

A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas

Antonio Pereira¹

Resumo

Este artigo trata da Educação-Pedagogia no cárcere em seus aspectos conceituais e epistemológicos, situando-a no contexto da Pedagogia Social. Analisa as relações históricas entre sociedade, prisão, sistema carcerário brasileiro e educação. Advoga uma Educação no Cárcere na perspectiva da Pedagogia Social, a começar pela diferenciação conceitual entre educação *no* cárcere e Educação *do* cárcere, bem como pela defesa do princípio educativo – ressocialização da pessoa presa a partir da dialética como possibilidade teórica dessa educação, para que ela seja um espaço de emancipação desses sujeitos em situação de privação da liberdade.

Palavras-chave

Sociedade. Prisão. Sistema Carcerário Nacional. Educação-Pedagogia no Cárcere. Pedagogia Social.

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, professor na Universidade do Estado da Bahia, coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão, membro do Grupo de Pesquisa Pedagogia Social da Universidade de São Paulo e líder do Grupo de Pesquisa Educação Social, Currículo e Formação de Educador. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br.

The education-pedagogy in prison, in the context of social pedagogy: conceptual and epistemological definitions

Antonio Pereira*

Abstract

This article deals with the Education-Pedagogy in prison in its conceptual and epistemological aspects, situating Education in the context of Social Pedagogy. It also analyses the historical relationships among society, prison, Brazilian prison system and education. Education in Prison advocates a view of the social pedagogy, starting with the conceptual differentiation of education *in the prison* and Education *of the prison* – as well as defends the educational principle – and the resocialization of the prisoner from the dialectics as a theoretical possibility of such education, in order to be a space of emancipation for the subjects in a situation of deprivation of liberty.

Keywords

Society. Prison. National Penitentiary System. Education-Pedagogy in Prison. Social Pedagogy.

* Doctor in Education at the Federal University of Bahia, professor at the State University of Bahia, coordinator of the Research and Extension Nucleus, member of the Social Pedagogy Research Group at the University of São Paulo. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br.

Introdução

Legalmente, a educação no cárcere é um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização. Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas² necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã.

Essa educação é condição *sine qua non* para mudar a realidade cruel do sistema carcerário nacional, como mostram os dados do IBGE de 1994, que afirmam que o Brasil possuía, naquela época, 130 mil presos: sendo 96,31% homens e 3,69% mulheres. As causas das prisões eram: furto e roubo (51%), homicídio (17%), tráfico (10%) e demais delitos (22%). A situação social dos que tinham cometido esses delitos era da não classe indigente, que perfazia um total de 97%, contra 3% dos considerados não indigentes. As condições de escolarização dos indigentes eram, em sua maioria, de analfabetos e os que retornam ao sistema carcerário eram um total de 85% (IBGE, 1994).

Os dados estatísticos divulgados em 2009 pelo Sistema Nacional de Informação Penitenciário (InfoPen), do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), ligado ao Ministério da Justiça, dão conta de que houve uma ampliação da população carcerária nacional: 164.685 homens, contra 9.687

mulheres presas, sendo que o total de presos entre homens e mulheres, tanto no sistema penitenciário como nas secretarias de segurança pública, é de 473.626 (DEPEN, 2009). Esse Departamento também divulgou os dados sobre o sistema penitenciário brasileiro no primeiro semestre de 2010 e constatou que houve um aumento de detentos, mais de 494.237, com possibilidade de fechar o ano com mais de meio milhão de pessoas presas (DEPEN, 2010).

Essas estatísticas demonstram a barbárie da violência no Brasil, todos são vítimas, independente de terem ou não sofrido/cometido atos de violência, afinal, a prisão pune a pessoa que viola a lei e lesiona a sociedade em diversos campos, como o das relações sociais, educacionais etc. (FOUCAULT, 1987).

Mas esses dados não representam totalmente a realidade do sistema carcerário (superlotação dos presídios e delegacias, morosidade da justiça em julgar as questões dos presos etc.), tampouco os sentimentos dos presos (revoltados pela situação subumana na qual estão submetidos, perda de autoestima), dos familiares dos presos e de quem trabalha nesses lugares (perdas e medos) e da sociedade (que não vê a recuperação e reintegração dos presos, pelo contrário, cada vez pior). De fato, o que acontece é que temos um sistema falido pela ausência de uma política pública de segurança e cumprimento de pena e ressocialização dos presos.

Diante desse caos, o que a educação pode fazer? Como ela pode contribuir? É possível uma educação que humanize o sistema prisional brasileiro? Eis as questões sobre as quais precisamos refletir no contexto da relação

2. Assumo aqui o termo “pessoas presas”, “pessoas encarceradas”, no sentido da ontologia do ser social que mesmo presa, a pessoa não deixa de ser humano, portanto social na acepção ampla do materialismo histórico-dialético. Simplesmente, denominar de “preso” ou “presa” é um processo violento contra a humanização, é mesmo a condição inversa desta: a desumanização. É uma imposição ideológica e concreta do capitalismo de fazer com que essas pessoas adentrem ainda mais na “invisibilidade individual e social”.

educação e sociedade. Este texto busca essa explicitação a partir da relação sociedade e educação, educação e sistema prisional nacional, situando a especificidade da Educação no Cárcere no contexto da Educação-Pedagogia Social.

A prisão no contexto da formação social brasileira

Vimos que, pelos dados do IBGE e do DEPEN, a população carcerária é aquela que teve menos oportunidades educacionais, que por sua vez implica em oportunidades no mundo social e do trabalho. Essas pessoas fazem parte da contradição do sistema capitalista – exclusão de parte da sociedade dos bens produzidos socialmente, portanto os indivíduos que hoje cumprem pena são, em sua maioria, das classes desfavorecidas da sociedade, vivendo em condição de pobreza permanente, o que explica os altos índices de presos por furtos e roubos, bem como por tráfico de drogas.

Quer queiramos ou não, existe uma explicação sociológica para os altos índices de pessoas pobres e negras presas no sistema prisional nacional: a gênese da formação social e econômica brasileira. Sem entender esses fundamentos, os números apenas representam as consequências desse processo e incentivam políticas públicas que não atacam as causas: a pobreza extrema, a ausência de oportunidades educacionais, formativas, de trabalho etc.

A estrutura social de uma nação tem a ver com a forma como se organizou historicamente a partir de determinados elementos, como a economia e a educação. Essa formação explica, em parte, o cotidiano social produtivo de um país.

