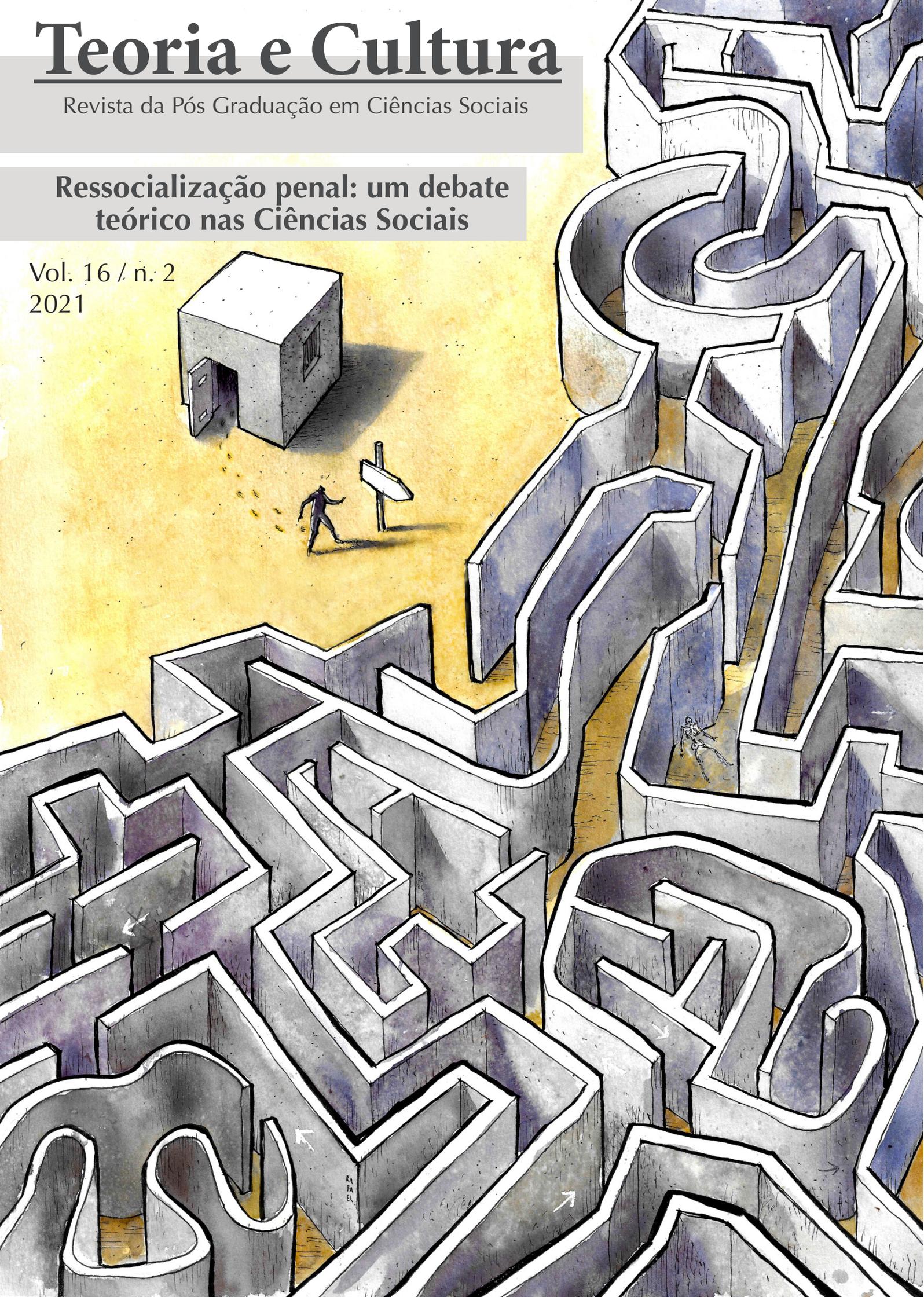


Teoria e Cultura

Revista da Pós Graduação em Ciências Sociais

Ressocialização penal: um debate teórico nas Ciências Sociais

Vol. 16 / n. 2
2021



TEORIA e CULTURA

REVISTA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFJF

VOLUME 16, NÚMERO 2
JULHO A SETEMBRO DE 2021

JUIZ DE FORA - MG,
BRASIL

Ressocialização penal: um debate teórico nas Ciências Sociais

**Organizadores:
Rogéria Martins e
Elionaldo Julião**

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

latindex

ISSN 2318-101x(on-line)

ISSN 1809-5968 (print)

Teoria e Cultura	Juiz de Fora	v. 16	n. 2	jul/set	p. 185	2021
------------------	--------------	-------	------	---------	--------	------

Teoria e Cultura é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, destinada à divulgação e disseminação de textos na área de Ciências Sociais (antropologia, ciência política e sociologia), estimulando o debate científico-acadêmico. O projeto editorial contempla artigos científicos, verbetes, ensaios, resenhas, entrevistas, fotografias e traduções de textos da área de ciências sociais. A revista publica predominantemente em português e é aberta a outras línguas, havendo justificativa editorial. A revista está classificada, de acordo com a atual avaliação da CAPES, como QUALIS B2 em Sociologia.

Endereço eletrônico: <http://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/index>

E-mail: teoriaecultura@gmail.com

EDITORA / EDITOR

Cristina Dias da Silva

CONSELHO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Carlos Francisco Perez Reyna

Christiane Jalles de Paula

João Dulci

Jorge Chaloub

Marta Mendes da Rocha

Raphael Bispo dos Santos

Rogéria Campos de Almeida Dutra

Thiago Duarte Pimentel

PROJETO GRÁFICO / GRAPHIC PROJECT

Rafael Fonseca

DIAGRAMAÇÃO / DIAGRAMMING

Maria Eduarda Galvão

REVISÃO / REVIEW

A responsabilidade final sobre a revisão dos textos da Teoria e Cultura é dos próprios autores

CONSELHO CONSULTIVO / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Beatriz de Basto Teixeira (UFJF)

Cornelia Eckert (UFRGS)

Eduardo Antônio Salomão Condé (UFJF)

Euler David Siqueira (UFRRJ)

Fátima Regina Gomes Tavares (UFBA)

Francisco Colom González (IFS, CSIC,

Espanha) Jorge Ruben Tapia (UNICAMP)

José Alcides Figueiredo Santos (UFJF)

Jurema Gorski Brites (UFSM)

Luiz Fernando Dias Duarte (Museu Nacional/UFRJ)

Luiz Werneck Vianna (PUC/RJ)

Marcelo Ayres Camurça (UFJF)

Maria Alice Rezende de Carvalho (PUC/RJ)

Maria Claudia Pereira Coelho (UERJ)

Moacir Palmeira (Museu Nacional/UFRJ)

Octavio Andrés Ramon Bonet (IFCS/UFRJ)

Octavio Guilherme Velho (Museu Nacional/UFRJ)

Philippe Portier (EPHE, Paris-Sorbonne, França)

Raul Franciso Magalhães (UFJF)

Rodrigo Rodrigues-Silveira (USAL, Argentina)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Reitor

Marcos Vinicius David

Vice-Reitora

Girleene Alves da Silva

Pró-Reitora de Cultura

Valéria de Faria Cristofano

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação

Mônica Ribeiro de Oliveira

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor do ICH

Robert Daibert Júnior

Coordenador do PPGCSO

João Dulci

Chefe do Departamento de Ciências Sociais

Luzimar Paulo Pereira



EDITORA UFJF

Diretor da Editora Ufjf / Presidente do Conselho Editorial

Jorge Carlos Felz Ferreira

Conselho Editorial

Jair Adriano Kopke de

Aguiar Taís de Souza

Barbosa Rodrigo Alves

Dias

Emerson José Sena da

Silveira Maria Lúcia

Duriguetto Elson

Magalhães Toledo

Charlene Martins Miotti

Rafael Alves Bonfim de Queiroz

www.editoraufjf.com.br

E-mail:

editora@ufjf.edu.br

Tel.: (32) 3229-7646

Ficha catalográfica

Teoria e Cultura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais. v. 16 n.2 Julho-Setembro de 2021, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2021.

Semestral

ISSN 1809-5968 (*impresso/print*)

ISSN 2318-101x (*on-line*)

1. Ciências Sociais - Periódicos

CDU 302.01 (05)

SUMÁRIO

Nota Editorial	7
<i>Cristina Dias da Silva</i>	
Apresentação	8
Dossiê Ressocialização penal: um debate teórico nas Ciências Sociais	8
<i>Rogéria Martins</i>	
<i>Elionaldo Julião</i>	
A questão da ressocialização nas trincheiras do sistema prisional brasileiro: uma interpretação a partir do modelo teórico da sociologia do guichet de Dubois	12
<i>Rogéria Martins</i>	
“Ningunx de nosotrxs pertenece a este lugar”: la edición de publicaciones como autoorganización para la defensa y promoción de los derechos humanos en centros universitarios en contextos de encierro	24
<i>María José Rubin</i>	
El derecho humano a la educación en el tratamiento penitenciario basado en la resocialización: una mirada desde la realidad Argentina.	38
<i>Gabriela Lizio</i>	
<i>Francisco Scarfó</i>	
Cárcere e Trabalho: possível alternativa à ressocialização de presidiários no Brasil	54
<i>Arij Mohamad Radwan Omar Chabrawi</i>	
Universitarios detenidos organizados: una cuña en la solidez de la cárcel	63
<i>Analia Umpierrez</i>	
Salud mental y resocialización: tensiones y desafíos	75
<i>Omar Alejandro Bravo</i>	
Uma análise sobre a educação no sistema prisional de Cáceres–MT	83
<i>Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda</i>	
<i>Cloris Violeta Alves Lopes</i>	
<i>Luciane Miranda Faria</i>	
<i>Juliano Cláudio Alves</i>	
Violências contra mães em situação de prisão: Da invisibilidade à persistência no encarceramento	93
<i>Rosangela Peixoto Santa Rita</i>	

Educação, escolarização e liberdade no sistema socioeducativo	114
<i>Rogério Pacheco Alves</i>	
Artigos	
Estética da ansiedade: notas conceituais sobre a criação em uma sociedade do risco. Uma abordagem sociológica	132
<i>Henrique Grimaldi Figueredo</i>	
Juventude e Sociologia no Ensino Médio: origens sociais, representações estudantis e possibilidades de ensino	147
<i>Cristiane A. Fernandes da Silva</i>	
<i>Marili Peres Junqueira</i>	
<i>Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva</i>	
“Ideologia de gênero” na produção acadêmica brasileira recente	162
<i>Daniela Rezende</i>	
<i>Aruna Sol</i>	
Sobre os autores	179
Normas para publicação	183

NOTA EDITORIAL

O volume 16, número 2, da Revista Teoria e Cultura aborda o tema relevante da ressocialização penal, contribuindo para uma reflexão qualificada e atualizada das Ciências Sociais sobre o sistema penitenciário latino-americano. Organizado por Rogéria Martins (UFJF) e Elionaldo Julião (UFF), o dossiê Ressocialização penal: um debate teórico nas Ciências Sociais se constitui no primeiro dossiê sobre o assunto nesta revista e, assim, reflete nosso empenho pela diversidade de temas e abordagens interdisciplinares que constituem as pesquisas antropológicas, sociológicas e políticas. Na seção Artigos, do fluxo contínuo da revista, três excelentes contribuições encerram esta edição: um artigo sobre a relação entre juventude e sociologia no ensino médio, um debate instigante sobre a lógica do risco e suas influências na estética e práticas culturais contemporâneas e, para fechar, uma análise contundente da produção acadêmica brasileira em torno da expressão “ideologia de gênero”. Aproveito para dar muito boas-vindas a nossa assistente editorial Maria Eduarda Galvão. Desejamos a todes uma excelente leitura!

Cristina Dias da Silva
Editora-Responsável Revista Teoria e Cultura

Apresentação

Dossiê Ressocialização penal: um debate teórico nas Ciências Sociais

Rogéria Martins¹

Elionaldo Julião²

O presente dossiê buscou inventariar novas reflexões para discutir a questão da ressocialização penal. Pesquisadores de diversas áreas que estudam políticas de restrição e privação de liberdade tem se mostrado incomodados com afirmações que, mesmo diante de malabarismos discursivos, rendem interpretações românticas sobre o tema.

Estamos diante de um cenário bastante complexo não só expresso pelos dados alarmantes que constitui o sistema prisional brasileiro e sul americano, como buscar novos paradigmas interpretativos para pensar as políticas de execução penal, no qual abriga comumente o princípio de ressocialização.

Para efeito de uma dimensão mais geral, reflexiva e diante da vasta cobertura de estudos que revelam a situação do sistema prisional na sociedade contemporânea, admite-se uma leitura consensual de que a prisão não ressocializa, no limite, neutraliza o encarcerado em uma prevenção especial negativa (BARATTA, 2007).

Nessa acepção, o autor destaca a base do recrudescimento das estratégias de contenção repressiva do sistema. Esse resgate tenta não reforçar o caráter punitivo da pena, acentuando a função restrita de exclusão do indivíduo da sociedade. E, por isso, a necessidade de se investir em reflexões sobre o cenário para que se busque meios para minimizar as assimetrias nas agências de controle.

O debate, tradicionalmente, tem sido investido no campo jurídico, deixando de considerar modelos analíticos da teoria clássica e contemporânea disponível no inventário teórico conceitual do campo. Nessa revisão, observa-se também como as projeções analíticas para o conceito têm se destacado por reproduções teóricas na Criminologia Clínica Tradicional e a Criminologia Crítica. Isso não significa dizer que o caminho realizado por esses estudos arrefece seu valor. Há uma defesa na acepção da Criminologia Crítica para as políticas de execução penal. Contudo, há de se realizar um aprofundamento teórico dessas bases e, no limite, provocar novas reflexões com formulações originais, desafiando esse lugar comum no debate, sobretudo na área de sociologia, caracterizada por alta concentração de abordagens teóricas que, vislumbrem compreender as lógicas e dinâmicas que regulam o conceito de ressocialização.

Aliada às análises desenvolvidas por Julião (2009) que entende o discurso jurídico sobre a ressocialização, sobre a reintegração social dos indivíduos enquanto sujeitos de direito, contemporaneamente ocultam e procura tornar cada vez mais nebulosa a ideia de castigo, da violência legítima do Estado. Segundo ele, o discurso da ressocialização, neste sentido, serve para esconder e escamotear a prática social repressiva do castigo e da violência real, que, na realidade, nada mais é do que o discurso sobre o próprio castigo.

Nova versão teórica, conforme destaca Cunha (2002), revela que na prisão existem redes de contatos e práticas sociais que atenuam a ruptura com o meio externo e, no limite, que a prisão também, oferece formas específicas de manter esse contato. A despeito dos elementos de ressocialização que agem na contramão de uma segregação total, observa-se elementos nas relações que circulam nas ações ressocializadoras, muito das vezes mediadas pelas interações estabelecidas nesse espaço, no trânsito de informações que se processam, na mediação entre o meio interno e externo, como os vínculos persistentes das discricionariedades presentes.

1 Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora do Laboratório de Modalidades Diferenciada de Ensino de Sociologia/NEVIDH/UFJF. Contato: rogerialma@yahoo.com.br

2 Professor Associado do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (IEAR/PPGE/UFF). Contato: elionaldoj@yahoo.com.br

Em torno de diferentes concepções teóricas sobre ressocialização/reintegração ou reinserção social e a premente urgência de se defender um modelo de intervenção para reintegração social, muitas explicações podem ser estruturadas, não só no campo jurídico, como na teoria social. A ideia em si, diante do cenário das prisões no Brasil, provoca um resgate no plano que torne o espaço menos hostil, que inclua a participação da sociedade civil e narrativas que reforcem um plano de humanização das prisões. A compreensão desses quadros teóricos e da forma de dialogar como se estabelece essas interações entre a teoria e a prática, fundamenta a intenção desse debate proposto pelo dossiê.

Segundo Julião (2009), essas teorias têm sido agrupadas de diferentes formas, compreendidas em dois modelos explicativos: ora em torno de um tratamento de ressocialização mínima, que credita um entendimento de que a pessoa privada de liberdade deve voltar para sociedade em uma condição de respeito às leis para não reincidir no crime, colocando o sujeito socialmente como um agente passivo e submisso à ordem social; por outro em um tratamento da ressocialização máxima, que excede a dimensão do respeito às leis, ampliando o seu lugar na sociedade, como um sujeito consciente dos seus direitos.

Nesse percurso reflexivo, uma questão importante que se destaca é da justiça e da moral que acaba por se inscrever a partir do legado teórico do reconhecimento, no qual Fraser (2007) propõe a partir da ideia weberiana de status. A autora defende que o reconhecimento de determinados sujeitos na sociedade é uma questão de status social, ao permitir ou não as condições de membros parceiros integrais na interação social, sobretudo em um contexto onde as ambiguidades no plano das desigualdades sociais, que são plenas para o cenário do sistema prisional no Brasil. Historicamente, nosso legado de um país violento e autoritário aduz a uma configuração punitiva como linha forte na produção das desigualdades, altamente intensificada pela prisão.

Em uma discussão mais teórica e conceitual, poderíamos alocar essa análise na referência analítica da teoria da redistribuição, considerando a ressocialização como dispositivo de redistribuição de direito, expresso na política de execução penal, que se manifesta a partir de uma alocação de recursos e bens na sociedade para as pessoas encarceradas, inclusive das minorias socioculturais que a acessam.

