inscrevendo-se, a um só tempo, como tomado pela ideologia dominante e realizador dela, vinculando-se a uma memória discursiva que garante aos aparelhos ideológicos de Estado um *status* de que são capazes de realizar mudanças, de que podem autorizar um recomeço da vida em sociedade, um recomeço em que o crime seja zerado, apagado, o sujeito traz à tona sentidos aceitos socialmente.

Conforme já foi dito, família, Deus, escola e trabalho são vistos como facilitadores de uma convivência harmoniosa em sociedade, que mantêm os valores aceitos como corretos, promovendo, dessa forma, uma aceitação do dizer deste sujeito. Filiando-se aos sentidos tidos como desejáveis, o sujeito, quando livre da prisão, pretende readaptar-se ao meio social e, assim, (tentar) evitar preconceitos contra si próprio e que possam atrapalhar seu reinício de vida em sociedade.

Para finalizar este tópico, vale salientar que todos os recortes analisados revelam sujeitos para os quais o ambiente familiar não aparece como símbolo de proteção, conforto e esperança, mas como um ambiente relacionado à violência e à infelicidade. Para esses sujeitos, os motivos dessa infelicidade estão centrados, principalmente, na figura dos pais ou familiares, sentido recorrente em todos os recortes.

AUTOR: T.G.M. 27 ANOS

“Conheci a pobreza, a desigualdade o preconceito em diversos aspectos, tanto comigo, quanto os outros, porque eu vendo isso acontecendo com os outros de alguma forma me atingia também, por estar próximo ou conhecer esses fatores já vividos, preconceito por estar uma vez carregando meu pai nos ombros, ele bebia e dava trabalho, ficava bêbado e tinha problemas com epilepsia, e difícil você ver seus amigos bebendo e curtindo com você depois te descartam como se fosse um copo descartável, e muitos viam ele jogado na lama mas como sempre so eu estava la nessas horas. Com tudo isso acontecendo eu morando com ele bebendo, as vezes quase sempre não tinha nada pra comer, infelizmente fui forçado a “sobreviver” da forma e maneira mais rápida me trazendo experiencias diversas, uma outra postura, outra linguagem, novos modos, me aperfeiçoando para desejos, vontades, gostos, sonhos novos, todo brasileiro tem vontade de ter algo importante pois eu fui um fraco e cai na tentação não so por mim mas pela maneira que minha vida decaiu e mudou de uma hora para outra.” (T.G.M.)

Na escrita do aluno T.G.M., a violência é marcada, inicialmente, pelos substantivos abstratos “pobreza”, “desigualdade” e “preconceito”, cuja carga semântica tem valor negativo, o que já aponta para uma vida cheia de ausências, ou seja, ausência de riqueza, de igualdade e de conceitos positivos.

Em seguida, o aluno recorre a expressões que, embora desconexas, reforçam a representação de um vida repleta de fatores negativos, como o alcoolismo e a epilepsia do pai (...ele bebia e dava trabalho...) e (...ficava bebado e tinha problemas de epilepsia...); o abandono dos amigos (...e difícil você ver seus amigos bebendo e curtindo com você depois te descartam como se fosse um copo descartável...); a falta de alimentação (...as vezes quase sempre não tinha nada pra comer...); enfim, o fracasso e a decadência da própria vida (...eu fui um fraco e cai na tentação não so por mim mas pela maneira que minha vida decaiu e mudou de uma hora para outra...).

Mais uma vez, o outro, novamente o pai, é colocado em seu discurso como o contraponto, ou seja, como aquele cujas características negativas corromperam e mancharam a imagem do sujeito que escreve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo de pesquisa deste trabalho permitiu um aprofundamento nas inquietações que impulsionaram sua realização. Ainda que por um lado a temática sobre o preconceito tenha ganhado espaço entre os pesquisadores como forma de superá-lo, por outro, a evidência das marcas sulcadas em suas vítimas promovem a sensação de que este fenômeno ganha forças em nossa sociedade e, conseqüentemente em suas instituições, como por exemplo, a escola.

Diante deste cenário, mais do que um aprofundamento teórico, devemos promover ações corretivas desta discriminação, de proteção e acolhimento de suas vítimas, dando luz à ação velada e covarde de um sujeito ou um grupo para com o outro no ambiente educativo em acordo com o postulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), afirmando que:

O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto,

não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta a dignidade de uma pessoa.

Nesse sentido, a escola reúne as condições necessárias para tal, uma vez que promove neste espaço a socialização entre as diferenças e a formação para o exercício pleno da cidadania. A escola, todavia, não deve calar-se diante destas atitudes discriminatórias.

Os alunos que participaram desta pesquisa, relatam em suas cartas, serem vítimas de diversas atitudes discriminatórias e sua estigmatização por pertencerem a um seio familiar desestruturado, vícios diversos, violência e dificuldades socioeconômicas. Todos estes relatos foram possíveis por propormos dentro das atividades didático-pedagógicas da escola, nosso instrumento de coleta de dados. Queremos com isso, ampliar as possibilidades no trabalho com a temática dentro da escola de modo favorecer o (re)conhecimento dos alunos como sujeitos construídos histórico e socialmente.