A formação social brasileira não foge a essa regra, desde a implantação e manutenção da grande empresa colonial, por volta de 1530, é que se estrutura a sociedade quando esta se divide em duas classes: senhor e escravo. Mas esse processo foi longo, passando pela constituição das feitorias, das capitânicas

hereditárias e, conseqüentemente, dos governos-gerais. Se nas feitorias o povoamento não se deu porque a extração do pau-brasil era insuficiente para isso, o mesmo não aconteceu quando Portugal implantou a cultura da cana-de-açúcar que necessitava de um mínimo de infraestrutura para a produção dessa matéria-prima (PRADO JR., 1994).

O plantio da cana e a produção do açúcar iniciam a constituição de uma sociedade que, na sua base piramidal, era composta por negros, índios e homens livres, porém pobres. Na interfase dessa classe, os clérigos e os representantes da metrópole, e no topo, os senhores de engenho. Essa sociedade, nos primeiros séculos de colonização, ficou conhecida como sociedade patriarcal porque o senhor de engenho era a autoridade suprema, inclusive com poderes sobre a vila.

Hoje, estudos mostram que, paralelo a esse tipo de família, existiam outras que também contribuíram para a formação da sociedade brasileira; essa ideia de *pater familias* só interessava ao governo português como forma de dominação econômica da sua colônia pela ordem social da família e da igreja, colocando na invisibilidade todos aqueles que não fizessem parte dessa família, como as mulheres, homens livres, porém pobres, crianças abandonadas, dentre outras. Nesse sentido, essa “família patriarcal pode ter existido, e seu papel ter sido extremamente importante, apenas não existiu sozinha nem comandou do alto da varanda da casa grande o processo total de formação da sociedade brasileira” (CORRÊA, 1982, p. 25).

Em relação à produção da riqueza, o escravo era a principal mão-de-obra que tudo produzia, mas não significava que não existia mão-de-obra assalariada de homens livres pobres, como por exemplo, pequeno camponês, posseiros, artesãos; contudo, não eram todos os homens livres que tinham como ganhar dinheiro e estes, então, eram considerados “um elemento desajustado,

que não se podia entrosar normalmente no organismo econômico e social do país”, mesmo porque esta era uma situação que já vinha desde o início da colonização resultando em indivíduos desocupados que adentravam nos chamados “estados patológicos da vida social: a vadiagem criminosa e a prostituição” (CAIO JUNIOR, 1994, p. 198). Ou seja, a marginalização social pela falta de oportunidade de fazer parte de um processo produtivo excludente e de uma escolarização voltada para as elites da época, o que também não quer dizer que esses homens livres não soubessem ler e escrever, mesmo que rudimentarmente.

Na época colonial, eram os municípios que ficavam responsáveis pela construção de cadeias e aplicação de leis punitivas para os sujeitos que cometiam os delitos. As cadeias ficavam sob os cuidados dos carcereiros, supervisionados pelos juízes ordinários que julgavam “crimes cometidos contra a propriedade privada e comunal, violação de mulheres, devassas particulares, brigas de sangue, falsificação de moeda, fiscalização da atuação dos vereadores e oficiais de justiça do município etc.” (BARBOSA, 2007, p. 23). A corte portuguesa, inconformada com o poder das Câmaras Municipais nos assuntos internos da colônia, resolve substituir os juízes locais, que tinham pouco ou nenhum estudo, por outros vindos de Portugal para instalar as Relações da Corte que seria uma maneira de instituir uma única forma de justiça para as cidades do Brasil Colônia (BARBOSA, 2007).

A legislação da época buscava privilegiar os portugueses e seus descendentes diretos e excluía os escravos e índios de todo e qualquer direito, “respeitando os princípios da **limpeza de sangue**, o que não dava aos descendentes africanos e indígenas as mesmas condições de justiça que se dava aos descendentes portugueses, sendo este último, privilegiado em suas condenações” (BARBOSA, 2007, p. 27). A igreja também exercia o poder judiciário em

relação aos crimes cometidos pelos seus clérigos e parte da população, por meio dos tribunais da inquisição que punia e levava muitos à condenação à morte; no entanto, graças à sua vocação caritativa, cuidava, alimentava e se responsabilizava pelos pobres e presos da colônia, desde que não estivessem ali por terem cometido crime contra a igreja (BARBOSA, 2007).

No império, o Brasil buscou criar um sistema prisional, conforme a Carta Régia de 1769, que dentre outras ações determinava que fosse criada a primeira prisão brasileira no Rio de Janeiro, chamada de Casa de Correção, que buscava aliar os objetivos prisionais ao trabalho, isto porque não existiam prisões, mas lugares adaptados e precários que serviam de prisões. Com a vinda da família real para o Brasil, foi criada, em 1808, a Intendência Geral da Polícia, que tinha poder de reprimir os criminosos e atuar mais diretamente no encarceramento destes. As intendências aconteciam em todas as regiões do império no Brasil e representavam a força do governo (BARBOSA, 2007).

Na carta Constitucional de 1824, o ideal de unir prisão e trabalho é legalizado, bem como separar os presos a partir dos crimes que eles cometiam. Em 1830, o Código Criminal estabelecia diferenciação de penas para crimes de menos agravo. Em 1834, o Ato Adicional responsabilizava as Assembleias Legislativas Provinciais pela construção de diferentes prisões na concepção de trabalho para presos (BARBOSA, 2007). Assim, o Estado brasileiro assumiu o preso na concepção de sujeito marginal/marginalizado que devia trabalhar de maneira que fosse útil à sociedade, já que o trabalho era visto como dignificação da vida humana – expressão maior da alienação do trabalho.

A partir dessa alienação, a mão-de-obra do preso passou a ser explorada. E é a legislação que legitimava tal processo de exploração e aviltamento, que obrigava pessoas em cumprimento de pena a trabalhar, construindo as cidades, esgotamento sanitário, cadeias e

tudo mais o que fosse preciso. O trabalho dos presos na época anterior e posterior ao império foi a forma encontrada pelos governantes para controlar parte da sociedade da época, que vivia em pobreza extrema, para que não cometessem crimes, o que explica que os indivíduos que faziam parte do sistema carcerário eram aqueles que “na sua grande maioria, [era composto] por escravos, libertos, homens livres pobres e pequenos proprietários, os quais se mobilizavam nas lutas pela igualdade política e social” (BARBOSA, 2007, p. 14).