Por outro lado, o que temos em termos de reconhecimento nessas lutas contemporâneas não é só a identidade de um grupo específico – negros, mulheres, indígenas, pessoas privadas de liberdade etc. O reconhecimento (FRASER, 2007) que se busca é a condição desses grupos como parceiros integrais na interação social, ou seja, é superar a sua subordinação em culturas (de controle) dominantes; é fazer com que esses indivíduos falsamente reconhecidos (na agenda de ações ressocializadoras), ou cujo reconhecimento é negado, sejam vistos como membros efetivamente participantes na sociedade, interagindo como detentores de direitos, ainda que encarcerados, a partir de sua autonomia (MARTINS e FRAGA, 2015) na sua escala de valores.

A leitura nesse debate, apesar da disposição narrativa positiva que regula toda a discussão, é fundamental para entender o sistema prisional dentro de uma política de execução penal, contraria o discurso dominante do legado dos princípios dos direitos individuais fundamentais. O universo prisional presta um serviço, com regras, procedimentos e condiciona uma prestação de serviços a determinados usuários. Contudo a situação do sistema prisional brasileiro é absolutamente caótica, todos sabem, definido pelo STF como um “estado de coisa inconstitucional”.

Pensar o dispositivo da ressocialização nesse cenário revela a panacéia de ações que coadunam, nas trincheiras do cárcere, ao recrudescimento do aparato de controle e dominação impressos nas ações da política de execução penal – criação de mais presídios, mais aparatos de controle para impedir ou cercar o contato do encarcerado com a sociedade – quando na verdade precisamos prender menos para aprisionar melhor (ainda que essa afirmação sofra de limitações interpretativas).

As referências teóricas que aduzem o debate mostram a dicotomia que incide a discussão sobre a ressocialização: a pena de privação de liberdade está condicionada ao paradigma coercitivo, atribuindo prioridade a função de proteger a sociedade e o sistema, logo precisa segregar os indivíduos ou ela funcionaria para garantir o interesse do bem estar do preso, admitindo os elementos sócio-históricos dessa punição. Essa leitura revela os caminhos que a proposta de ressocialização vai imprimir no cenário punitivo.

Buscando reflexões que mobilizem essas novas análises para pensar a ressocialização, reunimos nesse dossiê nove artigos que, de alguma forma, debruçam-se sobre a temática. Os trabalhos revelam não só reflexões no âmbito da pesquisa, como da extensão universitária, destacando os caminhos de acesso ao sistema prisional.

No texto A questão da ressocialização nas trincheiras do sistema prisional brasileiro: uma interpretação a partir do modelo teórico da sociologia do guichet de Dubois, **Rogéria Martins** investe no desafio de assumir os riscos de uma interpretação através da sociologia do guichet, inventariado pelos estudos de Dubois (1999). O resgate da sociologia do guichet, segundo a autora, apresenta-se como um referencial novo na análise nessa interação entre os usuários e os operadores do sistema prisional, que, revestidos da ideia de focar o estudo sobre o Estado em ação, desloca o debate sobre a atuação dos serviços públicos, buscando as fronteiras, os limites estabelecidos nessa interação entre quem demanda o serviço público – o usuário/beneficiário e o agente do estado. A autora busca marcar a ideia de que o sistema prisional, ao custodiar vidas, está investido na prestação de um serviço estatal, buscando, sobretudo, desfigurar a ideia da prisão, de depósitos de pessoas e um certo relativismo das agruras promovido pelo espaço prisional.

Maria José Rubin no texto “Ningunx de nosotros pertenece a este lugar”: la edición de publicaciones como autoorganización para la defensa y promoción de los derechos humanos en centros universitarios en contextos de encierro, apresenta uma análise a partir de projetos de extensão – Oficina de Edição Coletiva, curso extracurricular que apoia atividades em presídios federais da Argentina desde 2008, através do Programa de Extensión en Cárceles (FFyL, UBA). Em uma tentativa de romper com o modelo neoliberal de prisões que (des)subjetiva e silencia pessoas encarceradas, Rubin destaca elementos de práticas culturais e comunicacionais autogestivas desenvolvidas dentro do cárcere. De modo a permitir pensar nos elementos constitutivos para lidar com o pós-prisão, o trabalho das publicações produzidas nas oficinas não só registra os modos de organização textual, mas inventaria condições e sofrimentos infligidos a população carcerária.

Gabriela Lizio e Francisco Scarfó através do artigo El derecho humano a la educación en el tratamiento penitenciario basado en la resocialización: una mirada desde la realidad Argentina nos permite rever o conceito de ressocialização a partir do tratamento socioeducativo, que busca reduzir a vulnerabilidade social e cultural das pessoas encarceradas na Argentina. Os autores buscam enfatizar a questão do direito a educação como um direito humano a ser preservado no espaço penal. Para tanto, ressaltam a promoção do tratamento socioeducativo em detrimento do tratamento medicinalista, da ideologia curativa, correccional atribuída nos tratamentos penais.

Arij Mohamad Radwan Omar Chabrawi busca, através do artigo Cárcere e Trabalho: possível alternativa à ressocialização de presidiários no Brasil, problematizar as condições do sistema prisional brasileiro. O autor rende esforços para pensar o conceito de ressocialização diante das adversidades da política neoliberal e os limites da eficácia das leis e políticas penais brasileiras, principalmente problematizando a necessidade de políticas para egressos que contemplem a disposição de sua reinserção à sociedade pelo trabalho.

A situação da pandemia nas prisões argentinas e os conflitos de violência foram resgatados por **Analia Umpierrez** em um estudo sobre estudantes universitários presos no seu artigo Universitarios detenidos organizados: una cuña en la solidez de la carcel. A autora revela o papel da universidade em território prisional observando os seus desdobramentos cotidianos, e como esses centros universitários se constituem em espaços que disputam o poder. Ou seja, os universitários presos são vistos organizados como potenciais aliados para influenciar o cotidiano das unidades penais a partir de dentro e contribuir para a melhoria das condições de vida na prisão. Nesse processo a questão da ressocialização alça dimensões de potente interação social.

Omar Alejandro Bravo, resgatando um debate sobre a ressocialização penal a partir da dimensão da saúde mental, apresenta o contexto prisional da Colômbia no artigo Salud mental y resocialización: tensiones y desafío, o autor discute o conceito a partir de outro tipo de assistência, para além da educação e trabalho. O estudo revela elementos significativos de um novo tipo de socialização marcado por uma identidade associada ao estigma (louco ou delinquente) e que favorece formas de relacionamento associadas àquela linha única que, no caso da população carcerária, pode levar à repetição de comportamentos ilegais.

No artigo Uma análise sobre a educação no sistema prisional de Cáceres–MT, de **Kátia A. S. Nunes Miranda, Cloris V. Alves Lopes, Luciane M. Faria e Juliano Cláudio Alves**, segue-se a linha de estudos monográficos para os dispositivos de educação na prisão, buscando endossar o valor do direito a educação para pessoas em situação de privação de liberdade. Os autores discutiram sobre o modelo de educação implementado no cárcere do Mato Grosso, apresentando a pandemia como elemento potencializador do problema educacional prisional. Também resgataram a essencialidade da formação para atuação nesses espaços para dotar os mecanismos de ressocialização de ações eficazes no tratamento inclusivo.

O texto *Violências contra mães em situação de prisão: da invisibilidade à persistência no encarceramento* de **Rosângela Peixoto Santa Rita** elucida a questão de gênero no cárcere, dimensionada sobre a perspectiva da maternidade. A autora realiza um resgate histórico do aprisionamento das mulheres, mostrando como a dificuldade de lidar com a alteridade faz com que as particularidades da existência feminina sejam ignoradas em um sistema prisional considerado andocêntrico. O artigo revela pontos importantes para discussão da ressocialização, quando destaca os elementos perversos na multiplicidade punitiva atribuída às condicionalidades feminina no cárcere, sobretudo na dimensão da maternidade.

Por fim, o artigo de **Rogério Pacheco Alves**, *Educação, Escolarização e liberdade no sistema socioeducativo* investe na reflexão sobre a questão da ressocialização a partir do sistema socioeducativo. O texto é um desdobramento analítico de pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade da Universidade Federal Fluminense, que procurou analisar o perfil dos adolescentes e jovens acusados de cometimento de ato infracional na cidade do Rio de Janeiro. O recorte perseguido pelo autor indica que ser “adolescente infrator” aduz a uma profunda estigmatização perante o sistema justiça, ou seja, pelos empreendedores morais, acompanhando-os durante sua vida escolar, em um deslocamento da passagem de adolescente infrator à qualidade de estudante-infrator.

Ainda são retraídos os debates investidos nesse empreendimento conceitual e teórico, de outros campos disciplinares para além do jurídico, seja pela solidez dos paradigmas mais clássicos perseguido por grande parte de estudiosos do tema, seja pelo investimento de trabalhos monográficos revelando a robustez do sistema em termos de violação de direitos – o que por si já dimensiona os objetos de pesquisa; seja pela estranheza que alguns campos disciplinares acionam o sistema prisional. Sem dúvida, esses limites só nos imprimem mais esforços para interpretar a demasiada complexidade humana que cobre o sistema prisional.

Estamos no caminho a construir...

Referências Bibliográficas

CUNHA, Manuela. Ivone. **Entre o bairro e a prisão: tráfico e trajetos**. Lisboa, Fim de século, 2002.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Revista Luna Nova**, 2007, n. 70, p. 101-108.

MARTINS, Rogéria.; FRAGA, Paulo. Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição? **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n.3, pp. 268-278, setembro/dezembro 2015.

BARATTA, Alessandro. *Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado*. Alemanha: Universidade de Saarland, 2007. Disponível em: <http://www.ceuma.br/portal/wp-content/uploads/2014/06/BIBLIOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

JULIAO, Elionaldo. Fernandes. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. Tese de Doutorado* – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2009

A questão da ressocialização nas trincheiras do sistema prisional brasileiro: uma interpretação a partir do modelo teórico da sociologia do guichet de Dubois

Rogéria Martins¹

Resumo

Muitos elementos na dinâmica dos mecanismos de ressocialização incidem em produções de desigualdade. Nossa intenção de trabalho busca, sobretudo, focar na produção das desigualdades determinadas pelo sistema prisional, a partir da questão ressocialização, buscando compreender elementos que demarcam a condição de gênero e como o sistema prisional produz diferenciações de “tratamento penal”, nessa relação de acesso as políticas de execução penal no sistema prisional brasileiro. Para esse feito, recorre-se ao modelo analítico da sociologia do guichet, que aduz uma interpretação própria ao sistema prisional, conferindo um novo status analítico ao tema, buscando inventariar condicionalidades atribuídas nessa relação entre quem demanda o serviço estatal e quem o opera.

Palavras – Chaves: Sociologia do guichet – ressocialização – encarceramento feminino

The issue of resocialization in the trenches of the Brazilian prison system: an interpretation based on the theoretical model of sociology of Dubois’s window

Abstract

Many elements in the dynamics of the mechanisms of resocialization affect productions of inequality. Our intention of work seeks, above all, to focus on the production of inequalities determined by the prison system, from the issue of resocialization, seeking to understand elements that demarcate the gender condition and how the prison system produces differentiations of “criminal treatment” in this access relationship the penal execution policies in the Brazilian prison system. For this purpose, we resort to the analytical model of the sociology of the guichet, which adduces its own interpretation to the prison system, giving a new analytical status to the theme, seeking to inventory the conditionalities attributed to this relationship between those who demand the state service and those who operate it.

Keywords: sociology of the window – ressocialization – female incarceration

Abindo o debate

A prisão no Brasil envolve preocupações contundentes ao demarcar as condições degradantes da prestação do serviço do sistema prisional como um todo, representantes do estado penal e os usuários das institucionalidades do cárcere, particularmente no bojo das políticas de execução penal. Esse debate rende preocupações também para a ideia de ressocialização, seja na perspectiva do tratamento e correção penal; seja na concepção da reintegração social (BARATTA 2007), numa perspectiva da prisão como uma prevenção

¹ Socióloga, Doutora em Políticas Públicas, professora do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora/Minas Gerais – Brasil. Membro Associada da Rede de Pesquisadores sobre Privação e Restrição de Liberdade. Contato: rogerialma@yahoo.com.br

especial positiva, que dirige uma atenção a concepção de inclusão do encarcerado.

O cenário brasileiro é impactante se consideramos seus números e as condições do sistema prisional para seus usuários. Contudo, procuramos aqui realizar uma reflexão que se dirige a admitir a prisão como uma instituição do Estado e como tal, tem interesses defendidos observáveis nas suas políticas e na sua gestão organizativa. Ainda, como tal, presta um serviço, com regras, procedimentos e condiciona uma prestação a determinados usuários. Portanto, ainda que sob efeitos legais, ela não tem uma função restrita à exclusão do indivíduo à sociedade, como parte de agrupamentos e setores sociais enfatizam. Estamos falando de variadas fontes de um arsenal legal preciso desde as Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos, aprovadas pelo Conselho de Defesa Social e Econômica da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1955, até os dias atuais nas políticas de execução penal que observam a dignidade ao tratamento humano de quem experimenta a vida e a condição de reclusão.

É claro que se reconhece os efeitos e desdobramentos na operacionalização das políticas de execução penal no calor da rotina dessas práticas na prestação jurisdicional no seio dos sistemas prisionais, nas interações reguladas por tipos de dominação, que produzem distintivas formas de produção de desigualdades. Mas o debate aqui proposto busca inventariar formas de compreender as faces desses efeitos na vida das pessoas encarceradas, no resultado e desempenho dos serviços públicos prestados, porque esses efeitos acionam formas e condicionantes próprias aos usuários, seja para qualquer situação no qual essas pessoas estão caracterizadas: presos provisórios, presos condenados, presos portadores de doenças, presos masculinos, presos idosos, homoafetivos, corpos femininos, estrangeiros etc. Cada categoria dessa associada ao grupo social revelam especificidades que atomizam a produção de desigualdades no universo prisional e rende efeitos nas práticas ressocializadoras no cárcere, nessa dinâmica relacional entre Estado e indivíduo. Embora muitas pesquisas tenham se dirigido a essas feições, com estudos monográficos com vastos estudos concentrando em cada grupo social, para pensar a prisão, nosso foco se dirige ao encarceramento feminino. A opção por essa reflexão advém de estudo realizado pela autora desse artigo com mu-

lhres privadas de liberdade (MARTINS E LAWALL, 2018).

A composição histórica do encarceramento no Brasil revela como a população carcerária feminina foi renegada ao confinamento no bojo da lógica adotada nos sistemas punitivos de preceitos no tratamento desiguais para homens e mulheres, demarcando no espaço carcerário a desigualdade de gênero comum na sociedade brasileira (DINIZ, 2015; STELLA, 2005; HELPES, S, 2014; ; SOARES e ILGENFRITZ, 2002; ESPINOZA, 2004). A condução dos problemas relativo à criminalidade violenta também não seguiu uma perspectiva procedente, seguindo o caminho do investimento de recursos na construção de mais unidades prisionais. Essa lógica desloca a atenção das políticas de segurança das condições dignas no atendimento e na política de recuperação das pessoas privadas de liberdade. Curiosamente, diante da notória observação de não conseguir organizar e manter o sistema atendendo aos dispositivos da Lei de Execução Penal, incrementa-se o recrudescimento para investir em mais vagas e unidades prisionais, subalternizando a discussão acerca do princípio de prender menos para aprisionar melhor (ainda que essa afirmação sofra de limitações interpretativas). Defendemos essa condição, tentando não abandonar o princípio da ressocialização, com todos os limites que o conceito pode operar no cotidiano das prisões. Esse resgate, tal como afirma Baratta (2007), tenta não reforçar o caráter punitivo da pena, acentuando a função particular de exclusão do indivíduo à sociedade. E por isso a necessidade de se investir em reflexões do cenário que busque meios para minimizar as assimetrias produzidas pelas agências de controle. A continuidade dessa punição em massa revela os riscos, ou melhor, a garantia da ineficácia das políticas de execução penal, projetando em grau máximo os termos da estigma, de desqualificação para a vida social, de perda dos relacionamentos sociais, familiares e de agravamento da carreira criminal.

O estudo sobre encarceramento feminino enfocado nesse trabalho rendeu alguns esforços, sobretudo, no tratamento teórico da *sociologia do guichet* (DUBOIS, 1999), considerando alguns elementos importantes destacados por Salla (2006) e Alvarez e Lourenço (2017) em trabalhos de revisão e levantamento de estudos sobre prisões no Brasil.

Para além do trabalho preciso dos estudos da arte no tema, revelaram criticamente, como as projeções analíticas na área têm se destacado por reproduções das teóricas clássicas, sobretudo para as reflexões de teóricos como Foucault (1971) e Gofmam (2001). Isso não significa dizer que o caminho realizado por esses estudos arrefece seu valor. O objeto que ora se projeta é condizente com as interlocuções analíticas dos autores citados. Contudo, conforme destaca os referidos autores, há de se realizar um aprofundamento teórico dessas bases e, no limite, provocar novas reflexões com formulações originais, desafiando esse lugar comum no debate, sobretudo na área de sociologia, caracterizada por alta concentração de estudos dessa natureza.