Esta “marca” foi evidenciada na trajetória destes sujeitos e interferem em suas subjetividades, sua formação como sujeito social mediado pela ética e pela moral em estreitamentos físicos e emocionais na sua relação com outro, diferente de si.

Percebemos a dificuldade em separar esta marginalização e seus imprintings diversos da vida em sociedade. Quando as marcas são profundas, dificilmente estes sujeitos serão capazes de superá-las, a não ser pela sua busca incessante de sua autonomia e independência emocional pelo qual está sujeitoado.

Os recortes que identificam as experiências e fraquezas diversas e a atual condição de cárceres demonstram que estes sujeitos não superaram estas marcas impostas pelos contextos sociais e interfamiliares, causando danos físicos e psicológicos que comprometeram sua compreensão dos limites, o respeito às normas estabelecidas em sociedade e que buscam e projetam esta superação, entre outras, na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do estado. Lisboa: Presença, 1974.

AMARAL, Lígia. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robel, 1995.

AQUINO, Julio G. (org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003, p. 221-247.

ATKINSON, Dwight. **Scientific discourse in sociohistorical context**: the Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975. Mahwah, New Jersey: LEA, 1999.

AZEREDO, Sandra. **Preconceito contra a “mulher”**: diferença, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERND, Zilá. **Racismo e Anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

BRANDÃO, H. N. **Estudo sobre o discurso**. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001 (Tese de livre docência).

_____. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

_____. Análise do discurso: um itinerário histórico. *In*: PEREIRA, H. B. C. e ATIK, M. L. G. (orgs.) **Língua, Literatura e cultura em diálogo**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.

_____. A constituição da subjetividade no discurso da propaganda. **D.E.L.T.A.**, v. 7, n. 2, 1991.

_____. **Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP, 1994.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Brasília, 11 jul. 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 mai. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.245 de 24 de maio de 2010**. Altera o art. 83 da Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Brasília, 24 mai. 2010.

BRONCKART, J-P (1997). **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Ana Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CABRAL, Luiza Rocha; SILVA, Juliana Leite. O Trabalho Penitenciário e a Ressocialização do Preso no Brasil. **Revista do CAAP**, Belo Horizonte, n 1, jan.-jun. 2010.

CASTILLO, José María. Diferencia y desigualdad. **Diário de Cadiz**, Servicios Koinonía – Agenda latinoamericana. 10/07/2005. (<http://www.servicioskoinonia.org/logos/articulo.php?num=110>) Acesso em 03/07/2007.

CHARAUDEAU, P & MANGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo/Campinas: Cortez Editora/Autores Associados/CEDES. Ano II, n. 5: 24-40, jan. 1980.

_____. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014 (Escritos de Marilena Chauí, 3).

COURTINE, J.J. Analyse du discours politique. *In*: **Langages**, Paris, Larousse, n. 62, 1981.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EIZIRIK, Marisa Faerman. **Michel Foucault, Um Pensador do Presente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Criar, 2003.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de Termos do Discurso**. Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2005.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins fontes, 2002.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do discurso:** diálogos e duelos. São Paulo: Claraluz, 2004.

_____. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. *In:* GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (orgs.). **Análise do discurso:** as materialidades do sentido. São Paulo: Claraluz, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969). *In:* GADET, F. e HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso.** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

JERUSALINSKY, Alfredo. Terapêutica da Linguagem: entre a Voz e o Significante. *In:* **Psicanálise e desenvolvimento infantil:** Um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação prisional para jovens e adultos privados de liberdade.** Brasília, MEC-SEED/EJA e Educação Prisional. Boletim maio 2007 (Salto para o Futuro).

KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LACAN, Jacques. O Seminário sobre a 'A Carta Roubada'. *In:* **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. *In:* **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Seminário:** As Formações do Inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

LIMA, Elke Castelo Branco. **A Ressocialização do Preso Através da Educação Profissional**, 2010. Portal do E-Governo, Inclusão Digital e Sociedade do Conhecimento, 19/11/2012. (<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/ressocializa%C3%A7%C3%A3o-dos-presos-atrav%C3%A9s-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional>)

LOUKILI, Karen Luciane Cardoso. **Ainda faz sentido escrever cartas? Uma experiência com o ensino de gêneros na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LÚRIA, A R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone:USP, 1990.

MACHADO, Nilson J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Genèses du discours**. Bruxelas: P. Mardaga, 1984.
_____. L'analyse du discours en France aujourd'hui. **Le Français dans le monde**, numéro special, jui. 1996.

MALDIDIER, D. **Inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b.

MARIOTTI, Humberto. **O erro, a incerteza e a ilusão: a necessidade de aprender a lidar com eles**. 2007. Disponível em:

<http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/o-erro-a-incerteza-e-a-ilusao>/Acesso em: 5 de janeiro de 2017.