Com a abolição da escravatura, esse problema se agravou porque um novo contingente entrava para somar ao existente, talvez até pior, porque, com o nascente processo de industrialização brasileira, parte daqueles homens livres que vivia na marginalização passou a ocupar as vagas, enquanto os negros eram rejeitados pela falta de adaptabilidade à indústria por diversos motivos, dentre eles, ausência de escolarização mínima; portanto, a indústria nascente encontrou nesses “setores da população um largo, fácil e barato suprimento de mão-de-obra. E será esta a origem do proletariado industrial brasileiro, o que explicará no futuro muito das suas características e da sua evolução” (PRADO JR, 1994, p. 198).

O Código Criminal foi bastante repressor porque condenava aqueles que já eram condenados pela condição material de terem nascido pobres, escravos etc., punindo-os severamente fosse com a “morte, prisão perpétua ou temporária, com ou sem trabalho e banimento. Essas penas visavam à regulamentação da ordem” (BARBOSA, 2007, p. 35). É a partir desse Código que se insere a ideia de privação da liberdade originada dos tribunais da Igreja Católica que acreditava na possibilidade dos sujeitos se regenerarem, retirando-os do meio social – a privação da liberdade era a penitência imposta pela Igreja. Neste sentido, observa-se que a palavra penitenciária vem de penitência; “no Cristianismo, significava **volta**

sobre si mesmo, onde o indivíduo, mediante o isolamento, deveria reconhecer seu erro e se arrepende do que fez” (BARBOSA, 2007, p. 39).

Na República, a situação carcerária não será muito diferente do período anterior, em particular na República Velha, que compreende os anos de 1889 a 1930 dominados por crise de toda ordem: a) *institucionalização federativa* – o país era dominado por presidentes ligados às oligarquias cafeeiras e pecuárias, predominantemente sendo governado por políticos oriundos de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que tinham seus interesses atendidos em detrimento de outros estados e regiões do país, neutralizando a igualdade e autonomia determinada na Constituição de 1891; b) *econômica*, por exemplo, a política de encilhamento – produção de moeda sem lastro valorativo para pagar salários e contribuir no surgimento de empresas nacionais que terminou por alta inflação, especulação financeira e enriquecimento de uma pequena parte que projetava empresas que não saíam do papel; c) *conflitos sociais* de toda ordem, devido à opressão e exploração do povo e de regiões abandonadas pelo poder central, por exemplo, a Guerra de Canudos, a Guerra do Contestado, o Cangaço, Guerra da Chibata, de cunho popular, regionalista, sem ideologia política, porém, com um forte apelo religioso, social ou militar, mas que a força repressiva de Estado dissipou cruelmente (PRADO JR, 1994).

Em relação ao sistema prisional nacional brasileiro, a legislação penal foi reformulada, surgindo o Código Penal da República de 1935, que foi logo substituído pelo de 1940 devido a vários problemas e equívocos jurídicos muito combatidos. O Código de 1940 começou a vigorar em 1942 e tinha um cunho muito mais punitivo do que de reabilitação do preso. A ação legal do Estado é ampliada a partir desse Código, devido ao agravante social da violência, em parte provocada pelas condições humilhantes em que viviam ex-

escravos, trabalhadores desempregados, pessoas desocupadas e imigrantes europeus que “compunham a massa que disputava as escassas oportunidades de trabalho e lutava pela sobrevivência” (SIMÕES, 2006, p. 94).

A República Nova, que teve início em 1930 e terminou em 1945 com a ascensão e queda de Getúlio Vargas ao poder, também não foi um momento na história do Brasil de arrefecimento das crises, pelo contrário, houve muita turbulência política, econômica e social, que teve início com a crise da lavoura cafeeira e com a perda do poder político pelos estados que antes comandavam, como São Paulo e Minas Gerais. Também houve progressos em vários setores, como a industrialização, a institucionalização de leis trabalhistas, a criação de órgãos federais responsáveis pela educação e pela saúde. Durante todo o governo de Getúlio Vargas e o posterior, o sistema prisional brasileiro esteve sobre a regência do Código Penal de 1940 (Decreto-Lei nº 2.848/1940), que passou por várias reformulações que logo foram abandonadas, até que em 1984, a Lei nº 7.209 o alterou, redefinindo muitas questões do sistema prisional.

Os anos de 1980 a 1990 foram marcados por mudanças profundas nas relações econômicas e sociais do país, mas o ápice de toda a mudança estava posto na Constituição de 1988, que buscou garantir direitos para todos, em particular para aquela parte da população que historicamente não tinha direitos. A concepção subjacente de cidadania nessa Constituição estava ligada a “basta ter acesso a escrever e ler, ou a posse de um documento de identificação” para que o indivíduo fosse considerado cidadão, quando na realidade o que iria determinar a cidadania era a igualdade de condições materiais entre os indivíduos.

Mas o Estado brasileiro não conseguiu cumprir muitas das determinações postas na Constituição, pela via das políticas públicas, em parte, porque a preocupação era em debelar a

crise econômica que refletia no campo social de maneira avassaladora: desemprego, fome e violência, ampliando a exclusão social no país. Em relação à violência, o Estado adotou uma política de segurança pública altamente repressiva e de encarceramento total das pessoas que cometeram pequenos e grandes delitos. Esse ideário de encarceramento total e separação abrupta do preso da “civilização” vai às últimas consequências com a construção de penitenciárias de segurança máxima e distantes dos grandes centros urbanos, ou seja, retoma-se a concepção de encarceramento da Ilha Grande, de Fernando de Noronha, dentre outras. As prisões tornaram-se os novos campos de concentração consentidos e legitimados pela sociedade, que vê esse movimento como natural e necessário.

O sistema prisional, ainda em 1984, ganhou novas diretrizes por meio da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), que buscou garantir legalmente direitos às pessoas presas, mas na prática, muitas das ações não foram cumpridas pelo Estado, em particular a assistência educacional que ainda não é uma realidade na maioria dos presídios, portanto, não cumprindo na íntegra o que diz o Art. 11, que a educação nos presídios deverá compreender “a instrução escolar e formação profissional do preso e do internado”, sendo que o ensino fundamental disponibilizado ao preso deve estar em concordância com o “sistema escolar do Estado”. Quanto ao ensino profissional, deveria “[ser] ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico”. Essa educação tanto pode ser executada pelo Estado como por instituições educativas conveniadas, sempre buscando atender “as necessidades locais de cada penitenciária”. Também a instalação de bibliotecas nos presídios deve ser uma necessidade “para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”.