No rastro desses referidos autores podemos destacar o paradigma clássico para pensar a prisão, no qual conceitos como estigma/instituição total de Gofmam e os dispositivos correccionais, dos métodos coercitivos e punitivos aludidos por Foucault se destacaram observando uma concepção de ressocialização limitada, revestida e escamoteando a prática social do castigo e da violência real nos centros prisionais (JULIÃO, 2020). Por outro lado, concepções teóricas mais recentes elaboradas a partir de reflexões sobre os dilemas institucionais por autores como Garland (1999) e Wacquant (2001) buscam revelar o quanto a percepção do crime está influenciada por questões econômicas e políticas e que, não raramente, definem e conceituam a própria criminalidade. Nesse sentido, conceitos como garantia de direitos, direitos humanos e incompletude institucional, encontram limites na operacionalização institucional dos respaldos legais dos mecanismos de ressocialização, convertendo-os, em grande parte, em meros desempenhos de redução de danos. Diante do atuarialismo seja na perspectiva clássica, quanto contemporânea, admite-se uma leitura consensual de que a prisão não ressocializa, no limite neutraliza o encarcerado numa prevenção especial negativa (BARATTA, 2007). Nessa acepção o Baratta (op. cit.) destaca a base do recrudescimento das estratégias de contenção repressiva do sistema.

Pensando nessas reflexões, e aliada às análises desenvolvidas pelo referencial teórico aqui explorado, procura-se reagir também a um investimento que lance luz às políticas de execução penal para que a relação entre estado e sociedade/indiví-

duo revele as relações de poder em jogo; sobretudo na conjugação pendular entre a administração e o preso, que marca as questões subjacentes no envolvimento das mulheres com o sistema prisional a partir da condição do tratamento penal.

A ideia aqui é entender o Estado como uma ficção coletiva, resultado cadente da complexa base de luta de interesses que circulam na sua construção social, tal como Bourdieu (2014) sinaliza, revelando os efeitos concretos sobre os indivíduos a partir das relações de poder. Um campo de poder, como diria o referido autor, dotado de uma comunidade ilusória que tem um campo administrativo e jurídico como campos particulares desse poder estatal. A condição feminina no sistema prisional incide em muitas produções de desigualdade naturalizada pela subalternidade que o universo feminino se estabeleceu nesses espaços e os mecanismos de ressocialização revelam-se com apelos institucionais próprios nessa relação em quem demanda a assistência penal e quem a operacionaliza.

Nossa intenção de trabalho procura, sobretudo, focar na produção das desigualdades determinadas pelo sistema prisional, a partir do encarceramento feminino, buscando compreender elementos que demarcam a condição de gênero e como o sistema prisional produz diferenciações de tratamento para as mulheres na condição de encarceramento, enquanto uma demandante nas políticas de execução penal.

Uma questão importante desse percurso analítico é indagar sobre as diferenças que se manifestam na discricionariedade do exercício de poder (SANNA e MARTINS, 2018) quando analisado o gênero, e de que forma impactam o trabalho realizado entre os representantes do Estado e os usuários, nas relações cotidianas, rotineiras, no sistema prisional. Estudar as complexidades do sistema penitenciário é muito importante para subsidiar políticas de execução penal e produzir mudanças. Este estudo não desconsidera a importância de se pensar as relações de poder existentes entre presos e agentes. Mas também não se aduz a uma ideia de violência simbólica como uma determinação, porque a questão é mais complexa.

O intento busca analisar o sistema prisional, a partir de sua configuração política, de uma instituição estatal, que se projeta a partir de uma política pública específica, tangenciando as ações administrativas e a rede de atores envolvidos nos dispositivos que materializam o poder estatal cotidiano. Parece estranho

reconhecer uma instituição repressiva como um serviço a ser prestado pelo Estado, mas diz respeito como essas institucionalidades regulam vidas, considerando a custódia dessas pessoas. É nesse ponto que se pretende analisar, procurando nas interações rotineiras entre os operadores da burocracia e os usuários do serviço público, desempenhado pelo sistema prisional na operacionalização do tratamento penal, nos mecanismos ressocializantes. Segundo Dubois (1999) é nesse contexto que se desenrolam os processos de tomada de decisão discricionária, onde se processam os efeitos sociais das práticas de implementação dessas ações estatais sobre os usuários, em termos de reprodução de desigualdades e padrões de dominação social agem nas atenções básicas prestadas na assistência de trabalho, psicológica, educacional, jurídica, religiosa, material e de saúde.

O valor interpretativo e o potencial explicativo da sociologia do *guichet* está na sua capacidade de visualizar a conformação cotidiana das políticas de execução penal, mais precisamente desempenhada aqui pelo sistema prisional, para poder enaltecer as relações entre estado/sociedade, e visualizar as experiências nessa relação entre usuário e os burocratas do Estado. Essa é uma relação ainda pouco explorada na literatura sobre políticas públicas, que estar a focar o debate nos seus mecanismos decisórios (FARIA, 2012). Contudo, o resgate da sociologia do *guichet* se apresenta como um referencial novo na análise nessa interação entre os usuários e os operadores do sistema, que revestidos da ideia de focar o estudo sobre o Estado em ação, desloca o debate sobre a atuação dos serviços públicos, buscando as fronteiras, os limites estabelecidos nessa interação entre quem demanda o serviço público – o usuário/beneficiário e o agente do estado.

O que seria uma sociologia do *guichet*?

A sociologia do *guichet* se apresenta como um referencial novo na análise nessa interação entre os usuários e os operadores do sistema, que revestidos da ideia de focar o estudo sobre o Estado em ação, desloca o debate sobre a atuação dos serviços públicos, buscando as fronteiras, as liminaridades estabelecidas nessa interação entre quem demanda o serviço público – o usuário/beneficiário e o agente do estado, numa perspectiva relacional.

Essa literatura desloca-se um pouco das referências mais clássicas dos estudos sobre política pública, no contexto da década de 1970, nos EUA e apresenta sua origem no pensamento sociológico, na segunda metade do século XX, basicamente influenciado por dois fatores, segundo Pires, Lotta e Junior (2018): as reformas de modernização do serviço público na França, desde 1980, sobretudo, observando as necessidades de ajustes dos serviços públicos as demandas das populações mais carentes; bem como as influências teóricas da sociologia da administração francesa, de autores como Crozier (1964), Crozier e Friedberg (1977) e o interacionismo simbólico de Gofman (2001) a partir das concepções de papel social e a nitidez do desempenho relacional das situações de interação.

A metáfora do *guichet* revela que o vidro que separa os operadores do sistema, enquanto burocratas do Estado, e os usuários do sistema prisional tem muito mais que uma relação/interação estabelecida para o funcionamento governamental cotidiano. Existem uma relação marcada por desequilíbrio, assimetrias. Nesse espaço se assume um lugar fulcral de escuta, de comunicação concreta das situações sociais ganhando corpo, rosto e voz essas representações muita das vezes, arrefecida dos demandantes do sistema. É precisamente um lugar de visibilidade das relações constitutivas entre os usuários do sistema e os burocratas do Estado, para se reportar a investigar as possibilidades eminentes para as transformações nas relações estado-sociedade, buscando revelar como as formas como esses encontros são experimentados pelos atores.

O referido autor desenvolveu esse campo teórico a partir da análise que:

Trata-se de análises que visaram compreender o Estado em ação (Jobert e Muller, 1987) e se debruçaram sobre os *guichês* dos serviços públicos, em áreas tão diversas quanto assistência e seguridade sociais, saúde, habitação, imigração, segurança pública, serviços postais, financeiros e cartoriais. Nesses estudos, os *guichês* instanciam fronteiras, liminaridades e dão lugar aos encontros – físicos ou virtuais⁹ (que prescindem do típico balcão/janela) – entre cidadãos, usuários ou beneficiários de serviços, de um lado, e burocratas ou funcionários de empresas e organizações não governamentais (ONGs) executores de serviços públicos, de outro. (PIRES, LOTTA e JUNIOR, 2018, p. 259)

A referência de Dubois (1999) de destacar a ideia da “vida no guichet” na obra *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère* (1999), ressaltando o interacionismo crítico, desigualdade e pobreza como elementos de sua análise. A herança bourdieiana do autor, não deixa de reconhecer para além da interação, as estruturas sociais que estão em jogo, nessa dinâmica da coprodução dos agentes. Segundo Pires (2016):

Embora igualmente enraizado nos insights do interacionismo simbólico, o estudo de Dubois constrói-se como uma crítica direta aos debates dos anos anteriores na área de “relações de serviços”. Incorporando Bourdieu, segundo o qual “a verdade da interação nunca reside inteiramente dentro da própria interação” (1972, p. 53, tradução nossa), Dubois questiona frontalmente a noção de “coprodução”, denunciando sua descontextualização de uma análise da estrutura social. O autor busca um realismo sociológico para corrigir o encantamento da interação que havia dominado os estudos anteriores (p. 11).

Dubois (1999) para além de reconhecer as interações usuais em jogo, acerta com precisão, quando empreende uma campanha analítica que recupera as estruturas sociais que tangenciam essas interações de forma muito emblemática, por isso, a importância de caracterizar os grupos sociais que empreendem a prestação do serviços junto ao Estado. O autor, revela com precisão os elementos de clivagem classista que regulam as interações em jogo entre usuários e burocratas, o autor inspirado em Bourdieu (2014) resgata as condições sociais da produção dos discursos desses operadores, buscando compreender a realidade social, a partir dos efeitos de processos de implementação sobre a (re)produção de desigualdades sociais na prestação de bens e serviços públicos.

Aplicada ao sistema prisional essa análise não é desprezível, pelo contrário, torna o campo burocrático mais adensado, com elementos de controle mais sintomáticos nas dinâmicas que potencializam as hierarquizações/assimetrias institucionais. Os mecanismos de dominação social ficam mais evidentes e reverberam com atuações diversificadas na perseguição dos interesses, quase sempre divergen-

tes. Nessa empreitada, os recursos dos usuários privados de liberdade se projetam de forma muito mais desigual que nas operações aplicadas nas interações do *guichet*, para outros serviços. Desarte que essas interações reverberam efeitos sociais mais acintosos sobre os usuários do sistema prisional, como a violência simbólica, institucional e quando não material. As assimetrias decorrentes dessa dinâmica favorecem acentuadamente a produção de desigualdades no ambiente institucional do sistema prisional.

Narrativas de situações íntimas, pessoais e particulares passam a ser enquadradas e ter de caber em categorias administrativas restritivas e frequentemente estigmatizantes (por exemplo, família desestruturada, cotista, usuário/inscrito em determinado programa etc.), perpetuando suas posições sociais subordinadas em relações estruturais de dominação. Nesse contexto, “a mera aplicação de categorias administrativas se torna uma atribuição de status e a apreensão da relação administrativa equivale a uma reapreensão das normas da vida social” (PIRES, LOTTA e JUNIOR, 2018, p. 260)

No tocante aos usuários do sistema prisional convém deixar explícito essas assimetrias, nos registros já inscritos na caracterização dos grupos sociais no sistema, que podem ser observáveis pela dinâmica do próprio funcionamento cotidiano da instituição repressiva, na atribuições do tratamento penal, como a linguagem permeada de ruídos que os requisitos do conhecimento e o domínio da linguagem técnica, limitados pela sua condição, permite acessar; esses recursos se convergem em necessidades urgentes, dada a sua limitada rede de interação institucional e de atuar no benefício de sua liberdade em todos dispositivos do tratamento penal. Dubois (1999) identifica nessa emergência diferentes tipos de dependência do usuário em relação a administração, inclusive a dependência do bom tratamento e encaminhando administrativo das demandas e dos processos dos usuários, ainda que demarcado pelo direito a esse acesso, a garantia desse acesso, grande parte das vezes, depende desse agente conduzir nas redes sociotécnicas, com eficácia seus pleitos. E sabe-se como o sistema prisional e as agências de controle operam, muito das vezes, com severas implicações à aquisições desses direitos.

É bom lembrar que, para a pessoa privada de liberdade a interação institucional está reduzida

ao campo burocrático/jurídico do sistema prisional, ainda que não se deixe de reconhecer as outras institucionalidades em jogos, toda ação social é intermediada pelo sistema prisional, através dos desígnios da leitura legal. Todas as outras institucionalidades na assistência: trabalho, escola, família, acesso a justiça etc; bem como as redes institucionais ilegais presentes no cárcere são de alguma forma, umas mais, outras menos, intermediadas pelo sistema prisional. Logo, as incertezas que regulam essas intermediações fragilizam o funcionamento burocrático, dotando o sistema de uma previsibilidade não presente que acentua ainda mais essa composição de desigualdade e assimetrias. Há sem dúvida uma gama de formas de interação na opacidade administrativa do sistema, muito das vezes ilegítimas, que regulam a prestação do serviço e o seu tempo de garantia de oferta. A questão do tempo no sistema prisional é emblemático, associa-se diretamente a condição de sua liberdade. Ainda sim, Dubois (1999) destaca também a emergência de dependência estrutural do usuário com o burocrata do sistema. Além de existir a dependência econômica inscrita nas estruturas das relações, alia-se a dependência da forma como o agente do *guichet* vai tratar essas demandas e qual o tempo que vão desempenhá-la, já que elas são tão urgentes.

As hierarquias se inscrevem não só na composição econômica; mas de subjugação dos usuários no processamento de suas demandas. Segundo Dubois (1999) “*a mera aplicação de categorias administrativas torna-se uma atribuição de status e a apreensão da relação administrativa equivale a uma re-apreensão das normas da vida social*” (DUBOIS, 1999, p. 138, tradução da autora do artigo). O *guichet*, nessa interação no sistema prisional, promove uma leitura aos demandantes do sistema, de sua existência social. Quem eles são nesse lugar, o que eles estão permitidos acessar na dinâmica promovida pelos serviços públicos, quem eles podem demandar no espaço prisional, quais seus recursos no processo de negociação e os seus efeitos deletérios na ausência dessas observações. Essas são as regras elementares que os usuários precisam observar para estabelecer os mecanismos mínimos na interação social no *guichet*, sem deixar de sofrer a violência simbólica inscrita nessas leituras de sua existência. Há impactos específicos diante dos processos de implementação nas políticas de execução penal, dentro do cárcere sobre a (re)produção de desigualdades sociais

na prestação de bens e serviços públicos ali concentrados.

Pela dinâmica assimétrica já comum, colocada nesse ambiente, é compreensível a busca, pelos próprios usuários, de uma leitura formalizada dos códigos, das regras, dos procedimentos que intermediam essa relação. É comum no ambiente prisional, o preso demandar a um conhecimento forense, ainda que informalmente acessada, para dirimir sua relação de subjugação, pelo desconhecimento das regras, que são absolutamente técnicas e pouco compreensível para o público leigo. A importância desse relação é porque toda a interação do sistema é intermediada pelo códigos internos penais. Há uma socialização legal impressa pelos usuários diante de suas sobrevivências impressas no contexto prisional. Diante dessa compreensão observa-se que a composição dos diferentes capitais (cultural e sobretudo, o social) estabelece uma dinâmica nas relações entre os presos (usuários) e operadores do estado (agentes do sistema prisional) a partir das estruturas objetivas e as estruturas mentais em jogo que vão mediar essa relação na instituição penal.

Segundo Pires, Lotta e Junior (2020) outros estudos como de Siblot (2006) revela como a experiência administrativa pode por um lado confirmar a distinção ascendente e ainda aportar recursos para estabilização de uma posição social ou ao criar uma dependência material, adensar o constrangimento de sua situação financeira às instituições, que atomizam sua situação de carência, decadência, transformando em um ressentimento em relação as instituições a prestação de serviços providas por elas. Se levamos em consideração esses efeitos para o sistema prisional, as condições ultradegrantes e a forma como os encarcerados recebem esses serviços já revelam todos os limites da distinção ascendente, não só no sistema prisional, mas nas agências de controle como um todo. Os operadores do direito, desde dos tribunais aos agentes da execução penal, os empreendedores morais (BECKER, 2008) constroem e compartilham discursos coletivos estigmatizadores sobre esses demandantes: criminosos, destituídos de capacidade ressocializadora, os outsiders...que imprimem estranheza, insensibilidade, irracionalidade etc cobertas de dispositivos morais impedindo dos agentes do Estado de organizarem bem ou, na melhor das hipóteses, dotado de imparcialidade. As

coberturas morais definem o critério de acesso aos direitos, aos serviços porque o universo de especulação sobre as biografias orientam os argumentos da estrutura sociotécnica.

Essa relação estabelecida a partir do encarceramento feminino é ainda mais adensada às assimetrias em jogo na prestação do serviço jurisdicional do sistema prisional. É sabido, o quanto a estrutura do sistema prisional é androcêntrica. Há desafios mais complexos no trabalho com mulheres: a ação da prisão para a vida de mulheres presas marca também um alto impacto para os contextos familiares e comunitários dessas prisioneiras, por envolver os elementos das condicionalidades da maternidade por exemplo (pesquisa sobre maternidade). Os elementos de desestruturação, ruptura e estigma operam nas sociabilidades do universo prisional de mulheres, agindo fora delas, produzindo vínculos, práticas e significados diferenciados a partir dos efeitos sociais do encarceramento. Os mecanismos de socialização, que essas mulheres experimentam ao passar pela prisão implicam uma reinterpretação geral de suas vidas e da vida de seus familiares, assentada numa cultura prisional e revelam manifestações abertas de assimetrias de gênero, no qual muito das vezes o sistema despreza, por ele se caracterizar, de forma contundente, nesse modelo androcêntrico.