MARSIGLIA, Denys Munhoz. **Silêncio e invisibilidade**: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola. São Paulo, 2009. UNINOVE.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso**: história e práticas. São Paulo, Parábola, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZAN, Renato. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MIRABETE, Júlio Fabbini. **Execução Penal**. São Paulo: Atlas, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Portugal: Publicações Europa-América, 1999.

MORIN, Edgard. **Diálogo sobre o Conhecimento**. São Paulo, Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. **Antropologia da liberdade**; tradução de Anthropologie de la Liberté, GRASCE Entre Systémique et Complexité, Chemin Faisant Mécanges [cf.] en l'Honneur du Professor Jean-Louis Le Moigne. Paris: Presses Universitaires de France, 1999, pp. 157-170.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética / Edgar Morin** ; tradução Juremir Machado da Silva. 3a ed. — Porto Alegre : Sulina, 2007. 222 p. Título original: Le méthode 6 Éthique.

MUSSALIN, F.; BENTES, P.C. **Introdução à Lingüística II**. São Paulo: Cortez, 2001.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O Papel da Escola na Prisão: Saberes e Experiências de Alunos e Professores. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.7, n. 14: 271-297, jul.-dez 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes Julião. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 38, n 1: 51-69, jan.-mar. 2013. (http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. São Paulo: Pontes, 2004a.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004b.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e fundamentos. Campinas: Pontes, 2005a.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2005b.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez Editora-Unicamp, 1988.

PAIVA, Jane. **Conteúdo e Metodologia:** a prática docente no cárcere. EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007 (Salto para o Futuro.).

PÊCHEUX, M. A análise de Discurso: três épocas. *In:* GADET, F. e HAK, T. (orgs) **Por uma análise automática do discurso.** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Análise Automática do Discurso. *In:* GADET, F. & HAK, T. (orgs) **Por uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica a afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 2006.

PEREIRA, Edmilson de Almeida e WHITE, Steven F. Brasil: Panorama de Interações e Conflitos numa Sociedade Multicultural. **Afro-Ásia**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, No. 25-26: 257-280, 2001.

PEREIRA, Annelyse S. L. S. **Representações sociais do homossexualismo e preconceito contra homossexuais**. Goiânia, Universidade Católica de Goiás, 2004 (Dissertação de mestrado).

PIERUCCI, Antonio F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba, Criar, 2002.

PRADO, Marco A. M.; MACHADO, Frederico V. **Preconceito contra homossexualidades** – a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RESENDE, Viviane de Melo e RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. O gesto do professor ensina. *In*: MEC. **Programa Ética e cidadania**, 2006b.

(<http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5C%C3%89tica%20e%20cidadania%5CO%20gesto%20ensina.pdf>). Acesso em 25.04.2008

SALLA, Fernando. **As Prisões em São Paulo, 1822-1940**. São Paulo: Annablume Fapesp, 1999.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **Teoria da Pena: Fundamentos Políticos e Aplicação Judicial**. Curitiba: ICPC, 2005.

SANTOS, Sintia Menezes. **Ressocialização Através da Educação**. Portal DireitoNet, 24 ago. 2005
(<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2231/Ressocializacao-atraves-da-educacao>)

SANTIAGO, Jayme B. S.; BRITO, Tatiana Feitosa de. A Educação nas Prisões. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 43, n. 171, jul.-set. 2006.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011. **Institui o Programa de Educação nas Prisões e dá Providências Correlatas**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 17 ago. 2011.

SCARFÓ, Francisco José. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. **Revista IIDH, Instituto Interamericano de Derechos Humanos**, Vol. 36: 291-324, jul.-dic. 2002 (<file:///C:/Users/USER/Downloads/scarfo%CC%81.pdf>).

SILVA, Evandro Lins e. **De Beccaria a Filippo Gramatica. Sistema Penal Para o Terceiro Milênio**. Rio de Janeiro: Renavan, 1991.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

SILVA, Maria José Lopes da. As Exclusões e a Educação. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto e SANTOS, Rafael dos. **Multiculturalismo. Mil e Uma Faces da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 139-147.

SILVA, Lucineide Ribeiro da. **A Escola no Sistema Prisional**. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação Campus I, 2011.

SWALES, J. **GenreAnalysis: English in Academic&Research settings**. Cambridge: CambrigdeUniversity Press, 1996.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VARELA, F. *et alii*. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho Docente:** De Portas Abertas Para o Cotidiano de Uma Escola Prisional. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008 (Dissertação de mestrado).

ZANCHETTI, Bernardete Isabel. **A importância da Educação Prisional e as Práxis dos Docentes do Neejacp do Presídio Estadual de Bento Gonçalves.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2009.

ZAMPRONIO, Adriano Varella. **Prisão:** A Estigmatização Humana. *Portal Juris Way. Sistema Educaional Online*, 04 mar. 2011. (http://www.jurisway.org.br/V2/dhall.asp?id_dh=5517)