Essa lei previu a educação para os presos reafirmando os princípios constitucionais de que

todos têm direito à educação, logo, não é um simples favor concedido pelo Estado para a pessoa presa, nem tampouco deve ser obra de caridade de pessoas e instituições beneficentes, porque a educação deve ser para devolver à pessoa presa a cidadania perdida, a dignidade de voltar a ser visto de “igual para igual” perante a sociedade.

Essa lei está sendo motivo de alteração, pelo Projeto de Lei no Senado (PLS), nº 265/2006, nos seus Art. 126, 129 e 130 para incluir a remissão do preso não só pelo trabalho, mas pela educação escolar desde o nível fundamental, médio e superior. Na realidade, busca-se com essa alteração colocar em prática o que reza o Art. 11, nada mais justo por se tratar de educação da sociedade ou de parte dela, encarcerada ou não. A Lei nº 12.245/2010 reforça ainda mais as questões educativas no presídio, quando determina que sejam construídas salas de aulas nos presídios, como forma de concretizar a educação para os presos, e que essa educação se inicie na alfabetização, passando pela ensino fundamental, médio até ao profissional, garantindo, dessa forma, a escolarização completa aos encarcerados.

Sabemos que a construção de prédios é um fator necessário, mas não o mais importante, pois para nada serve a construção de salas sem um currículo de qualidade que dê conta das diferenças do ensino-aprendizagem para pessoas adultas e que estão temporariamente em privação de liberdade. Necessita ser um processo educativo capaz de motivar essas pessoas a ponto de ver na educação uma possibilidade de emancipação ainda na condição de encarceradas. Não pode ser a mesma educação que ainda não conseguiu resolver muitas questões de ordem curricular, didático-pedagógica etc. Devemos lembrar que essas pessoas já perderam quase todas as esperanças de viver plenamente uma vida digna depois de cumprir a pena, se é que muitos terão a chance de viver essa esperança, pois vários morrem antes de sentirem o gosto

da liberdade consentida no sistema capitalista.

Educação-Pedagogia no Cárcere ou Educação-Pedagogia do Cárcere?

Ratificamos que educação é um elemento importante no processo de ressocialização do preso, mas é apenas um dos elementos, não significa que seja o principal, pois outras políticas precisam ser construídas a favor deles, a qual lhes garanta os direitos que não terminam porque eles estão presos, pelo contrário. E o Estado como tutor da vida dessas pessoas tem a obrigação dessa garantia, que vai desde a preservação da integridade física, passando pela moral até a psíquica, independente do crime que o preso tenha cometido. A educação não pode ser vista novamente como redentora da humanidade e especificamente da pessoa que está presa, pois existem outras faltas históricas que inclusive impulsionaram que a pessoa presa esteja nessa condição.

Mesmo porque a educação para as pessoas presas ainda está em fase de desenvolvimento, mas uma questão crucial já se percebe quando se propõe a educação no cárcere, que é o total descolamento entre “os objetivos da educação e os objetivos da pena e da prisão, e é esta a tarefa que se quer que seja assumida pela Pedagogia Social” (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 299). Em parte, porque a visão que se tem da pessoa presa é aquela que a destitui de todo o direito, considerando-a um escárnio social, portanto, não teria que ter acesso a direitos concedidos às pessoas de bem. A educação é vista então como uma “esmola” do Estado e da sociedade para o preso, uma esmola cara porque desvia verbas da educação para atender quem está à margem da sociedade por uma opção, não por uma determinação das condições materiais postas por um sistema.

Talvez por causa dessa representação, a educação que vem acontecendo nas prisões ainda seja muito tímida em termos

pedagógicos, muito parecida com a que acontece na escola regular, e diversas vezes ela é pautada no ensino de regras para o bom comportamento do preso. Nesse sentido, a educação assume duas áreas bem distintas no sistema prisional que nem sempre é percebida pelos defensores da educação nesse campo, a saber, **Educação-Pedagogia Carcerária** e a **Educação-Pedagogia no Cárcere**.

Por educação, entendemos todos os processos de formação humana que se dão formal, informal e não formalmente na sociedade e sua relação com o trabalho como condição de humanização; enquanto a pedagogia é uma ciência que se preocupa com a cientificidade das práticas educativas que se processam no campo da educação, ela busca investigar essas práticas em busca de aspectos epistemológicos e metodológicos e sua relação direta com a sociedade.

Nesse sentido, afirmar que a “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12). É essa dimensão inalienável da educação que precisa ser compreendida por aqueles que refletem sobre a educação para os jovens e adultos aprisionados, para que seja uma educação para além de ocupar tempo e redução de pena – é mesmo a reinserção no mundo social e do trabalho de maneira digna.

A Educação no Cárcere nessa via seria um processo de acessar conhecimentos para aquelas pessoas que estão presas, desenvolvendo-as cognitivamente e socialmente para que possam se reintegrar à sociedade. Essa educação é tanto para a sua escolarização (formação dentro do sistema oficial de ensino) e profissionalização (formação para o mundo do trabalho). A Pedagogia no Cárcere busca investigar as práticas educativas dentro das prisões, no sentido de desvelar se os objetivos estão sendo alcançados

e ao mesmo tempo compreender essa práxis educativa; isto porque a pedagogia como ciência da prática educativa precisa “revelar de modo crítico/analítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e socialização anteriores, para daí criar as condições teoricamente para uma revelação prática desta alienação” (PIMENTA, 2001, p. 56).

Diferente dessa proposição está a Educação-Pedagogia Carcerária, que significa as práticas adaptativas que se processam dentro das prisões para que o preso adquira a cultura e ética carcerárias – aceite as regras e visão de mundo desse espaço, exerçam a submissão e aprenda a lidar com questões que eles não estão preparados, mesmo que seja à base da violência física. Essa é uma pedagogia que nem sempre é desvelada também pela pesquisa, porque existem tabus a serem superados e habitus que precisam ser desvelados. Por habitus entendemos a incorporação cognitiva de estruturas sociais pela via da aprendizagem a ponto de orientar as atitudes individuais. É um “[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”, que possibilita que o homem realize “tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (BOURDIEU, 1983a, p. 65).

O habitus é uma disposição cognitiva e social das pessoas em internalizar as estruturas sociais de um campo, este por sua vez contém um determinado “capital”. O “campo” é um espaço de forças e disputas entre indivíduos e grupos, lugar simbólico onde se dão os processos de empoderamento (empowerment) das relações sociais. Empoderamento em duplo sentido: como dominação de um grupo sobre o outro, ou como emancipação de grupos oprimidos que “[...] buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma

frente de luta” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 138).