O lugar do guichet num sistema prisional

Um dos principais caminhos na trajetória metodológica para investir nessa reflexão teórica do modelo de Dubois (1999) é identificar o guichet nesse espaço de prestação de serviço do Estado e a partir dessas configurações buscar identificar os elementos que operam na interação social estabelecida entre os atores nesse complexo social. Vale ressaltar que de forma muito controversa¹, compreendendo o *guichet* como um espaço de acesso às demandas de usuários do sistema prisional, outros “*guichets*” poderiam atuar no sistema prisional - na ausência da prestação de serviço pelo Estado, existe um horizonte de possibilidades, como o poder paralelo das facções crimino-

sas controladas pelo tráfico de drogas, no interior do sistema prisional, que regulam as ações no interior desses espaços, muito das vezes à revelia do próprio Estado; as instituições do terceiro setor que também assumem tarefas, sobretudo para dar conta de serviços básicos de higiene, alimentação ou demandas de melhores condições de vida no ambiente carcerário. Estudos (DIAS, 2011, FRAGA, 2015 FRAGA, 2010;) já mostram como essas interações se estabelecem no cenário prisional no Brasil de forma muito legitimada, inclusive sob a anuência das agências de controle. Mas essa operação se daria apenas como uma analogia ao poder paralelo do Estado, na prestação do serviço em que o Estado realizaria.

Contudo, nesse trabalho, buscou não esse espaço alternativo acessado pelos usuários, mas o lugar formalizado, atribuído pela vigência do debate proposto pelo Dubois (1999), na representação do Estado, aqui caracterizado pelas políticas de execução penal. O lugar de escuta, de comunicação concreta onde as situações sociais ganham corpo, rosto e voz operam a partir da coprodução de serviços ressocializadores em meio a redes sociotécnicas estabelecida pelo Estado. Esse lugar pode definido pelo Conselho Técnico de Classificação nessa unidade prisional, e no limite, em cada forma de assistência penal.

A Comissão Técnica de Classificação – CTC.² A CTC é o espaço dentro dessa prisão que realiza o programa individualizado da pena privativa de liberdade ao condenado ou preso provisório, no momento de ingresso da pessoa entra no sistema penitenciário para fins de orientação do plano individualizado da pena. A função dessa comissão dentro da organização do cárcere aponta para um plano de ações individualizado da pena, no interior do sistema prisional, no qual um grupo interdisciplinar decide sobre situação do preso. A CTC é o lugar de atuação dessa categorização prévia, a partir de um processo avaliativo, que envolve operadores do sistema penitenciário e resulta num parecer técnico, caracterizando um documento, um exame no qual as pessoas privadas de liberdade acessam o recurso a reabilitação penal. O CTC é responsável por elaborar o Programa Individualizado de

1 Vale destacar que o referido modelo de Dubois (1999) não dimensiona esses espaços para caracterizar o guichet, uma vez que concebe o Estado como dinamizador de política pública. A analogia aqui é apenas um exercício analítico para compreender a dimensão em que esse poder paralelo atuam nos sistemas prisionais, agindo de forma paralela e mais ou menos, associada a convivência dos operadores do Estado.

2 A Comissão Técnica de Classificação é um dispositivo institucional-penal criado pela Lei de Execução penal e a Lei n. 10.792/2003.

Ressocialização, condicionado por despachos multidisciplinares a partir de informações relativa a vida e a situação processual do preso.

É nesse espaço que podemos identificar as lógicas impressas (JULIÃO, 2020), nas duas posições que interpretam os rumos à prisão, de acordo com Baratta (2007). Se atende a posição realista que admite que a prisão não ressocializa, mas neutraliza o preso, a partir da concepção do tratamento e correção penal, anulando as personalidades advindas desses grupos. Ou ainda, na perspectiva idealista que admite que a diante dos limites das práticas ressocializadora, mantém-se a defesa do conteúdo da ideia de ressocialização para não reforçar o caráter exclusivamente punitivo da prisão. Quaisquer que sejam as posições, se observam nesses espaços, as assimetrias alocadas para determinada área de composição dessas ações multidisciplinares na assistência penal.

O espaço, aqui caracterizado pelo *guichet* é um campo burocrático no interior do sistema prisional, que realiza a intermediação das demandas dos presos. Nesse espaço se estabelece um conjunto de critérios para que os processos decisórios sejam respondidos a essas demandas correspondentes ao Regulamento e às normas de procedimentos do sistema prisional, onde estão assentadas a formulação dos critérios para ação dessa comissão. A CTC, existente em cada estabelecimento prisional se compõe por um grupo de burocratas do Estado, presidida pelo diretor da unidade e composta por uma representação³ da área de segurança, informação/inteligência, um analista técnico jurídico, psicólogo, assistente social, representantes da área de saúde (enfermeiros, técnicos de enfermagem, médico-psiquiatra, dentista – se possível for), além de um responsável pelo núcleo de ensino e profissionalização, representante de obras sociais da comunidade, para formalizar o Programa Individualizador de Ressocialização - PIR.

Esse campo burocrático se realiza a demanda singular na assistência material, educacional, de saúde etc (isto é, a vida ativa de um demandante) em categorias jurídicas, administrativas; onde tanto recebem as demandas, como reagem com dispositivos decisórios, de primeira instância, na relação face a face com o usuário custodiado. Diante das hostilidades presentes na natureza institucional, esse é o lugar

em que as narrativas aparecem, com possibilidade de escuta, ainda que as demandas projetadas pelos usuários sejam pouco ouvidas, no limite desprezadas. Estar a se buscar nessa objetivação desse cenário, isolar os domínios que regulam as institucionalidades presentes no sistema prisional e a procura do lugar mais disponível onde as interações entre usuário e burocrata sejam manifestas as demandas institucionais urgentes que esses usuários reclamam, no que tange a assistência da Lei de Execução Penal.

É uma busca por uma profundidade nas dinâmicas relacionais que envolve a gestão do funcionamento cotidiano desse ambiente dotado de fronteiras físicas e não físicas (CUNHA, 2002), das negociações entre usuários do sistema e os agentes do Estado que prestam o serviço penal. O trabalho procurou explorar os pontos de vista dos agentes envolvidos nessas relações, que ora se ajustam, ora se contradizem, mas que pode ajudar a compreender os elementos significativos que envolvem essas relações no ambiente prisional.

As mulheres no sistema prisional

Do ponto de vista da gestão prisional para mulheres, há vários elementos que aduzem essas assimetrias. Pesquisas como de Almeida (2006); Cerneka (2009); Quadrado, (2014); Braga e Angotti (2015); Diniz (2015); Cardoso (2017) etc revelam como essas dimensões são absorvidas pelos sistema prisional, nas condicionalidades femininas: seja na questão maternidade, na condição do corpo (como a questão da pobreza menstrual, por exemplo), nos acessos à educação, trabalho, à saúde mental (com a questão da medicalização abusiva) etc. Aqui, nesse particular, destaca-se apenas a questão da maternidade, como exemplo emblemático dessa condicionalidade feminina.

Não se acredita que se trata apenas de uma questão estrutural, de oferta de condições concretas materiais nos ambientes prisionais, com locação de recursos físicos e estruturais para a condição materno-infantil na prisão com oferta de berçários, creches etc. Estudo de Martins e Lawall (2018) com efeito, revelam nas relações rotineiras cotidianas que a melhoria do espaço físico não impede que a violência

³ Em cada unidade prisional as denominações a esses cargos podem variar e por isso, privilegiou-se aqui em classificar como representações das áreas privilegiadas.

simbólica configurada a essas mulheres se traduza no aumento do rigor disciplinar, incrementando a punição, mascarado pelas narrativas dos procedimentos de proteção à criança, como se observou com algumas mães de Viçosa, ao desligar-se abruptamente de filhos ainda em estágio de amamentação, na situação de provisória. O estigma de uma maternidade falida as vinculam a figuras abjectas frequentemente discriminadas em fóruns públicos, onde interseccionam processos de envergonhamento, envolvendo falhas morais imaginárias de classe, gênero e sexualidade. É com essa leitura que se afirmam os efeitos do recrudescimento das penalidades para mulheres na prisão, sobretudo as que cumprem pena por tráfico de drogas. Esse tipo penal revela a acidez do sistema na relação cotidiana com as reclusas porque associam a um esquema de profissionalização na vida do crime. A mulher que está ligada ao crime de tráfico de drogas toma uma representação autônoma dos mecanismos de estigmatização dotados pelo sistema, porque aduz a uma forma diferenciada de poder do estigma, reorientando a estigmatização a partir de lentes teóricas mais concentradas nas formas estruturais e institucionais de classificação de poder, fortalecendo e reproduzindo os elementos de desigualdade impressos nos componentes de classe, gênero e raça.

A lógica punitiva do sistema prisional tem o poder de determinar o futuro dessas mulheres privadas de liberdade, uma vez que assumem uma posição para anunciar uma versão oficial às versões da realidade dessas reclusas, imprimindo consequências materiais na vida pós-prisão, na sua reintegração social no acesso ao emprego; serviços sociais, como habitação etc. Há de se considerar que o encarceramento é uma marca duradoura para todas as pessoas privadas de liberdade, na condição feminina ou masculina; contudo, o universo feminino dota-se de efeitos colaterais dos processos punitivos, em razão das remoções e afastamento dos filhos, caracterizando o estado de maternidade assombrada (MORRIS, 2018). Segundo Morris (2018) seria uma espécie de futuro imaginado que só se conclui com o encontro do filho na vida adulta, interligando temporalmente presente, passado e futuro de uma forma específica. Vivem de um passado realizado, e o presente estão absorvidas pelas perspectivas futuras. Os processos decisórios do sistema emitem a confubulação de vários futuros, a partir da decisão sobre o destino de

crianças de mães presas. Aqui os futuros não são imaginados, segundo a referida autora, são produzidos pelo Estado. As mães presas estão conscientes de que sua condição materna está sujeita a procedimentos e ao poder estatal de determinar o seu futuro. Morris (2018) enfatiza que, enquanto o futuro é ilusório e não pode ser acessado, conhecido e controlado; sua antecipação ou previsão de futuro mediada pelo Estado são realizadas através de práticas nas tomadas de decisão da justiça criminal.

A decisão detalhada em cada julgamento delinea o futuro planejado para os filhos das reclusas e sua associação ao tráfico de drogas, de alguma forma potencializa o recrudescimento do sistema perante essa mulheres. Na relação do guichet, as usuárias estabelecem uma relação assimétrica perante os operadores do sistema prisional às demandas perante a operação da organização administrativa, na produção de seus serviços, com efeitos sociais e morais nas clivagens de classe e gênero de forma muito acentuada. As tecnologias disciplinares operam aqui a serviço de uma dupla punição, tanto na sua excessiva composição disciplinar e isolamento; como na sua operação de ruptura abrupta, conduzida para além da privação de liberdade. As formas específicas de assimetrias nessa relação podem ser observadas de diferentes ângulos, porém, poder e dever de cuidar do filho e de integrá-lo em seu ambiente familiar e sociocultural é permanentemente confrontado com as restrições impostas a seu poder decisório e sua autoridade sobre os filhos. Os cuidados maternos na prisão estão configurados pelas condições espaciais, pelos recursos disponíveis, pelas normas de funcionamento e pelos conflitos decorrentes de situações que muitas vezes se chocam com as práticas e valores socioculturais e familiares associados à criação das crianças.

Conclusão

Uma questão que se buscou defender nesse trabalho é tentar mostrar que o sistema prisional é uma instituição do Estado e, como tal, tem interesses defendidos observáveis nas suas políticas e na sua gestão organizativa. Ainda, como tal, presta um serviço, com regras, procedimentos e condiciona uma prestação de serviço a determinados usuários. Nessa dinâmica, estabelece uma interação regulada por um tipo de dominação. Nesse caso, temos uma configu-

ração muito própria, com dotação de violência simbólica legitimada, para os prestadores desse serviço; bem como temos usuários específicos caracterizados por um grupo social que encontra-se mais que condicionado às regras e procedimentos nas redes socio-técnicas do guichet; temos usuários dotados de uma relação subjugada pelas condicionalidades de sua situação legal, como pessoa privada de liberdade, que acentua as hierarquias na complexa interação estabelecida por esses atores.

Temos que observar também que nessa trincheira entre os demandantes do serviço público e os operadores do Estado, os agentes estatais acionam formas diferenciadas de assegurar o serviço para os diferentes grupos sociais, influenciados por lógicas morais impressas, definindo o desenvolvimento da prestação desse serviço ao usuário, envolvendo uma dependência fulcral dessa forma de prestar esse serviço. Essa dependência estrutural, está para além da dependência financeira, envolve recursos sociais, capitais e culturais para mediar a qualidade desses serviços aos usuários. Segundo Dubois, seria uma reversão direta das interações administrativas cotidianas, num poder normativo, transformando-se, no limite, numa violência simbólica. Seria *a mera aplicação de categorias administrativas se torna uma atribuição de status e a apreensão da relação administrativa equívale a uma reapreensão das normas da vida social*” (apud Dubois, 1999, p. 138)

Pelas características contundentes do sistema prisional brasileiro é possível observar que a estrutura do sistema vem se assumindo com uma disposição para a pessoalidade e subordinação na condução da aplicação das regras a esses usuários: seja pela representação social que eles estão submetidos, de clivagens de gênero e classe; seja pela inoperância e incapacidade do sistema em garantir esse serviço; e no limite, seja pela compreensão que o sistema deve prestar um serviço punitivo para além da privação de liberdade, inclusive ultrapassando seus muros. Segundo Pires, Lotta e Junior (2018) a contra argumentação dessa pessoalidade é sugestionada pelos agentes públicos por um tipo de solidariedade profissional, uma sociabilidade entre os agentes, um sentimento de pertencimento no compartilhamento das dificuldades vivenciadas marcadamente por representações que lhe conferem desconfianças em relação as demandas, os medos de fraudes e golpes advindos

dessas demandas clamadas pelos usuários. Nesse percurso dos empreendedorismo moral, a condenação do comportamento alheio (dos usuários); reforça, valoriza os seus próprios, numa clara operação diante de normas de classe atribuída na relação entre agentes dos estado e demandantes do serviço.

Existem sem dúvida, uma ausência de políticas adequadas para atender essas demandas. Observar os espaços de escuta e negociação no cárcere parece revelar bons indicadores para uma mudança social nesse contexto, por isso a urgência de se focar em elementos que possam dar visibilidade as relações entre os agentes que interagem nesse campo de poder. Os guichets no sistema prisional no Brasil podem se assumir por diferentes configurações, dada a autonomia relativa que cada unidade prisional assume no despacho de seus serviços. O trabalho cuidadoso de uma etnografia nesse campo pode revelar dinâmicas para essas possibilidades. O esforço até aqui colocado é apenas uma configuração de um status analítico de outra vertente teórica a observada para uma busca da compreensão da produção de desigualdades do sistema prisional brasileiro.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Lucia de Oliveira. O. Vozes de dentro... de mulheres... e de muralhas: um estudo sobre jovens presidiárias em Salvador, Bahia. 2006. 206 f. *Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)* – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- HELPEPES, Sinthia. *Vidas em jogo*. São Paulo, IBccrim, 2014.
- BARATTA, Alessandro. *Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado*. Alemanha: Universidade de Saarland, 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 maio 2020.
- BRAGA, Ana Gabriela Mendes. e ANGOTTI, Bruna. Da hipermaternidade à hipomaternidade no cárcere feminino brasileiro. *Revista SUR*, v.12, n.22, p. 229 – 239, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado – Curso no Collège de France* (1989-1992). Lisboa. Edições 70, 2014.
- CARDOSO, Clarice Marques. *Histórias das mulheres privadas de liberdade em Manaus: vidas marcadas pela pobreza, violência e abandono*. 2017. 186 f. *Dissertação (Mestrado em Sociologia)* – Universidade

Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CERNEKA, Heidi Ann. *Homens que menstruam: considerações acerca do sistema prisional às especificidades da mulher*. Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 61-78, 2009.

CUNHA, Manuela Ivone. *Entre o bairro e a prisão: tráfico e trajetos*. Lisboa, Fim de século, 2002.

DINIZ, D. *Cadeia – Relatos sobre mulheres*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DUBOIS, Vicent. *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*. Paris: Economica, 1999. (Collection Études politiques).

GALARD, David. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Revan, 2008.

PIRES, Roberto Rocha ; LOTTA, Gabriela. e JUNIOR, Roberto Dutra Torres. Burocracias implementadoras e a (re) produção de desigualdades sociais: perspectivas de análise no debate internacional. In: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela. e OLIVEIRA, Vanessa Elias. *De Burocracia e Políticas Públicas no Brasil – interseções analíticas*. Brasília: IPEA, 2018.

CROZIER, Michel. *Bureaucratic phenomenon: an examination of bureaucracy in modern organizations and its cultural setting in France*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

CROZIER, Michel.; FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil, 1977.