Neste sentido, o “campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983b, p. 90), enquanto o capital social é “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 1998a, p. 67), ou seja, é a aquisição de elementos estruturantes que permitem a sociabilidade, fazendo com que as pessoas pertençam a um determinado grupo, contribuindo para a existência deste, sendo que este capital é composto pelo cultural, econômico humano etc.

Trazendo para o contexto deste estudo, o sistema carcerário é um campo específico, com estrutura própria e os seus símbolos, imagens, representações, artefatos e normas formam o capital que deve ser internalizado, aprendido pelas pessoas presas que também já tenham internalizado *habitus* externo àquele campo. O capital carcerário é composto pelo jurídico (leis, normas etc.) e pelo cultural (educação, ética etc.) que precisa ser apreendido pelas pessoas que ali adentrarem em privação de liberdade; mas isso não se dá de maneira vertical, essas pessoas também terminam modificando as normas vivenciadas a partir de seus comportamentos e visões de mundo; isso pode ser ou não um processo consciente, depende de suas relações sociais de escolarização e participação social anteriores à prisão, determinantes para um embate político-ideológico consciente.

Mas, na maioria das vezes, essa internalização é aceita acriticamente porque a pessoa presa está na relação de dominada, que não tem voz e nem participação ativa quanto ao que, como e para que internalizar o capital carcerário, ao mesmo tempo em que não terá meios para produzir outro capital nesse interior

que considere mais justos, pois os indivíduos que estão em “posições dominadas no espaço social estão também em posições dominadas no campo de produção simbólica e não se vê de onde lhe poderiam vir os instrumentos de produção simbólica de que necessitam para exprimirem o seu próprio ponto de vista sobre o social” (BOURDIEU, 1998b, p. 152).

Isso faz com que essas pessoas terminem por aceitar as regras institucionais como forma de se preservar e sobreviver no interior da prisão; esse é um dos fatores de permanência da estrutura carcerária com todas as suas contradições; pois cada vez que “o indivíduo vai gradativamente lançando mão dos recursos que o *status* institucional pode lhe proporcionar” (SILVA, 1997, p. 168), ele legitima as opressões no interior dessa instituição.

Ratificando, isso não que dizer que essas pessoas não se rebelam contra o que está aparentemente estabelecido, vejamos que o caso de rebelião nos presídios ocorre dadas as condições subumanas. A rebelião carcerária é uma dessas formas de reivindicação surgidas entre os oprimidos do sistema carcerário que, traduzida, significa embate político-ideológico, mesmo essas pessoas não tendo muita consciência desse processo. Tanto isso é verdade que o Estado utiliza seus aparelhos repressores para debelar a crise, e ao mesmo tempo, utiliza corretivos marginais, ou seja, “ajustes menores em todos os âmbitos [...] com objetivo de **corrigir** algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25) para a conformação da situação opressora no interior da prisão.

Nesse sentido, o campo carcerário é composto da cultura e ética do sistema prisional que tem relação direta com a sociedade, todos que ali se encontram terminam adquirindo-as num processo de aprendizagem intencional ou não. A cultura e a ética penitenciária referem-se “à operação penitenciária, sua organização, procedimentos, normas, programas e atividades, configurados para proporcionar a reabilitação

dos criminosos, culminam por convergir suas ações para aprimorar a contenção e o controle da massa encarcerada” (PORTUGUES, 2001, p. 4). Cultura é todo artefato simbólico e material produzido pelo homem para sua sobrevivência no mundo e que, ao mesmo tempo, é elemento, conteúdo de aprendizagem. A cultura é o conjunto de todo o conhecimento subjetivo e objetivo produzido, quer dizer, que nos organizamos de uma determinada forma e que também nos adaptamos a essa forma pela via da educação e ao mesmo tempo contribuimos para o acúmulo dessa cultura para que seja passada de geração a geração (TYLER apud LARAIA, 2006).

A cultura carcerária é cheia de normas e visões de mundo muitas vezes distorcidas, perversas, que marcam os indivíduos por toda a vida. A prisão é uma fábrica consentida pela sociedade para desumanizar. Quanto à ética carcerária também não é das melhores e embora esteja posta em documentos oficiais a ideal, porém a que prevalece é a real, aquela dos favores, da submissão, da cultura patriarcal, a da pena de morte do ser social e muitas vezes da morte física do homem e da mulher aprisionados. A ética “um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém na sua totalidade, diversidade e variedade” (VÁZQUEZ, 2003, p. 6).

O conceito de cultura e ética carcerária precisa estar intimamente ligado de maneira crítica e reflexiva na Educação-Pedagogia no Cárcere, como elemento de desvelamento pela pesquisa e pelos processos de formação de pessoas encarceradas. A educação no cárcere tem dois elementos explicativos desse campo, são eles: reeducação e socialização - “entende-se por reeducação a educação por meio do aprendizado, principalmente aos que não tiveram oportunidade na época devida. Por sua vez, ressocialização diz respeito à educação a partir de normas disciplinadoras, preparando o indivíduo para sua reinserção [no mundo social e do trabalho]” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 5).

É preciso educar todo o sistema carcerário para que seja possível a existência de uma educação ressocializadora dentro dos presídios, cumprindo dessa forma os objetivos sociais em relação ao preso, seja do sexo feminino ou masculino. A legislação (Lei de Execuções Penais – LEP/ 7.210/1984) prevê no Art. 17 a relação entre educação geral e educação profissional para o preso: “a assistência educacional compreenderá a instituição escolar e a formação profissional do preso e do internado” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 5), porém, nem sempre essas determinações são cumpridas.

Quanto a uma possível história da educação no cárcere, é possível afirmar que surgiu entre os séculos XVIII e XIX na relação direta com a ideia de punição – para aquelas pessoas que teriam privação da liberdade. No entanto, é a partir dos anos 1950 que a ideia de educação é posta em prática no Estado de São Paulo, modelo esse que depois é transferido para outras partes do país, sendo que “até 1979, o ensino básico nos presídios era executado por professores comissionados pela Secretaria de Educação, seguindo o Calendário letivo das escolas oficiais, com seriação anual, e fazendo uso do material didático-pedagógico aplicado às crianças”. A partir de 1988, essa situação muda quando a Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) ficou responsável tanto pela “remuneração dos monitores, funcionamento das escolas e metodologia de ensino a ser aplicada” (SANTOS, 2005, p. 1).

Os problemas que existiam na época da institucionalização dessa educação são os mesmos dos dias atuais, que vão desde a ausência de uma organização didática e pedagógica, como a falada qualificação de professores para trabalhar com esse grupo marginalizado socialmente, bem como os espaços físicos destinados ao processo de escolarização, que são inadequados. Isto faz com que concretamente não exista uma educação carcerária organizada (SANTOS, 2005, p. 2).

Outras dificuldades existem, desde a desmotivação dos presos até a falta de apoio interno dos que administram as prisões de delegacias, as penitenciárias etc. Também existe a ideia socialmente construída de que o preso não tem direito à educação por ter cometido crimes contra a sociedade. Mas não podemos esquecer que, ainda assim, eles são seres de direitos. Mesmo que não se possa desprezar a questão da segurança quando se trata de educar nos presídios, e este é um “impasse bastante conhecido de quem trabalha com educação prisional: a difícil relação entre a educação e a segurança”, isto porque “a educação é vista pelos agentes de segurança como algo que fragiliza a segurança do presídio; e, por outro lado, o professor diz que o agente tem má vontade e que desmerece os estudos do preso” (TEIXEIRA, 2007, p. 2).

A Educação-Pedagogia Social como campo epistemológico da Educação-Pedagogia no Cárcere

A Educação-Pedagogia no Cárcere está no campo teórico e prático da Educação-Pedagogia Social na modalidade Educação de Adultos, que compreende a alfabetização, educação fundamental e ensino médio, bem como a educação profissional e atividades socioeducativas; portanto, é uma educação na dimensão da formalidade e não formalidade, que o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social prefere denominar de educação escolar e educação não-escolar de adultos encarcerados, porque “o termo **educação não-formal** enquanto categoria classificatória, [tem um] caráter não científico”, que não ajuda a entender as muitas dimensões da prática educativa social (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 11).

Por que a Educação no Cárcere está no contexto da Pedagogia Social? Pelo simples fato de ser uma educação que trabalha com pessoas marginalizadas, buscando a reconstrução de

uma cidadania possível, mesmo no sistema capitalista, embora fosse necessário defender uma cidadania fora desse sistema, para além do capital (MÈSZÁROS, 2005), na perspectiva da dialética, já que no capitalismo não existe e não pode existir igualdade entre as pessoas, logo, não existe cidadania porque a sua gênese se fundamenta na propriedade privada dos meios de produção, que se reflete na divisão da sociedade em classes antagônicas entre os que detêm ou não detêm os meios de produção da riqueza (LÊNIN, 1988).

Então, precisamos ter clareza de que qualquer forma de defesa de cidadania para grupos marginalizados será sempre nos limites desse sistema, o que não quer dizer que não possamos empreender forças contrárias a ele para possibilitar outro projeto histórico de sociedade, mais humana (MARX, 2008), e que isso deve começar ainda no interior da sociedade atual, tendo a educação dialógica como uma das pedras angulares de institucionalização desse projeto (FREIRE, 1997).

A Educação-Pedagogia no Cárcere, nessa concepção, deve estar atenta às suas finalidades sociais e aos sujeitos que pretende emancipar, ou seja, a população carcerária, excluída e marginalizada, buscando acessar uma educação que a promova cognitivamente e socialmente. Esse é um tipo de educação que deve trabalhar com práticas educativas diferentes daquelas praticadas pela escola comum. Nesse sentido, está no campo da Pedagogia Social porque esta é “[...] uma ciência pedagógica, de caráter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, tanto a partir de uma perspectiva normalizada como de situações especiais (inadaptação social), assim como aos aspectos educativos do trabalho social” (DÍAZ, 2006, p. 93).

Inadaptação social se refere ao processo de marginalização de grupos da sociedade que não tiveram acesso aos bens produzidos pela sociedade capitalista, obrigando-os a viverem em situação de pobreza extrema, excluído de

todo o tipo de direito: à educação, ao trabalho, à moradia, ao alimento, enfim, à própria vida. A história dessa pedagogia se remete aos séculos XIX e XX, quando surgiu na Alemanha, com o objetivo de resolver os problemas educacionais dos imigrantes naquele país e depois as questões deixadas pela I e II Guerras Mundiais; pois naquela época “procurava-se na educação uma solução para os problemas humanos e sociais (fortes movimentos migratórios, proletarização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão econômica e cultural, abandono de menores, delinquência, entre outros) que se produziram a partir da nova realidade então criada” (DÍAZ, 2006, p. 93), sendo denominada pedagogia social.

Essa pedagogia assumia várias concepções epistemológicas: Platão, Hegel, Kant, Pestalozzi, dentre outras, sempre buscando a educação para as populações marginalizadas na Europa. Essa pedagogia passou por diversas etapas de desenvolvimento histórico na Alemanha: na primeira fase, surgiu o nome pedagogia social, que fora usado pela primeira vez “por Diesterweg, no seu livro ‘Bibliografia para a Formação dos Professores Alemães’ de 1850” (DÍAZ, 2006, p. 93). Porém, o educador que vai pensar pedagogicamente essa educação é Paul Natorp (1854-1920), que vai trazer para a discussão da época a ideia de comunidade e de que só é possível conhecer e estabelecer uma relação de independência, emancipação social dos indivíduos, a partir do trabalho educativo com a comunidade.

Para Natorp, “toda a pedagogia é social, ou deixa de ser autêntica pedagogia”, bem como a pedagogia social não é “uma parte da pedagogia geral, como sustentam outros autores da época, mas a **pedagogia**. É a pedagogia contemplada a partir de uma determinada perspectiva, precisamente a da comunidade social” (apud DÍAZ, 2006, p. 93). Outros pensadores não consideram Natorp como o pai da pedagogia social porque, na realidade, ele construiu uma

tendência de pedagogia social com bases na comunidade, portanto ele “é o inventor da denominação pedagogia social, mas não o desta ciência pedagógica” (DÍAZ, 2006, p. 93).

A segunda fase surgiu a partir dos anos de 1920, devido aos horrores da guerra, e quem encabeçou esse período foi Herman Nohl, no chamado Movimento Pedagógico Social, na Alemanha. Este educador e sua discípula, Bäumlér, dotaram a pedagogia social da noção de práxis como uma concepção teórica subjacente, fazendo dessa forma toda a diferença quando das políticas educativas para as pessoas marginalizadas, o que “marcará o caminho da pedagogia social europeia posterior e suporá um passo adiante ao defini-la como a ciência da socialização terciária, ou seja, como a ciência da educação dos mais necessitados” (DÍAZ, 2006, p. 94).