SIBLOT, Yasmine. *Faire valoir ses droits au quotidien: les services publics dans les quartiers populaires*. Paris: Presses de Sciences Po, 2006.

BECKER, Howard. *Outsiders – estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FARIA, Carlos Aurelio. *Implementação de políticas públicas: teoria e prática*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GOFMMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva; 2001.

LOURENÇO, L.C. e ALVAREZ, M. C. Estudos sobre prisão: um balanço do estado da arte nas Ciências Sociais nos últimos vinte anos no Brasil (1997-2017). *Revista BIB*, SP, n. 84, pp.21 6-236, 2017.

BRASIL. INFOPEN – *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Mulheres – 2ª Edição* – Brasília, 2018.

MARTINS, Rogéria e LAWALL, Janaína. Encarceramento feminino: um estudo de caso das sociabilidades impressas para mulheres na prisão. In: *Vidas em curso no cárcere – experiências de estudos do universo prisional*. MARTINS, R. E FRAGA, P. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Sistema Penitenciário Brasileiro – aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência*. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

PIRES, Roberto. A implementação de políticas: o lugar das interações burocratas-público-alvo na (re) produção de desigualdades sociais. *40º Encontro Anual da ANPOCS Caxambu*, Mesa Redonda MR3, 2016. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/mr-7/10004-mr23-a-implementacao-de-politicas-publicas-nos-encontros-entre-burocratas-e-destinatarios-contribuicoes-da-sociologia-do-guiche/file> . Acesso em: 12 de junho de 2021.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Criminalid Urbana, proceso de socialización y delincuencia en Rio de Janeiro: estudios con historias de vida. *Revista Estudos Sociológicos*, V. XXVIII, N. 82, ENERO-ABRIL, 2010.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes. *Vida bandida: histórias de vida, ilegalismos e carreiras criminais – um estudo com presos do sistema carcerário do Rio de Janeiro*. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

QUADRADO, J. C. Fragmentos de uma genealogia de mulheres no contexto prisional: um estudo de relatos sobre a experiência de aprisionamento. 2014. 208 f. *Tese (Doutorado em Sociologia)* – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

SALLA, Fernando. A pesquisa sobre as prisões: um balanço preliminar. In: KOERNER, A. (Org.). *História da justiça penal no Brasil: pesquisas e análises*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, 2006. p. 107-127.

SANNA, Mria. Alice. e MARTINS, Rogéria. Uma análise das mulheres em exercício de poder na Peni-

tenciária Feminina do Distrito Federal. In: MARTINS, R. e FRAGA, P. *Vidas em curso no cárcere – experiências de estudos do universo prisional*. Rio de Janeiro, Gramma Editora, 2018.

WACQUANT, L. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

MORRIS, L. Haunted futures: The stigma of being a mother living apart from her child(ren) as a result of state-ordered court removal. *The Sociological Review*, v. 66, n. 4, p. 816-831, 2018.

ESPINOZA, Oilga. *A mulher encarcerada em face do poder punitivo*. São Paulo: IBCCRIM, 2004.

SOARES, Barbara.; ILGENFRITZ, Iara. *Prisioneiras: vida e violência atrás das grades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

“Ningunx de nosotrxs pertenece a este lugar”: la edición de publicaciones como autoorganización para la defensa y promoción de los derechos humanos en centros universitarios en contextos de encierro ¹

María José Rubin ²

Resumen

Las prácticas culturales y comunicacionales autogestivas desarrolladas en cárceles tienen el potencial de reducir y reparar los daños provocados por el encierro. Allí, diversos programas universitarios se enfrentan a los rasgos de un modelo carcelario neoliberal que desubjetiviza y silencia, como parte de un sistema penal que construye enemigos, poniendo en cuestión el proyecto resocializador de la cárcel. Las publicaciones editadas en el marco de estos programas ofician como memoria de una práctica de organización y comunicación colectiva, preservando los modos en que estudiantes privadas de la libertad hacen frente a lógica de premios y castigos con la cual el sistema carcelario gobierna imponiendo condiciones de supervivencia como privilegio individual y horada así el paradigma de los derechos humanos. Conservando y poniendo en circulación las estrategias organizacionales y comunicacionales de colectivos de personas privadas de la libertad, estas publicaciones también hacen posible la continuidad y la multiplicación de prácticas en el mismo sentido. Proponemos desplegar estas hipótesis mediante la narración de escenas pedagógicas que tuvieron lugar durante el dictado del Taller Colectivo de Edición, un curso extracurricular que sostiene actividades en tres penales federales de Argentina desde el año 2008, como parte del Programa de Extensión en Cárceles (FFyL, UBA).

Palabras clave: Educación, Edición, cárceles, Universidad.

“Nenhum de nós pertence a este lugar”: a edição de publicações como auto-organização para a defesa e promoção dos direitos humanos em centros universitários em contextos confinados

Resumo

As práticas culturais e de comunicação autogeridas desenvolvidas nas prisões têm o potencial de reduzir e reparar os danos causados pelo confinamento. Nele, diversos programas universitários enfrentam as características de um modelo prisional neoliberal que dessubjetiviza e silencia, como parte de um sistema penal que constrói inimigos, questionando o projeto de ressocialização da prisão. As publicações editadas no âmbito destes programas servem como memória de uma prática de organização e comunicação coletiva, preservando as formas como os alunos privados de liberdade enfrentam a lógica de recompensas e punições com que rege o sistema prisional, impondo condições de sobrevivência como um privilégio individual e, portanto, perfura o paradigma dos direitos humanos. Ao preservar e divulgar as estratégias organizacionais e comunicacionais de grupos de pessoas privadas de liberdade, essas publicações também possibilitam a continui-

¹ Este trabajo se enmarca en la investigación de doctorado “Experiencias editoriales en contextos de encierro en Argentina (2001-2018)” radicado en el Instituto de Filología y Literatura Hispánica “Doctor A. Alonso” de la FILO:UBA. Forma parte del proyecto de investigación UBACyT “Escribir en la cárcel: políticas para el desarrollo cultural y comunitario” dirigido por el Dr. Juan Pablo Parchuc y cuenta con financiamiento de la Universidad de Buenos Aires.

² Docente investigadora, Programa de Extensión en Cárceles, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. mjrubin@filo.uba.ar

dade e multiplicação de práticas no mesmo sentido. Propomos desenvolver essas hipóteses por meio da narração de cenas pedagógicas ocorridas durante o ditado da Oficina de Edição Coletiva, curso extracurricular que apóia atividades em três presídios federais da Argentina desde 2008, como parte do Programa de Extensão em Cárceles (FFyL, UBA).

Palavras-chave: Educação, Editoração, Prisões, Universidade.

“None of us belongs to this place”: editing publications as self-organization for the defense and promotion of human rights in university centers in confined contexts

Abstract

Self-managed cultural and communication practices developed in prisons have the potential to reduce and repair the damage caused by confinement. There, various university programs confront the features of a neoliberal prison model that de-subjectivizes and silences, as part of a penal system that builds enemies, questioning the re-socialization project of the prison. The publications edited within the framework of these programs serve as a memory of a practice of collective organization and communication, preserving the ways in which students deprived of liberty face the logic of rewards and punishments with which the prison system governs, imposing conditions of survival as an individual privilege and thus pierces the paradigm of human rights. By preserving and circulating the organizational and communication strategies of groups of people deprived of liberty, these publications also make possible the continuity and multiplication of practices in the same sense. We propose to deploy these hypotheses through the narration of pedagogical scenes that took place during the dictation of the Collective Editing Workshop, an ex-

tracurricular course that supports activities in three federal prisons in Argentina since 2008, as part of the Extension Program in Prisons (FFyL, UBA).

Keywords: Education. Editing. Prisons. University.

Palabras iniciales

La producción cultural como elemento fundamental de propuestas pedagógicas en contextos de encierro abre posibilidades para repensar y confrontar con las lógicas de la institución carcelaria de nuestro tiempo (PARCHUC, 2018a; 2018b; 2020; BUSTELO, 2017; 2020; UMPIERREZ, 2021; PERE-ARNAU, 2017; MANCHADO y CHIPONI, 2018). En este trabajo propongo analizar de qué maneras las prácticas de extensión que desarrolla la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FILO:UBA) propician espacios de diálogo, organización y autogestión en la cárcel (BUSTELO, 2019; COORDINACIÓN INTERNA DE ESTUDIANTES, 2016). En particular, me centraré en la tarea que llevamos adelante desde el Taller Colectivo de Edición (TCE)³, en el marco del Programa de Extensión en Cárceles (PEC)⁴, donde editamos y publicamos la producción textual de estudiantes privadas de la libertad en tres penales federales de la ciudad y la provincia de Buenos Aires. La práctica editorial del TCE, que comporta una dimensión comunicativa fundamental (RUBIN, 2020c), también presenta como contracara la posibilidad de alojar una memoria del colectivo editor (RUBIN, 2020a), inscribiendo a sus participantes en una tradición y habilitando la continuidad (o el disenso, o incluso la ruptura) respecto de ella. Al mismo tiempo, el trabajo de escritura, edición y publicación que desarrolla el colectivo promueve la irrupción de sus voces en la esfera pública, buscando disputar sentidos a los discursos que estigmatizan y duplican la condena penal emitiendo sentencias morales, y que son vehiculizados especialmente por los medios de comunicación concentrados donde

3 El TCE es un curso extracurricular que dictamos un equipo de seis docentes. La actividad nodal consiste en la edición y publicación de materiales producidos por estudiantes privadas de la libertad. Editamos dos números anuales de tres revistas: La Resistencia desde 2008 en el Centro Universitario Devoto, Los Monstruos Tienen Miedo desde 2013 en el Centro Universitario Ezeiza del Complejo Federal I y Desatadas. Lanzate a volar desde 2019 en el Centro Universitario Ezeiza del Complejo Federal IV. Las revistas están disponibles en línea: <http://seube.filo.uba.ar/banner/revistas-de-extension>

4 El PEC, dirigido por Juan Pablo Parchuc con la coordinación pedagógica de Cynthia Bustelo, depende de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la facultad y se inscribe, en términos amplios, en el Programa UBAXXII de Educación Superior en Cárceles. Desarrolla cursos y talleres de extensión en unidades penales federales de Argentina. Cfr. <http://seube.filo.uba.ar/programa-de-extension-en-carceles>

estas voces no hallan lugar (FREJTMAN y HERREIRA, 2009; DELFINO y PARCHUC, 2017; BUSTELO, 2017). La marcada subrepresentación de una parte de la población en el debate democrático, que pone en jaque su acceso a derechos ciudadanos como la libertad de expresión (NINO, 1997; DE LUCA, 2015), tiene sus condiciones en el proyecto neoliberal desplegado globalmente durante las últimas décadas. En este marco, la institución carcelaria se resignifica y el ideal resocializador se ve tensionado (LEWKOWICZ, 2004; DAROQUI, 2008). Allí donde la lógica penitenciaria gobierna exacerbando el individualismo y el enfrentamiento entre las personas privadas de la libertad, las propuestas pedagógicas basadas en el diálogo, la organización y la autogestión para la promoción de los derechos humanos tienen la potencia de reducir los daños que provoca el encierro.

Las cárceles de nuestro tiempo: el modelo carcelario neoliberal, el derecho penal del enemigo y el “depósito”

Las cárceles son depósitos de pobres. No se trata de la decadencia de una institución sino de la alteración estructural de su función. Tras los mismos muros, con el mismo edificio y el mismo personal, se ha dibujado de hecho una nueva institución: el depósito. Ignacio Lewkowicz, Pensar sin Estado, p.127-128

Son numerosas las voces que, desde la criminología pero también desde la sociología, la antropología y la educación, han denunciado como “falaz” la lógica resocializadora del encierro punitivo (PEGORARO, 2012, p. 155). Es recurrente la crítica a las condiciones de encarcelamiento, que resultan diametralmente opuestas al objetivo de “preparar a las personas para que convivan en libertad sin cometer delitos” (CESARONI, 2010, p. 20). Por un lado, se apunta a la “degradación” (GARCÍA BORÉS 2003, p. 21) o “mortificación del yo” (GOFFMAN, 2004) que resulta del proceso de prisionización (CLEMMER, 1958 y 1975), entendido como la asimilación de la subcultura carcelaria para adquirir un nuevo marco de referencia que dé sentido y permita a la persona sobrevivir a las privaciones que impone el encierro penal (SYKES, 1958). En palabras de García Borés, Clemmer, quien acuñó el término “prisionización”,

considera que lo que trasciende en este proceso “son los efectos transformadores de la personalidad del interno que harán muy difícil una adaptación posterior a la comunidad libre, justamente porque la adopción de esa subcultura carcelaria supone una pérdida de elementos culturales propios de la sociedad libre” (GARCÍA BORÉS, 2003, p. 3). La idea de que en la cárcel se “sobrevive” es ampliamente compartida. La idea de que en la cárcel se “sobrevive” es ampliamente compartida.

Como parte de este proceso de prisionización y la transmutación de la vida en “sobrevida”, Segato destaca que “las instituciones totales, y muy especialmente la cárcel son, de forma consistente, la escuela que produce y reproduce una comunidad moral de sujetos irresponsables” (2003, p. 24). La degradación del lenguaje en estos contextos provoca un “enmudecimiento general” que redundará en “la ausencia de circulación del recurso fundamental para la reflexión y el autoanálisis” (2003, p. 19), es decir, la palabra.

A estos efectos de la vida o sobrevida en la cárcel, Calcagno y Cucut suman la dimensión simbólica a nivel social del paso por estas instituciones:

La institución carcelaria no logra re-insertar a las personas que atravesaron una situación de detención en tanto las refuerza en su lugar de exclusión a partir de los procesos de estigmatización social. El estereotipo del “delincuente” producido y reproducido socialmente, impide en la mayoría de los casos la inserción social de los detenidos ya que una vez que el sujeto fue alcanzado por el sistema carcelario, lo convierte -a pesar de haber cumplido la condena penal- espontáneamente y a lo largo de su historia en peligroso (2012, p. 25).

Este proceso de producción y reproducción estereotipada de sujetos peligrosos se encarna especialmente con determinados grupos vulnerabilizados de la sociedad. Esta selectividad del sistema penal y carcelario, ubica a la cárcel como una institución destinada a gestionar la pobreza antes que a “resocializar” a las personas que encarcela (DAROQUI, 2008). La construcción de perfiles de peligrosidad que tiene a los grandes medios de comunicación como uno de sus principales promotores (DELFINO y PARCHUC, 2017) es un engranaje clave de este mecanismo. Al señalar como enemigos a una parte de la ciudadanía, demonizando a determinados grupos de infractores, se sientan las bases de un derecho penal que juzga ya

no con foco en el hecho sino en el autor. Conocida como “derecho penal del enemigo” (ZAFFARONI, 2006; JAKOBS y CANCIO MELIÁ, 2003), esta doctrina se caracteriza por establecer penas desproporcionadamente altas, relativizar o incluso suprimir garantías procesales y actuar con una perspectiva prospectiva, basándose en los perfiles de peligrosidad, en vez de juzgar los hechos efectivamente ocurridos (JAKOBS y CANCIO MELIÁ, 2003: 79-80). La privación de derechos por razón de la pretendida “peligrosidad” de determinados grupos “cancela la condición de persona” (ZAFFARONI, 2006, p. 12), “les quitan todos sus atributos de humanidad” (CESARONI, 2010, p. 58) al posicionarlos como “enemigos”.

Esto tiene lugar en un contexto más amplio de creciente vulneración de derechos que desposee a determinados grupos de su condición de ciudadanos, construyendo una sociedad excluyente (SVAMPA, 2005) regida por la centralidad del mercado en detrimento de una lógica estatal. En este marco, el estado instituye ya no ciudadanos, sino consumidores o excluidos (LEWKOWICZ, 2004). Estas condiciones ponen en cuestión la pretendida vocación resocializadora de la cárcel: aun si el encierro penal cumpliera debidamente con los objetivos que se propone a través de su así llamado tratamiento penitenciario, “fuera de los muros la condición ciudadana tiende a escasear. La capacitación carcelaria, si existe, está históricamente desfasada. El entorno no espera ciudadanos: espera consumidores o expulsados” (p. 143). En este contexto, los “enemigos” de la sociedad no transitan el encierro para recuperar su condición de ciudadanos, sino que son “depositados” allí en su carácter de excluidos de la sociedad de consumo.

Las estrategias de gobierno del sistema penitenciario, por otra parte, refuerzan este carácter: en un estudio publicado en 2014 por la Comisión Provincial por la Memoria (CPM)⁵ y el Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPyDH)⁶, señalan que el Sistema Penitenciario Bonaerense recurre a la “producción de escasez y

carencia” para imponer condiciones de vida diferenciadas a la población penal como forma de ejercer el gobierno de la prisión. De esta manera, reafirman el “lugar social de la precariedad signado para miles de personas detenidas que provienen casi exclusivamente de los sectores sociales marginados” (BOUILLY, DAROQUI y LÓPEZ, 2014, p. 206).

La limitación al extremo de los recursos esenciales para la vida junto con su administración diferenciada, discrecional e informal, tiene por fin quebrar solidaridades y generar un entramado de lazos de dependencia y sometimiento en el que las personas presas deben relacionarse para sobrevivir (p. 228).

El padecimiento impuesto de condiciones de vida degradantes y de supervivencia extrema “desarticula el dominio del yo” (p. 209) al someter a las personas a un poder que premia y castiga, convirtiendo los derechos humanos en beneficios que otorga o retira.

Proyectos culturales y pedagógicos como el que lleva adelante el PEC hacen frente a este escenario: el espacio universitario como “territorio pedagógico” (BUSTELO, 2017) tensiona estas lógicas y permite establecer otros vínculos entre pares, favoreciendo la organización para la defensa colectiva de derechos como contraposición a la lucha individual por el acceso a privilegios y abriendo la puerta a una construcción colectiva de las condiciones de vida digna.

Educación y escritura en la cárcel: programas de extensión universitaria en Argentina

Entonces eso es lo que me generó la escritura, que otros me conozcan de otra forma con las cosas que me pasaban y a su vez la posibilidad de hablar con las chicas de manera distinta, conocernos diferente en el taller. A mí me ha pasado de convivir con alguien en el pabellón y tener un trato hasta ahí, y de repente en el taller hablar de otras cosas o conocernos de otra manera y por eso me fui convirtiendo un poco en poeta. Liliana Cabrera, entrevista para

5 La CPM, presidido por Dora Barrancos y Adolfo Pérez Esquivel, es un organismo público autónomo y autárquico que promueve e implementa políticas públicas de memoria y derechos humanos. Sus objetivos y líneas de trabajo expresan el compromiso con la memoria del terrorismo de Estado y la promoción y defensa de los derechos humanos en democracia. Cfr. <https://www.comisionporlamemoria.org/>

6 El GESPyDH está radicado en el Instituto de Investigaciones “Gino Germani” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es dirigido por Alcira Daroqui y Silvia Guemureman y orienta sus investigaciones a problematizar la tensión entre el sistema penal y los derechos humanos. Cfr. <http://gespydhiigg.sociales.uba.ar/>

la tesis doctoral de Cynthia Bustelo, Experiencias de formación en contextos de encierro, p. 92

La actividad pedagógica y editorial que desarrolla el TCE se inscribe en una serie de prácticas y proyectos universitarios en contextos de encierro orientados a garantizar el derecho a la educación y el acceso a la producción y el consumo cultural (UMPIERREZ, SALVADÉ, SCIPIONI y LACARIA, 2019)⁷. Estas intervenciones fomentan la generación de lazos fraternales y solidarios que permitan sentar las condiciones para “reconocerse en el otro/la otra, reconocerse en una comunidad, y recién allí, ejercer lo colectivo como práctica pedagógica, como práctica de resistencia” (BUSTELO, 2019, p. 95). Estos proyectos y programas educativos, culturales y políticos formulados y motorizados por la universidad en la cárcel buscan producir “nuevos horizontes y oportunidades para el desarrollo de procesos de subjetivación individuales, grupales y comunitarios” (PARCHUC, 2020, pp. 21-22) así como la toma de conciencia respecto de la transformación que estos procesos generan tanto en los propios estudiantes como, a través de ellos, en el proyecto común del que participan (PEREARNAU, 2017)⁸.

En palabras de la directora del programa UBAXXII, que enmarca en términos amplios la actividad que abordamos en este artículo, el programa que da marco a las acciones que abordamos en este artículo

instala en la cárcel la palabra, el poder de la palabra frente al lenguaje del cuerpo, de la agresión, de la violencia. La palabra permite encontrar aquello que permanece desconocido hasta que ella llega, lo denota, lo convoca, consigue darle nombre. La palabra circula, permite pensar, nombrar, reconstruir subjetividades, ser nombrado de otro modo frente a una cárcel que despersonaliza e infantiliza (LAFERRIERE, 2006, p. 187).

En este contexto, la escritura, en sentido amplio, como actividad pedagógica, artística, tes-

timonial o comunicacional, “habilita en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo, diferentes de las que generalmente se le adjudican” (FREJTMAN y HERRERA, 2009: 126). La voz de las personas privadas de la libertad, que aparece sobre todo “enlazada al dispositivo correccional”, en textos que la estereotipan, estigmatizan, evalúan, condenan, también puede inscribirse así “en modos de resistir, producir disenso o abrir grietas en los discursos del orden” (PARCHUC, 2018b).

Los territorios pedagógicos en contextos de encierro (BUSTELO, 2017) amplían el sentido de la educación, al propiciar

no solo experiencias de aprendizaje y prácticas universitarias, tendientes a construir “marcas universitarias” y “subjetividad de estudiantes” sino experiencias de formación intelectual, reflexiva, política, artística y colectiva que atentan e intentan suspender momentáneamente, o bien, poner entre dicho, el encierro punitivo (p. 211).

Compartimos la perspectiva de que “las agencias estatales deben concebir a la educación en cárceles como una política social del Estado, no como parte de su política criminal” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 1). Se vuelve imperativo, entonces, defender desde estas prácticas la educación como derecho en contrapunto con la educación como tratamiento penitenciario que sostienen las teorías resocializadoras. Lejos de sostener argumentos tutelares como *dar voz a los que no tienen voz o visibilizar a los postergados*, que reproducen identidades y cristalizan la desigualdad social, estos programas de extensión universitaria en cárceles se proponen habilitar “los procesos de autonomía necesarios para el ejercicio de una ciudadanía plena, en el marco de un entramado solidario y comunitario” (UMPIERREZ, CHIPONI y RUBIN, 2020), donde es posible establecer “relaciones sociales fundadas básicamente en el respeto y en la reciprocidad y no en las jerarquías compulsivas” (DAROQUI, 2006, p. 100).

Respecto de esto último, la poeta y editora Liliana Cabrera, que comenzó a escribir en la cárcel,

7 Analía Umpierrez dirige el Programa Educación en Contextos de Encierro (PECE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN), que articula la oferta de carreras de grado universitarias y actividades de extensión en cárceles de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Cfr. <https://www.facebook.com/Programa-Educación-en-contextos-de-encierro-Facultad-de-Ciencias-Sociales-491669094347765/>

8 Marcos Perearnau dirige el Centro Universitario San Martín (CUSAM), un espacio educativo creado por la Universidad Nacional de San Martín en la Unidad Penal N.º 48 del Servicio Penitenciario Bonaerense, en la localidad de José León Suárez, Provincia de Buenos Aires. Cfr. <https://www.unsam.edu.ar/cusam/historia.asp>

reflexiona:

¿Pero por qué [el taller] es un espacio de libertad? [...] No solamente porque podés escribir lo que vos quieras, sino porque tenés otro trato con la gente que viene, los docentes son personas a las que le importás, no estás condicionado a ninguna jerarquía, ni a nadie, es tu espacio, se convierte en parte de vos y en lo que te hace bien, se transforma en una construcción colectiva (Liliana Cabrera, citada en BUSTELO, 2017, p. 94).

Su obra, como otros textos producidos en la cárcel, no solamente enuncian y denuncian las condiciones de vida en la cárcel, sino que también preservan como parte de su valor específico las condiciones de su propia producción: “las palabras, lógicas y sistemas que resiste y a las que a veces contesta, así como el recorrido que va de la escritura en birome sobre un cuaderno de hojas rayadas o un papel suelto a una publicación” (PARCHUC, 2020, p. 22-23). Suponen, en última instancia,

“ocupar el lugar” que les fue negado. Es decir, tomar la palabra y contar su propia historia. Hablar, hacia adentro, para la autogestión y la organización en el penal o entre penales; y hacia afuera, para resistir y luchar contra el discurso dominante [...] reponiendo el valor crítico de su palabra sobre el sentido común y las instituciones, involucrándonos y participando de sus estrategias y modos de organización (PARCHUC, 2015, p. 25).

Mediante estrategias diversas, tanto los textos en sí como las publicaciones donde circulan construyen e interpelan a lectores adversos, buscando captar su atención y revertir los prejuicios que, sus autores saben bien, se les asocia de manera generalizada. En algunos casos, se despliega “una suerte de voluntad pedagógica que supone invertir la asimetría: decir lo que en general se ignora (o se desoye) encarnando una voz autorizada” (RUBIN, 2020b). En otros, es habitual la estrategia de “incorporar la mirada del otro y dialogar con las expectativas ajenas, para desarticularlas y proponer otras versiones distintas a las preestablecidas por los medios de comunicación, las instituciones penitenciarias y la in-

dustria cultural” (CHARAF, 2020). Estos y otros recursos que se ponen en juego construyen textos que buscan meramente informar a los lectores sobre los horrores de la vida en la cárcel, sino sobre todo movilizarles, señalarles su propio rol en el entramado de discursos sociales que son condición de todo aquello; esperan “que no sólo se indigne ante la denuncia sino que empiece a hacer algo –lo que sea– para que los hechos denunciados no sucedan NUNCA MÁS”⁹ (CAMARDA, 2015, p. 187).

En este sentido, las publicaciones que reúnen los textos de estudiantes privadas de la libertad en el marco de propuestas pedagógicas como las descritas anteriormente visibilizan, denuncian e interpelan acerca de las condiciones de encierro, con el objetivo de “complejizar el conocimiento sobre la cuestión carcelaria”, lo cual implica “avanzar sobre la institución misma, penetrarla, hacerla visible, que la cárcel se exprese a través de la palabra de sus habitantes involuntarios, que el castigo salga de su oscurantismo y sea interpelado” (DAROQUI, 2006, p. 18).

Más aun, estas publicaciones pueden ser valoradas como memoria de las luchas e instancias de organización para la defensa de los derechos humanos en las cárceles: a la vez que preservan los modos en que se desarrollan prácticas editoriales y políticas de organización y comunicación, marcan un camino posible para darles continuidad en el futuro.

El proyecto editorial, pedagógico y político del Taller Colectivo de Edición

El TCE, como curso extracurricular, se encuentra disponible para toda la población de los tres penales donde se dicta, sin que los estudiantes deban acreditar una trayectoria educativa formal para participar. Es por esto que tanto el TCE como toda la oferta extracurricular del PEC en que se enmarca resulta una puerta de entrada a los centros universitarios y propicia espacios de encuentro entre estudiantes que viven condiciones de encierro diversas.

La actividad desarrollada por el TCE, al igual que el PEC y otros programas universitarios en contextos de encierro en Argentina, parte de la premisa

⁹ “Nunca más” es el título del informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), creada el 15 de diciembre de 1983 para llevar adelante la investigación sobre las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas entre los años 1976 y 1983 en la Argentina. Esta expresión representa hoy el reclamo de justicia contra toda vulneración de los derechos del pueblo argentino.

de que resulta indispensable “reducir el daño de la prisionización promoviendo la resistencia a la degradación personal y social propias de las prácticas incapacitadoras del modelo carcelario neoliberal” (DAROQUI, 2008, p. 4). La publicación de tres revistas, *La Resistencia*, *Los Monstruos Tienen Miedo* y *Desatadas* en los centros universitarios de Devoto, Ezeiza I y Ezeiza IV respectivamente busca contrarrestar la desigualdad comunicativa (BACALLAO-PIÑO, 2015) que provoca la ausencia de las voces de los estudiantes privados de la libertad en la esfera pública, apelando a la construcción de un espacio donde la defensa y promoción de los derechos de las personas encarceladas se lleve adelante de manera colectiva y autogestiva. Proponemos para ello favorecer una “comunicación horizontal” (GERACE LARUFA, 2018) para promover la participación democrática a través de un diálogo en que las personas privadas de la libertad se expresen por sí mismas. Lejos de alimentar el consumo de discursos que prometen mostrar una verdad desnuda sobre la cárcel y quienes la habitan, la práctica editorial colectiva del TCE se basa en el debate como medio para la toma de decisiones comunicacionales. Esto permite orientar las condiciones de la comunicación y construir un medio en el que las personas encarceladas eligen cómo presentarse, qué decir explícitamente y qué insinuar, a quién dirigirse y cómo hacerlo (RUBIN, 2020b). Las voces de los estudiantes que participan del colectivo se erigen así como portadoras “de significado y de verdad, [...] en consecuencia, de credibilidad”, proponiendo el diálogo en un plano de “equifonía” (SANTA CRUZ, 1992, p. 147), sin la mediación tutelar de otras voces que se posicionen como garantes o instancias ulteriores de decisión. Quienes participamos como docentes habilitamos el espacio y presentamos la propuesta, tomamos a nuestro cargo aspectos técnicos de la tarea editorial y aportamos nuestro saber y perspectivas cuando son útiles o requeridas, pero en ningún caso determinamos el sentido de la publicación. La práctica editorial como definición de la escena enunciativa es tarea de los estudiantes privados de la libertad que constituyen el colectivo editor (RUBIN, 2020b).

Al mismo tiempo, las revistas ya editadas ofrecen como soporte de una memoria colectiva (RUBIN, 2020a) tanto de quienes participan del taller como, en términos más amplios, de los estudiantes y personas privadas de la libertad en general. Esto per-

mite inscribirse en una tradición, reconocerse en una trayectoria y sostener, cuestionar o transformar las decisiones que hacen a su línea editorial.

Los textos publicados en las revistas disputan sentidos mediante estrategias que ponen en juego tanto en la escritura como en la planificación y el diseño de cada número (RUBIN, 2020b). Al hacerlo de manera colectiva, buscando consensos mediante un debate sostenido a lo largo del proceso editorial, la práctica favorece la creación de vínculos y en última instancia la constitución de una trama comunitaria que las condiciones de encierro deterioran activamente. Compartiendo problemáticas comunes como parte del diálogo que da forma a la revista, los estudiantes constituyen también un colectivo de defensa de los derechos de las personas encarceladas que brinda herramientas y consejo para acceder a la educación, la atención sanitaria, las condiciones dignas de trabajo y la libertad de expresión, entre otras. De esta manera, lo que ocurre en el aula, destinado en primera instancia a la edición de una revista, sienta las bases para lograr una organización entre pares que trasciende el centro universitario. En los siguientes apartados buscaremos desplegar esta hipótesis mediante el análisis de algunas escenas áulicas y la lectura de textos publicados en las revistas del TCE.

Notas metodológicas

Las revistas son punto de partida y horizonte de nuestra actividad; portan una memoria del colectivo, nos permiten reconocernos en una tradición y una línea editorial tanto como discutir con ellas y repensarlas; guían nuestras charlas cada vez que nos llamamos a imaginar su índice; trascienden el aula y el centro universitario como órgano de información e invitación a la lectura, la escritura y la edición (y muchas veces, invitación a participar del propio taller). Es por todo esto que no consideraremos las publicaciones como elementos que ilustran, registran o representan aquello que ocurre en las aulas, sino que las abordaremos como parte inescindible de una compleja trama que hace a nuestra práctica. La relación que guardan las experiencias vividas en el aula y las revistas que allí editamos es compleja, tal vez inextricable, y excede a los fines de este artículo el dilucidarla. Resulta claro, sin embargo, que no podemos considerar a las unas como derivadas de las

otras, sino que ambas son elementos de una misma práctica.

Siguiendo esta premisa, narraremos tres escenas que integran debates sostenidos durante encuentros del taller y textos producidos y publicados en torno a tres acontecimientos puntuales: la organización de estudiantes de distintos módulos para la resolución de un conflicto que les implicaba; la experiencia narrada por un estudiante sobre el difícil acceso a la atención sanitaria en la cárcel; los obstáculos sufridos por compañeros del taller para sostener los vínculos familiares y afectivos durante la privación de libertad.

La reunión y el diálogo en el aula abre un espacio para que cada estudiante alce su voz y narre su experiencia ejerciendo su derecho a narrar su propia biografía. Consideramos que “la voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad” (DÁVILA, 2014, p. 40). En palabras de Conelly y Clandinin: “La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social” (1995, p. 21).

Como señalan estos autores (CONNELLY y CLANDININ, 1995), en el marco de la investigación narrativa, no solo se aborda la narración como objeto sino que narrar es también el método de la investigación. En los tres apartados que siguen narraremos, en efecto, escenas del taller en el aula y en la revista donde les estudiantes a su vez narran. Entendemos la narración como “un lugar y un tiempo en el cual actualizar nuevas interpretaciones del mundo, en el que cada sujeto puede dar nuevo significado y nuevo sentido a su propio existir” (DATO, 2019, p. 58). En este caso, se trata de narraciones que parten de una experiencia personal pero que se traman colectivamente en el encuentro con otros relatos, que en el acto de escritura y reescritura se resignifican (BUSTELO, 2017) y que, inscriptos en un territorio pedagógico autogestivo y de autoorganización, se constituyen como plataforma para la defensa de los derechos de personas privadas de la libertad.

Recurrimos también a la narración para recuperar estas escenas teniendo en cuenta que por su capacidad de “hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje” (MCEWAN y

EGAN, 1998, p. 18). Procuramos documentar lo “no-documentado” (ROCKWELL, 2009) y defendemos desde esta perspectiva “la investigación narrativa como una epistemología del sur en educación, susceptible de producir conocimientos sobre cuestiones de interés para la investigación educativa y las prácticas de formación” (PASSEGI, 2015, p. 70).