As contribuições de Nohl foram significativas para a consolidação da pedagogia social naquele país, como: a) uma pedagogia social preocupada com as questões de socialização da juventude marginalizada; b) uma pedagogia em que a realidade social é o elemento central da intervenção educativa social; c) uma pedagogia que objetiva desenvolver o potencial social e cognitivo das pessoas em processo educativo social; d) uma pedagogia que tem como objeto de formação e de investigação a sua centralidade e, dessa forma, constituindo-se não apenas em um programa formativo, mas, sobretudo, científico.

Na terceira fase, que vai de 1943 a 1949, a pedagogia social é utilizada para outros fins. Hitler utilizou essa pedagogia como bandeira ideológica de seu governo no que tange à educação para formar as pessoas no contexto da crença de que o governo é soberano e as questões de raça pura devem ser o centro dessa educação. Nessa época, a “pedagogia nacional social orienta-se no sentido da formação nacional popular de caráter racial e com uma única visão do mundo” (DÍAZ, 2006, 95).

O quarto momento dessa pedagogia está relacionada com a sua fase mais crítica, que se inicia em 1950 até os dias atuais, tendo como principal característica crítica e reflexiva as relações entre educação, sociedade, economia e política, pensando a prática educativa a partir de uma práxis pedagógica; portanto, é uma pedagogia social crítica que pretende a emancipação humana, analisa as estruturas sociais e procura o seu aperfeiçoamento e transformação (DÍAZ, 2006, p. 96).

A Pedagogia Social é multidimensional porque está a serviço da humanização das pessoas e ela pode ser usada em várias perspectivas: como “adaptativa” dos sujeitos em constante processo de mudança humana fazendo com que ele adquira sempre uma educação e se transforme nesse processo; como “socializadora” daqueles grupos de pessoas marginalizadas e que não tiveram acesso aos processos de escolarização em tempo adequado; como “formadora” de pessoas para o mundo do trabalho fazendo-as adquirir competências e habilidades profissionais para que possam participar socialmente do mercado de trabalho de maneira digna; como “interventora” dos problemas das comunidades quando forma os indivíduos para atuar diretamente sobre os problemas de sua comunidade, também conhecida como didática social; como “formadora” de pessoas críticas para atuar na dimensão dos movimentos sociais e populares (DÍAZ, 2006, p. 100-103).

Há ainda as questões envolvendo a *paidocenos*, que se refere à ideia de que a educação não diz respeito somente à educação escolarizada, mas à educação não formal e informal e que a pedagogia social deve estar inserida nesses campos. Nessa “perspectiva, pode justificar-se a ideia de entender a educação social como *paidocenos*, ou seja, como uma ação educadora da sociedade. Este tipo de educação converteu-se num instrumento da inclusão social, mas não deve limitar-se

a isso, deve ser um recurso para melhorar a própria sociedade” (DÍAZ, 2006, p. 102).

O profissional da Pedagogia Social é o pedagogo social com formação pedagógica especializada para tratar das questões reflexivas e práticas dessa pedagogia, como por exemplo, sistematizar epistemologicamente as práticas educativas sociais, ou ainda potencializar/concretizar políticas públicas sociais e educacionais para grupos vulneráveis socialmente. Enquanto o educador social é aquele com formação em ensino médio ou de outras graduações que trabalha na área de educação social. A formação mínima requerida para esse profissional é que tenha formação escolar de ensino médio e formação tácita na área social. O certo é que não deveria haver essa dicotomia entre pedagogos e educadores sociais, mas devido à urgência de pessoas para trabalhar na área social e a quase inexistência de pessoas qualificadas pedagogicamente, esta separação pode ser observada (PEREIRA, 2009b).

Tanto o educador como o pedagogo que trabalha com questões sociais e grupos vulneráveis são importantes, sendo profissões necessárias e urgentes em qualquer espaço social em que a educação se faça presente. Em vários países da Europa, como Portugal, Alemanha, Espanha, este profissional “representa a figura única e polivalente do educador que articula prevenção primária e secundária e além de recuperação dos indivíduos com dificuldade a atenção sociocultural” (MACHADO, 2009, p. 138).

No caso do Brasil, o educador social é considerado um educador popular porque a Pedagogia Social chegou ao Brasil pelo viés da pedagogia popular na concepção de Paulo Freire. Na Alemanha, o educador social assume duas funções a partir da formação: a de assistente social (*sozialarbeite*), e pedagogo social (*sozialpädagogogen*), ambos destinados a assistir a juventude. Esses educadores atuam “nos programas de ressocialização para jovens desfavorecidos (*benachteiligte jugendlichen*),

os pedagogos sociais geralmente fazem a mediação entre os mestres de ofício e os jovens, no caso da formação para o trabalho, buscando uma aproximação cultural entre aqueles e estes” (MOURA, 2009, p. 274).

Percebemos que a Educação Social é uma área educativa que abarca muitas práticas educativas, atuando em diversos setores da vida social sempre em busca de resolver as questões sociais que se apresentam e tomando as populações oprimidas como sujeitos de sua prática. Uma dessas práticas é a educação social de rua, que trabalha diretamente com crianças e adolescentes em situação de risco social procurando inseri-los socialmente, buscando transformar as condições materiais desse grupo marginalizado (PEREIRA, 2009a).

O campo epistemológico da Educação Social é a dialética que se preocupa com as condições materiais vividas por parte da população excluída dos bens materiais produzidos pela sociedade capitalista; portanto, a Educação-Pedagogia no Cárcere está no contexto da Educação-Pedagogia Social porque busca a humanização dos espaços carcerários, a ressocialização dos presos e sua plena aquisição de conhecimentos científicos e culturais que os permitam a reintegração social de maneira digna. Deste modo, essa educação deveria ser denominada Pedagogia Social Carcerária, no sentido de resignificar seu conceito na incorporação do “social” que denuncia as contradições de um sistema em relação ao seu povo e, ao mesmo tempo, aponta para uma ação praxiológica no sentido da busca de uma didática dialética que, concretamente, transforme a situação dos sujeitos oprimidos por esse sistema.

O social terminaria com aquela questão colocada no início do texto, quando diferenciamos a Educação no Cárcere e a Educação Carcerária no sentido de que este termo traz, criticamente, a função da educação e da pedagogia no espaço prisional: de que não é uma educação para adaptação dos

sujeitos às normas do sistema prisional, não é uma educação como “corretivo marginal” (MÉSZÁROS, 2005), mas uma educação como libertação dos oprimidos (FREIRE, 1997). O “social” da Pedagogia Social, ontologicamente, é a valorização de grupos e indivíduos que vivem em condição desumana e que necessitam de um tipo de educação que lhes possibilite outra condição material. Epistemologicamente, o “social” se refere à adoção da dialética como possibilidade teórica de sustentação dessa Pedagogia para que seja continuamente uma práxis pedagógica a serviço da humanização das pessoas excluídas e de todo o coletivo social.