“El mate de la igualdad”: resolución de conflictos y autoorganización

El Centro Universitario Ezeiza que funciona en el Complejo Penitenciario Federal 1 (en adelante, CUE I) presenta desde sus orígenes en 2013 y hasta el día de hoy condiciones de cursada diferentes de las que caracterizan a los otros dos espacios donde trabajamos. Mientras que en el Centro Universitario Devoto (CUD), situado en el Complejo Penitenciario de la Ciudad de Buenos Aires, asisten al taller estudiantes varones y en el Centro Universitario Ezeiza del Complejo Penitenciario Federal IV (CUE IV) asisten estudiantes mujeres cis y trans, en el CUE I conviven desde hace varios años estudiantes varones, personas trans y travestis. Aunque en la cotidianidad de la cárcel estos grupos permanecen relativamente aislados, el centro universitario, y en especial las actividades de extensión, son un espacio que permite y propicia el encuentro entre ellos. Esto ha generado, sobre todo en los primeros años del CUE I, situaciones de tensión y calurosos debates, pero también, con el correr del tiempo y de las clases, escenas de escucha atenta e instancias de diálogo que permitieron la resolución de conflictos más allá de las paredes del aula y del centro universitario.

En una ocasión, durante el segundo cuatrimestre de 2015, llegó al aula un compañero varón cis que había participado del Taller desde el inicio del año. Él nos relató a las docentes y a sus compañeres que había un importante conflicto en curso entre el módulo donde él estaba alojado y el Módulo 6, donde vivían las compañeras travestis y trans.

Según él entendía en ese momento, el Módulo 6 había presentado un hábeas corpus colectivo pidiendo que se modificara el día de visita para las personas alojadas allí, de manera que sus familiares y allegados pudieran acercarse al penal a verlas los fines de semana. Como consecuencia de esto, agentes del Servicio Penitenciario Federal habían tomado

la determinación de intercambiar los días de visita entre el Módulo 6 y el módulo donde estaba alojado él, asignándole a este último un día laboral para la visita. La situación resultaba muy tensa, ya que la respuesta al hábeas corpus del Módulo 6 perjudicaba a la población del otro módulo, que recibiría menos visita por la dificultad de sus familiares y allegados para trasladarse hasta Ezeiza en días laborales. Esto no solo era de gravedad para los vínculos afectivos, sino que también ponía en riesgo la posibilidad de obtener elementos básicos de higiene, alimentación y salud que solo proveen personas del entorno más cercano durante las visitas.

Pronto llegó una compañera trans que también participaba del taller desde hacía varios cuatrimestres de forma activa, escribiendo y publicando textos e invitando a otras compañeras a que asistieran al espacio. Ella tenía otra versión para aportar: nos explicó entonces que no había existido un hábeas corpus de todo el módulo, sino que una sola compañera había solicitado recibir visita durante el fin de semana porque sus familiares no podían acercarse al penal durante días laborales. Ninguna de las demás compañeras se había plegado a la misma solicitud, por lo cual no era posible que existiese un recurso colectivo.

La fuente de esta información, que se develaba ahora como falsa, había sido un grupo de agentes del servicio penitenciario, que encubrían así su responsabilidad en el conflicto que habían creado al implementar en todo un módulo lo que podría haberse resuelto con una excepción para un caso particular. En efecto, algunos compañeros afectados por la medida estaban planificando represalias contra las compañeras del Módulo 6 por la medida colectiva que, según creían hasta entonces, ellas habían presentado. Todas las estudiantes presentes, tanto de uno como de otro módulo y quienes no estaban directamente implicadas en el conflicto, coincidieron en que eran los mismos agentes penitenciarios los interlocutores apropiados para resolver la situación, y que la forma de hacerle frente era solicitarles que dieran marcha atrás con la medida dispuesta. Se comprometieron también a evitar una posible escalada del conflicto, del que solo podían beneficiarse el servicio: favoreciendo la enemistad entre la población del penal, desviaban el reclamo que les correspondía atender hacia un conflicto interno.

La condición necesaria para que pudiese darse este diálogo fue la dinámica que el taller había establecido en los sucesivos cuatrimestres desde su inicio: un trabajo en pie de igualdad, en torno a una “mesa redonda” simbólica donde todos tienen voz y donde la voz de cada uno vale por igual. Esta *equifonía* (SANTA CRUZ, 1992) permitió que los relatos de ambas partes merecieran la misma atención y que la construcción de consenso partiese del reconocimiento de la palabra de los otros como portadora de verdad.

En el número 6 (diciembre de 2015), publicamos “El mate de la igualdad”, un texto escrito por una compañera trans donde sintetiza las conclusiones compartidas en aquel encuentro del taller. Ella interpela directamente a sus compañeros varones a través de la revista y les propone: “No caigamos más ni nos colguemos de su sucio juego, hagamos y sigamos siendo nosotrxs mismxs; digo que si estamos privados de nuestra libertad por el tiempo que sea (uno, dos, diez o treinta años) no importa; ¿saben por qué? Porque ningunx de nosotrxs pertenece a este lugar. Nadie” (ARTICA VEGA, 2015, p. 4).

“La salud es una mierda”, un relato personal en la voz del colectivo

Durante el segundo cuatrimestre de 2019, una de las primeras clases del taller en el CUD tuvo como protagonista el relato de un estudiante extranjero que había sufrido la extirpación de una muela con caries porque en el área de odontología no le habían ofrecido otra opción: no estaban dispuestos a realizar un arreglo como es habitual, para salvar la pieza dentaria, sino que la única alternativa era extraerla o seguir conviviendo con el dolor. Todo esto había ocurrido luego de que tuviese que presentar un hábeas corpus para ser atendido, con lo cual resultaba verosímil para quienes lo oían la hipótesis de la represalia: la odontóloga podría haberlo curado pero, al sentirse atacada por el recurso legal que utilizó el paciente, prefirió dejarlo con una muela menos.

Como suele ocurrir ante los relatos sobre la dificultad de acceder a la asistencia sanitaria, otros estudiantes compartieron experiencias similares, algunas de mayor gravedad, a su entender. Algunos hicieron referencia a condiciones que se viven en otros complejos y unidades penales, donde la extracción de

la pieza dentaria habría sido considerada según ellos una buena noticia porque significaba que el área de odontología había prestado algún tipo de atención. Esto generó un debate en torno a las diversas condiciones de acceso a la salud que se viven en diferentes penales y a las implicancias que tenía para los estudiantes alojados en Devoto. Mientras que algunos hacían énfasis en el privilegio que significaba acceder a un servicio de salud que en otros lugares resultaba inaccesible, otros se negaban a aceptar que un mal servicio de salud pudiese considerarse como un privilegio. En cambio, proponían que era responsabilidad de las personas alojadas en Devoto sostener la lucha por una atención sanitaria digna, no solo por ellos sino porque de esta manera mantenían un estándar para la lucha de compañeros alojados en otros penales.

Esta discusión no se zanjó durante la primera clase ni tampoco durante el cuatrimestre, pero dio origen a una nota titulada “La salud es una mierda” que publicamos en *La Resistencia* 21, en diciembre de 2019. Su autor narra la experiencia que oyó del compañero —que obtuvo la libertad antes de escribirla de su propia mano— y llega a una conclusión: “No hay otra, se resigna el brasilero con su boca ahora hinchada. Pero no es así, sí hay otra y es la que venimos a gritar en *La Resistencia*: una mejor atención médica en todos los sentidos” (SINCLAIR, 2019, p. 3).

La problemática compartida y debatida durante el cuatrimestre también gestó una ilustración que acompaña la nota. En ella se puede ver a un personaje con charreteras propias del uniforme del servicio penitenciario, que usa por elemento de trabajo una maza y un picahielos. En su consultorio, la puerta tiene dos carteles: uno tachado que originalmente leía “morgue” y uno nuevo que reza “odontólogo”. Escrito por el ilustrador se lee también un mensaje que dice “¡¡Elegir cómo curarse es un derecho!!” (MARTÍNEZ, 2019, p. 3).

Esta nota, como otras tantas que denuncian en las revistas las condiciones de vida en la cárcel, interpelan fuertemente a sus lectores, buscan movilizarles e incluso incomodarles utilizando un lenguaje franco y por momentos revulsivo que pueda, en última instancia, incorporarles a la lucha por los derechos de las personas privadas de la libertad (CAMARDA, 2015).

“Acercamiento familiar”: documentos y testimonios compartidos

Durante el mismo cuatrimestre, mientras editábamos *Los Monstruos Tienen Miedo* 14 en el CUE I, varios compañeros hicieron referencia a la dificultad de preservar los vínculos afectivos estando privadas de la libertad. Compartieron diferentes experiencias personales y situaciones recurrentes: las consecuencias del maltrato que sufren las personas que quieren visitarles en el penal durante el ingreso, la distancia muchas veces insalvable que generan los traslados a penales de otras ciudades y provincias, entre otras. Un compañero relató su propia experiencia en relación con el tema: oriundo de Rosario pero encarcelado en Ezeiza, había solicitado un permiso especial para visitar a su padre que agonizaba algunos años atrás. Como a muchos otros compañeros en la misma circunstancia, le habían negado esta posibilidad y su padre murió sin poder verlo. Ante la indignación general, por saber que este caso no es aislado, un estudiante propuso publicar el documento que, aunque muchas veces ignorado, permitiría solicitar el permiso extraordinario que le habían negado a su compañero. Esta propuesta se inscribió en la sección Asesoría jurídica, antes Información jurídica e Información general, un espacio de la revista que ha ido cambiando de nombre pero que conserva su espíritu: hacer accesible a los lectores una serie de “modelos de documentos legales y estrategias para los obstáculos más comunes que enfrentan los compañeros respecto de los derechos que el sistema debería garantizar y que sistemáticamente incumple” (RUBIN, 2020a, p. 145). Esta sección histórica de *Los Monstruos...* funciona como un servicio para las personas privadas de la libertad, pero también es un espacio donde les estudiantes ponen en juego los conocimientos que han construido durante su tránsito en el encierro. Al ponerlos a disposición de otros compañeros, fortalecen la trama comunitaria y, al publicarlos, hacen de esta trama una red más amplia, capaz de alcanzar a personas de otros pabellones e incluso de otros penales, que tal vez jamás conozcan. La vocación de asistir y guiar a través del encierro a otros que se encuentran en la misma situación también hace de esta sección un espacio en el que se condensa el saber de experiencia de les estudiantes y transmutan en saber pedagógico (BUSTELO, 2017).

En el caso que abordamos, a la herramienta legal se sumó el testimonio escrito del estudiante que había compartido su experiencia y el poema que un amigo suyo le había regalado en el momento del fallecimiento de su padre. Compusimos entonces un pequeño dossier (MACHADO, BENAVENTE y FERNÁNDEZ, 2019, p. 2-3) sobre acercamiento familiar, que es la figura jurídica a la que se recurre cuando se solicitan salidas extraordinarias o traslados para poder mantener un vínculo afectivo. Mediante la reunión de estos textos diversos en una misma doble página, construimos también lectores diversos: quienes pueden hacer uso del recurso legal ofrecido, quienes pueden conmovirse o verse identificadas con el testimonio del compañero, quienes pueden leer la poesía y compartirla. No se trata necesariamente de distintas personas, sino que un mismo compañero en el pabellón puede encarnar a todos estos lectores ideales que construimos mediante el dossier. Y quienes leen la revista sin haber transitado el encierro pueden conocer de distintas formas lo que los autores buscan contar: el desigual acceso a derechos que narra explícitamente el testimonio y la necesidad de compartir un documento legal que debería estar al alcance de todos deja entrever implícitamente.

De esta manera, se *corporiza* la noción de derechos humanos, que lejos de ser ideas abstractas, están encarnados en la vida de los estudiantes que hacen la publicación y que eligen comunicarlos de esa manera. La revista como el aula devienen “un escenario de ejercicio de la propia voz, situada y corporizada, en la construcción, desde una posición de autonomía, de un conocimiento que incluya a las leyes en tanto construcción histórica” (MORGAGE, 2017: 57).

Uno de los estudiantes que participó durante aquel cuatrimestre lo expresó en estas palabras: “punto de encuentro, punto de reflexión, punto de concientización: la revista. Porque al difundir, concientizamos”. Esa conciencia a la que refiere se proyecta hacia un universo de lectores construido a partir del diálogo y el consenso del colectivo editor, creando una voz colectiva que tome posición para comunicar, para incidir en la esfera pública proponiendo una agenda temática en primera persona.

Palabras finales

En las escenas narradas, que consideran lo ocurrido en el aula durante el proceso de edición y las respectivas revistas publicadas, se expresan estudiantes que participan de la universidad y construyen desde allí, colectivamente, las condiciones de un diálogo democrático donde sus voces no sigan manteniéndose al margen, sino que puedan ser reconocidas como portadoras de verdad y de sentido (SANTA CRUZ, 1992). El proceso editorial, que desarrollamos con el horizonte de la publicación de una revista, tiene como medio principal la discusión para la búsqueda del consenso. Así, la práctica en el aula, que en términos técnicos refiere a un índice temático, un estilo gráfico y otras variables editoriales, también sienta las bases para la organización y la acción conjunta en pos de intereses colectivos. Durante el trabajo de edición los estudiantes “problematizan y resisten los regímenes de poder inscriptos en este contexto” (BUSTELO, 2020, p. 8), las instituciones que les mantienen encerradas “y el tipo de organización social que las funda, avala y sostiene” (PARCHUC, 2018a, p. 75). De esta manera, construyen saberes y estrategias para promover el acceso a derechos humanos básicos, como la asistencia de salud y la preservación de los vínculos afectivos.

Las publicaciones producidas en este marco permanecen, por un lado, como soporte de la memoria de los modos de organización y de las estrategias textuales, editoriales y comunicacionales puestas en juego. Permiten conocer formas históricas (aunque recientes) de enunciar y denunciar las condiciones de vida y los padecimientos infligidos por el sistema penal y carcelario, así como los modos en que colectivos de personas detenidas decidieron participar, abriéndose camino, en la esfera pública. Sientan así las bases de una lucha por el derecho a la libertad de expresión de las personas privadas de la libertad (RUBIN, 2020c) que pueda sostenerse y continuarse en el futuro.

Las revistas mencionadas en este artículo y otras producciones editoriales realizadas intramuros son también ellas mismas elementos con potencial transformador y multiplicador, en tanto pueden constituirse en plataforma para la continuidad de estas formas de resistencia al “modelo carcelario neoliberal” (DAROQUI, 2008) que impone la supervivencia individual, la desobjetivación y el silencio. Su circulación en pabellones, centros universitarios

pero también en ferias y encuentros en el medio libre insiste en mantener viva la memoria de un trabajo colectivo por defender derechos, haciendo frente a la lógica de premios y castigos individuales que reproduce y exacerba las desigualdades sociales

El potencial transformador de estas acciones se proyecta entonces no solo al interior de la cárcel sino que podría, ulteriormente, alimentar lógicas asociativas y cooperativas de hacer frente a las condiciones de vida posencierro, en articulación con necesarias políticas públicas que reconozcan y jerarquicen estos modos de organización y comunicación. La persistencia de estas publicaciones como documentos de memoria también puede constituir un elemento clave en este sentido.

Referencias bibliográficas

ARTICA VEGA, Dánika. “El mate de la igualdad”. In: *Los Monstruos Tienen Miedo*, nº 6, p. 4, 2015.

BACALLAO-PINO, Lázaro. “Desigualdad comunicativa en el repertorio discursivo de la acción colectiva: el caso de #YoSoy132”. In: **Cuadernos.info**, nº 36, p. 27-37, 2015.

BOUILLY, María del Rosario; DAROQUI, Alcira; LÓPEZ, Ana Laura. “Las condiciones de vida en la cárcel: producción de individuos degradados y de poblaciones sometidas como parte de las estrategias de gobierno penitenciario”. In: DAROQUI, Alcira et alli. *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Buenos Aires, Comisión Provincial por la Memoria / Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPYDH), 2014, p. 203-230.

BUSTELO, Cynthia. *Experiencias educativas en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. Tesis (Doctorado en Educación), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2017.

— “Qué puede un colectivo. Un análisis sobre la Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario como experiencia de formación y organización en contextos de encierro”. In: *Revista Alquimia Educativa*, nº 6, vol. I, p. 86-108, 2019.

— “Escenas de la ESI con mujeres cis y trans presas: cuidarnos, organizarnos, sobrevivir”. In: *Praxis educativa*, nº 3, vol 24, p. 1-14, 2020.

CALCAGNO, Paola; CUCUT, Liliana. “Las relaciones de poder entre la Universidad de Buenos Aires y el Sistema Penitenciario Federal: construir conocimiento o dominar los cuerpos”. In: GUTIÉRREZ, Mariano (comp.). *Lápices o rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro*. Buenos Aires: Del Puerto, 2012, p. 13-26

CAMARDA, Ana. “La palabra no se puede encerrar: la violencia institucional en boca de sus víctimas”. In: ALFONSÍN, Josefina et alli, *Seguridad pública, violencias y sistema penal*. Temperley: Tren en Movimiento y Centro de Estudios en Política Criminal y Derechos Humanos, 2015, p. 117-188. Disponible en: <https://www.academica.org/daniela.sodini/2.pdf>

CESARONI, Claudia. *La vida como castigo: los casos de adolescentes condenados a prisión perpetua en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma: 2010.

CHARAF, Sabrina. “Contenga su intriga lector”. In: *Las prácticas de enseñanza en juego*, nº 2. Universidad Nacional de Misiones, 2020, en prensa.