Educação-Pedagogia Social Carcerária, compreendendo os termos Educação e Pedagogia como pares dialéticos que significam ação de educar e ação de teorizar a prática educativa. Nesse sentido, o educador deve incorporar teorias educativas e pedagógicas críticas para que o fazer educativo social esteja comprometido com a libertação, humanização, ressocialização dos adultos presos. Há que se abrir um parêntese para lembrar que essa pedagogia também precisa dar atenção aos adolescentes que são assistidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que, embora estejam em um sistema de privação da liberdade diferente daqueles acessados aos adultos, padecem quase dos mesmos males: ausência de educação para a ressocialização, lotação e inadequação dos espaços, agressões de toda ordem – da verbal à física, etc.

Considerações Finais

Diante desse quadro, temos ainda algumas questões na relação prisão e educação social: é possível uma educação no cárcere socialmente engajada na luta pela conscientização e conseqüentemente emancipação da pessoa presa? Ontologicamente, como emancipar um sujeito que está preso? Não será uma farsa a defesa da educação no cárcere sem

a participação ativa da pessoa presa? Ou a defesa de uma mera educação adaptativa para a permanência da pessoa presa nas mesmas condições sociais que viviam antes? A educação deve acontecer no espaço da prisão?

Creio que essas são questões centrais para se repensar a educação no cárcere que o Brasil quer e precisa para as pessoas presas. Penso que não há dúvidas de que a educação para esse grupo é necessária e urgente por ter a possibilidade de reintegração de maneira emancipada dessas pessoas no mundo social, fazendo-as adquirir conhecimentos, saberes e atitudes importantes para as suas vidas. Desta maneira, a educação assumiria um papel relevante para essas pessoas porque

além dos benefícios da instrução escolar, o preso pode vir a participar de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, principalmente resultando no entendimento do valor da liberdade e melhorando o comportamento na vida carcerária (JULIÃO, 2010, p. 3).

Assim, a educação no cárcere contribuiria no processo de ressocialização da pessoa presa de maneira que quando ela sair do

espaço prisional possa, aqui fora, ter chances mais dignas de (re)integração à sociedade. Sabemos que esse ainda é um processo que não se verifica como um todo, pois vimos que a educação, pelo menos na prática, não é um princípio da fundamentação de reintegração, ainda não temos cursos para qualificar o professor de ensino fundamental e médio para trabalhar nos presídios, inexistem cursos de pedagogia voltados para essa modalidade ou mesmo disciplinas que garantam, pelo menos, a inserção dos alunos de pedagogia no debate da Educação-Pedagogia Social no Cárcere.

Mas a esperança ainda não morreu e não foi presa pelos grilhões da burocracia do Estado, almejamos uma educação no cárcere que dê conta da humanização desse espaço, ao mesmo tempo em que faz da pessoa que está presa, independente do crime que cometeu, uma pessoa esperançosa de melhores condições de vida (i)material. Isso não deve ser uma utopia, mas uma luta concreta de educadores que almejam uma sociedade melhor e mais justa na via da educação como um direito, e não como uma migalha para todos.

Referências

- BARBOSA, Rita de Cássia S. S. **Da rua ao cárcere, do cárcere à rua**. Salvador (1808-1850). 2007. Dissertação (Mestrado em História social) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- _____. O capital social. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998b.
- BRANSTEIN, Hélio R. Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário. **Anais...** Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 dez. 2009.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal. **Diário Oficial da**

União, Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1940. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/16/1940/2848.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de julho de 1984.

_____. Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984. Altera dispositivo do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de julho de 1984.

_____. 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, 25 de maio de 2010.

CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. In: ALMEIDA, Maria Suely Kofes et al. **Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DEPARTAMENTO DE PENITENCIÁRIA NACIONAL. Sistema Nacional de Informação Penitenciária Nacional. Sistema Penitenciário no Brasil – Dados Consolidados. **Ministério da Justiça**, Brasília, dez./2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>>. Acesso em: 07 set. 2010.

_____. Sistema Nacional de Informação Penitenciária Nacional. Sistema Penitenciário no Brasil – Dados Consolidados. **Ministério da Justiça**, Brasília, jun./2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>>. Acesso em: 22 out. 2010.

DÍAZ, André. Uma aproximação pedagógica-educação social. **Revista Lusófona de Educação**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. n. 7, p. 91-104, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**, 1994. Rio de Janeiro, 1994.

JULIÃO, Elinaldo F. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elinaldo.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LENIN, Vladimir I. **Que fazer?** São Paulo: HUCITEC, 1988.

MACHADO, E. **Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários**. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 133-148.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, coleção Os Pensadores, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Rogério. Políticas, programas e ações a juventude. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

PAOLI, Maria Célia. Trabalhadores e cidadania: experiência do mundo público na história do Brasil moderno. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 3, n. 7, p. 40-66, set./dez. 1989.

PEREIRA, Antonio. A educação social de rua é uma práxis educativa? **Revista Ciências da Educação**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Programa de Mestrado em Educação. Americana, Ano XI, n. 21, 481-502, 2009a.

_____. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé**. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009b.

PEREIRA, Eder F.; PEREIRA, Talita F. **Ressocialização: educação no sistema carcerário**. Disponível em: <http://www.fap.com.br/fapciencia/002/educacao_2008/009.pdf>. Acesso em: 25 set. 2010.

PIMENTA, Selma G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. A educação de adultos presos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374. jul./dez. 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 265/2006. **Remissão da pena pelo trabalho e pelo estudo**. Disponível em: <<http://www.cristovam.org.br/leis/?cat=5&paged=2>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SANTOS, Síntia M. Ressocialização através da educação. In: **Direito Net**. São Paulo. 2005. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2231/Ressocializacao-atraves-da-educacao>>. Acesso em: 15 set. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Roberto. **Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério. Áreas prioritárias para atuação da pedagogia social no Brasil. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério (Org.).

Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SIMÕES, José Luis. Educação para as elites, escolas para os vadios e violência para todos. **Revista Diálogos**, São Paulo. v. 5, p. 93-100, 2006.

TEIXEIRA, Carlos. Relato de experiência na educação carcerária. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12037>>. Acesso em: 04 out. 2007.

VÀZQUEZ, Adolfo S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Submetido em 6 de fevereiro de 2011

Aprovado em 11 de março de 2011