CHIPONI, María; MANCHADO, Mauricio. “Prácticas culturales y comunicacionales en el encierro. La cárcel y sus sentidos en disputa”. In: *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, nº 138, p. 231-250, Quito, 2018.

CLEMMER, Donald. *The Prison Community*. New York, Rinehart and Winston: 1958. — “Prisionización”. In: JOHNSTON, Norman; SAVITZ, Leonard; WOLFGANG, Marvin (comps.). *The Sociology of Punishment and Correction*. New York, Wiley: 1975, p. 479-483.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. In: LARROSA, Jorge et alli. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

COORDINACIÓN INTERNA DE ESTUDIANTES. “La autogestión es viable, posible y exitosa”. In: *Espacios de crítica y producción*, nº 52, 2016. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2286>

DAROQUI, Alcira. (2008). Neoliberalismo y encarcelamiento masivo en el siglo XXI. De la resocialización a la neutralización e incapacitación. In: *Encrucijadas*, 43, pp. 12-16.

- DATO, Daniela. “La narración como estrategia de investigación e intervención”. In: RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis; ANNACONTINI, Giuseppe. *Metodologías narrativas en educación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona, 2019, p. 57-71.
- DE LUCA, Javier. “Medios y delitos”. In: DEGOU-MOIS, Martín (dir.), *Delitos y medios masivos de comunicación: aportes para la reflexión acerca de los discursos sobre violencia y criminalidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus, 2015, p. 281-312.
- DELFINO, Silvia; PARCHUC, Juan Pablo. “Narrar para reescribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro”. In: GERBAUDO, Analía; TOSTI, Ivana (eds.). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017, p. 109-142.
- FREJTMAN, Valeria; HERRERA, Paloma. *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Módulo 1 de la Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- GARCÍA BORES, Josep. “El impacto de lo carcelario”. In: BERGALLI, Roberto. *Sistema penal y problemas sociales*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2003.
- GERACE LARUFA, Frank. *La comunicación social en América Latina. Una actualización y ampliación del libro Comunicación horizontal*. Edición del autor: 2018. Disponible en: https://www.academia.edu/34312587/Comunicaci%C3%B3n_Social_Cambios_de_Estructura_y_Movilizaci%C3%B3n_Social
- GOFFMAN, Erving. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- GUTIÉRREZ, Mariano. “La educación en cárceles: ¿política criminal o política educativa?”. In: *La educación en las cárceles bajo la lupa*. Olavarría: UNICEN, 2013. Disponible en: <https://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-las-c%C3%A1rceles-bajo-la-lupa>
- JAKOBS, Gunther; CANCIO MELIÁ, Manuel. *Derecho penal del enemigo*. Madrid: Civitas, 2003.
- LAFERRIERE, Marta. “Entrevista a Marta Laferriere”. In: *La Universidad en la cárcel. Programa UBA XXII*. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2006.
- LEWKOWICZ, Ignacio. *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- MACHADO, Ismael; BENAVENTE, Luis Nicolás; FERNÁNDEZ, Gustavo. “Acercamiento familiar” (dossier). In: *Los Monstruos Tienen Miedo*, n° 14, p. 2-3, 2019.
- MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran. “Introducción”. In: MCEWAN, Hunter y EGAN, Kieran (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- MORGADE, Graciela. “Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa”. In: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, n° 6, vol. 2, p. 49-62, 2017.
- NINO, Carlos. *La constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- PARCHUC, Juan Pablo. “La Universidad en la cárcel: teorías, debates, acciones”. In: *Redes de Extensión*, n° 1, p. 18-36, 2015.
- “Solo esta voz tan muda: literatura y legalidad en textos escritos en la cárcel”. In: *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, n° 4, p. 67-85, 2018a. Disponible en: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/issue/view/248>.
- “Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización”. Plan de investigación, proyecto UBACyT, programación científica 2018, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2018b.
- “Presentación”. In: PARCHUC, Juan Pablo et alii. *Escribir en la cárcel*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2020, p. 11-32.
- PASSEGI, Maria da Conceição. “Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación”. In: MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime (comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2015, p. 69-88.

- PEGORARO, Juan. “La cárcel, las cárceles: ¿la educación salvadora?”. In: Gutiérrez, Mariano (comp.) *Lápices y rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Del Puerto, 2012.
- PEREARNAU, Marcos. “Agrandaré mis prisiones”. In: CHIPONI, María; CASTILLO, Rodrigo; MANCHADO, Mauricio. *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario, El Feriante - Documental Transmedial, 2017, pp. 123-132.
- ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- RUBIB, María José. “Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición”. In: PARCHUC, Juan Pablo et alli, *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2020a, p. 117-148.
- “Revistas que son reuniones: la labor editorial como práctica pedagógica”. In: *Las prácticas de enseñanza en juego*, n° 2. Universidad Nacional de Misiones, 2020b, en prensa.
- “Editar publicaciones en contextos de encierro. La promoción de voces postergadas como práctica colectiva y proyecto universitario”. In: *La Rivada*, n° 15, 2020c, en prensa.
- SANTA CRUZ, Isabel. “Sobre el concepto de Igualdad, algunas observaciones”. In: *Isegoría*, n° 6, p. 145-152, 1992.
- SEGATO, Rita. *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”*. Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia: 2003.
- SINCLAIR, M. F. “La salud es una mierda”. In: *La Resistencia*, n° 21, p. 3, 2019.
- SVAMPA, Maristella. *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus: 2005.
- SYKES, Gresham. *The Society of Captives*. Princeton, Princeton University Press: 1958.
- UMPIERREZ, Analía. “Arte y educación, claves/llaves en la construcción de ciudadanía”. In: *Educação Unisinos*, n.º 25, 2021, en prensa.
- UMPIERREZ, Analía; SALVADÉ, Romina; SCIPIO- NI, Luis; LACARIA, Raquel. “La formación de grado tras los muros. Un desafío complejo”. In: *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, n° 8, p. 2-25, 2019.
- UMPIERREZ, Analía; CHIPONI, María; RUBIN, María José. “Presentación”. In: *Newsletter*, n° 43. Dossier especial. El encierro en el encierro. Reflexiones e informes iniciales sobre cárcel, universidad y prácticas políticas en contexto de pandemia, 2020. Disponible en: <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/277-newsletter/n-43/4021-newsletter-n-43-dossier-especial-introduccion-educacion-en-contextos-de-encierro-en-tiempos-de-covid-19>
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *El enemigo en el derecho penal*. Buenos Aires, Ediar: 2006.

El derecho humano a la educación en el tratamiento penitenciario basado en la resocialización: una mirada desde la realidad Argentina¹.

Gabriela Lizio²
Francisco Scarfó³

Resumen

El presente texto, tiene como objetivo poner en conocimiento y concientizar a la sociedad acerca de la educación como derecho de todo habitante en el mundo, así como también dar a conocer los diferentes hechos que se producen en torno a ello dentro de las cárceles, dificultando e imposibilitando la continuidad de los estudios de quienes allí residen; informando, asimismo, la realidad educativa con la que se ingresa y posteriormente se vive en las cárceles argentinas; advirtiendo la importancia de los centros educativos dentro y fuera de los centros penitenciarios para la continuidad de los estudios de los/as detenidos; entendiendo el rol del Estado y el Servicio Penitenciario en términos de control y derechos; las diferentes acciones legales de los/as privados de la libertad para ejercer los mismos, la mirada social ante los derechos y garantías de éstos; el lugar que la educación ocupa en términos de resocialización y su distinción del tratamiento.

Palabras-clave: cárcel, tratamiento, resocialización, derecho a la educación.

O direito humano à educação no tratamento penitenciário a partir da ressocialização: um olhar a partir da realidade Argentina.

Resumo

O presente texto visa informar e conscientizar a sociedade sobre a educação como um direito de cada morador do mundo, bem como dar a conhecer os diversos fatos que ocorrem em seu entorno dentro das prisões, dificultando e impossibilitando a continuidade dos estudos. daqueles que lá residem; informar, igualmente, a realidade educacional com a qual se ingressa e posteriormente se vive nas prisões argentinas; observando a importância dos centros educacionais dentro e fora das prisões para a continuidade dos estudos dos detidos; compreender o papel do Estado e do Serviço Penitenciário em termos de controle e direitos; as diferentes ações judiciais das pessoas privadas de liberdade de exercê-las, a visão social de seus direitos e garantias; o

1 El presente texto está inspirado en la Tesis de Maestría del autor Francisco Scarfó (http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18121/Documento_completo.pdf?isAllowed=y&sequence=1).

2 Perito Criminalista, Esp. en Investigación Criminal. Perito judicial en SCBA y Nación, Perito Criminalista y Scopométrico en el Consejo de la Magistratura de la Ciudad de Buenos Aires. Asesora Criminalista en la Dirección Nacional de Ciberseguridad, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación. Docente de la Tecnicatura en Criminalística de Campo y Scopometría del Instituto Superior de Seguridad Pública (ISSP) en las materias “Papiloscopía” y “Rastros Papilares”. Especializándose en Criminología en la Universidad Nacional de Quilmes.

3 Magíster en Derechos Humanos, Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata –UNLP; Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. UNLP. Docente en cárceles desde el 1992 hasta la actualidad en la Educación Primaria de Adultos (E.E.P.A. N° 721, U. P. N° 10, 34 y 45 de La Plata, Prov. de Bs. As.) Fundador del GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles www.gesec.com.ar). Miembro del Comité Científico de la Cátedra UNESCO de investigación aplicada para la educación en la cárcel (Canadá). Profesor Titular en la Licenciatura en Tratamiento Penitenciario de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) Prov. de Bs. As. en las cátedras de “Educación en contextos de privación de la libertad” y “Pedagogía Social”. Docente en la Diplomatura Superior en Intervenciones pedagógicas en contextos de Encierro de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) Prov. de Bs. As. en la materia “Sujetos e Instituciones” y en la materia “La Intervención pedagógica: enfoque y perspectivas”.

lugar que a educação ocupa em termos de ressocialização e sua distinção de tratamento.

Palavras-chave: prisão, tratamento, ressocialização, direito à educação.

The education human right in jail treatment, based on the resocialization: from the Argentine reality.

Abstract

The present text aims to inform and raise awareness in society about education as a right of every inhabitant in the world, as well as to make known the different facts that occur around it within jails, making it difficult and making it impossible to continue the studies of those who reside there; informing, likewise, the educational reality with which one enters and subsequently lives in Argentine jails; noting the importance of educational centers inside and outside prisons for the continuity of the studies of detainees; understanding the role of the State and the Penitentiary Service in terms of control and rights; the different legal actions of those deprived of liberty to exercise them, the social view of their rights and guarantees; the place that education occupies in terms of resocialization and its distinction from treatment.

Keywords: jail, treatment, resocialization, education rights.

2. Introducción.

...Descartar los discursos “re” no significa en modo alguno optar por la ilimitada inflicción de detenciones a los presos, como pretenden las tendencias autoritarias, sino dejar de lado lo que se ha convertido en un mero pretexto, para optar por lo único que es posible: tratar la vulnerabilidad, que es la causa de la criminalización” Zaffaroni, Eugenio Raúl (1991, p.13)

Desde los comienzos de la pena privativa de libertad como condena y los diferentes intercambios de pensamientos y posturas que surgieron con ello hasta la actualidad, trajo también consigo el punto de

vista social, esto es, el interés de la sociedad por una resocialización post encierro punitivo.

Históricamente, la privación de libertad fue asumida por la sociedad para ser aplicada a quienes despiertan un “peligro”. Así, la repuesta que se materializa para que las personas catalogadas de peligrosas estuviesen fuera de la sociedad, fue el encierro, sabiendo que la peligrosidad se sostenía con premura sobre el ataque a la propiedad, a la moral y a otras personas.

De esta manera, la prisión se sostiene como el dispositivo institucional por excelencia para tramitar el castigo, a partir de una pena que la sociedad impone legal y legítimamente a las personas transgresoras. Como muestra de esta idea, se cita:

Las cárceles pretendidamente resocializantes representan la pobreza intelectual de las sociedades que, como la nuestra, son incapaces de iniciar un diálogo abierto y frontal de cara a la comunidad en la que se discutan sus más íntimos conflictos sociales. Así se utilizó y se utiliza el tratamiento penitenciario, como una herramienta legal legitimada para callar, aislar y denigrar a los que violan las pautas impuestas. Reaccionar frente al delito con el encierro no es más que poner en marcha un espiral de violencia que contribuye a brutalizar a la sociedad, legalizar muertes y degradar el valor de la dignidad humana. Bujan, Javier y Ferrando, Víctor (1998, p.56)

La cita que antecede abre la discusión sobre el sentido del encierro punitivo, el uso del dispositivo institucional: la cárcel y el impacto nocivo que tiene tanto para quienes la transitan como para la sociedad en términos de la dignidad humana.

En esta línea, recordemos que los establecimientos penitenciarios constituyen desde un punto de vista sociológico ‘instituciones totales’⁴ produciendo efectos en la convivencia diaria, en los cuerpos y en las concepciones de los/as sujetos respecto a la ‘realidad’ y a su propia situación como la percepción de sí mismos.

... 1-Régimen de vida: Impuesto, Involucra una sanción legal, Encierro, Aislamiento, Hacinamiento

⁴ Una Institución Total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad por un período de tiempo, comparten su encierro en una rutina diaria, administrada formalmente. Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona, en cierto modo, un mundo propio, tiene, en síntesis, tendencias absorbentes. La tendencia absorbente o totalizadora suelen adquirir forma material: puertas cerradas, muros, rejas, etc. Goffman, Erving (1985)

to, Códigos propios de la cultura alternativa de la cárcel, Permanentemente vigilados (...) pérdidas de diferente tipo: - Pérdida de la familia (Se redefine la relación familiar), - Pérdida de la concepción de su ubicación en el tejido social, -Imposibilidad de participar en cuestiones cívicas, -Pérdida del contacto con el “mundo de extramuros” (Por ej.: desconocimiento del signo monetario vigente, carencia de información pública de actualidad, etc.), -Pérdida de la privacidad, lo que genera conflictos de distinta índole... Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles (GESEC) (2002)

El sentido y el desarrollo social que la cárcel asume se basa en su poder absorbente y totalizador, constituyéndose de manera real como un espacio y tiempo en donde el castigo, la vigilancia y la lógica premial abunda y penetra en las personas que la transitan y la gestionan.

Este tiempo y espacio carcelario suelen instrumentarse bajo la forma panóptica, la cual se desarrolla en una vigilancia constante de las personas alojadas bajo una sola mirada y desde un solo lugar, adaptando la situación espacial como fin de control y concentración de poder en la lógica de su uso. Justamente esta lógica panóptica se usó en otras instituciones de la sociedad, permitiendo comprender mejor sus sentidos y sus acciones, más allá de ser o no una institución total por definición⁵.

Dentro de éstas, vemos a la *resocialización*, entonces, como todo el proceso llevado a cabo por personas en estado de reclusión, que tiene como fin a los mismos el de conocer, aprender y concientizarse sobre las normas, valores y estructuras sociales en las que nace un individuo; las cuales les otorgarán las capacidades necesarias para desempeñarse como persona libre en la sociedad. La resocialización como tal, tiene su origen dentro del sistema penitenciario. Un sistema que “*se presenta en la actualidad lejos de los requisitos necesarios para poder cumplir las funciones de resocialización y los estudios de los efectos de la cár-*

cel sobre la carrera criminal (piénsese en la alta cuota de reincidencia), invalidando ampliamente la hipótesis de la resocialización del delincuente a través de la cárcel, con el reconocimiento científico de que la cárcel no puede resocializar sino únicamente neutralizar”⁶, desde el punto de vista de la criminología crítica.

Esto lleva a preguntarnos ¿Qué espera la sociedad que suceda con las personas intramuros una vez cumplida su condena?

En la República Argentina, es de público conocimiento que cualquier “beneficio⁷” para con las personas privadas de su libertad, no es bien recibida. La inversión en personas de algún modo “corrompidas” para la sociedad, parece no estar aprobado. En el “mientras tanto”, nos encontramos con una persona vulnerada por su realidad y su condición, a quien no se le dan igualdad de oportunidades, pero que aun así se la considera socialmente con elección, y de la que se espera una restitución ante un periodo en condiciones inhumanas, con un Estado ausente y una misma sociedad que lo condena y a su vez mira para otro lado, negando totalmente los contextos de vida reales que existen dentro de las cárceles, como si el hecho de estar privado/a de su libertad no fuese suficiente. Lo que la sociedad a su vez omite, es el daño colateral de todo esto, y solo se destaca uno de ellos: el impacto nocivo en la familia del procesado/condenado; también afecta a futuro la realidad de esas personas que no sólo deben acarrear con las consecuencias de un sistema disfuncional, sino también con una sentencia social que los estigmatiza.

Un hecho cercano fue aquel ocurrido durante el 2020, en el cual, con motivo de la emergencia sanitaria mundial (por la pandemia del COVID 19) y el hacinamiento propio de los establecimientos penitenciarios: se determinó el traslado de varios detenidos a sus respectivos domicilios para seguir cumpliendo condena allí. La reacción social que se generó en torno a esto fue, por demás, totalmente deshumana⁸. No

5 “...El panóptico posibilita observar en los presos su comportamiento sin que ellos lo noten, en los niños distinguir las diferentes aptitudes. Además, permite modificar el comportamiento, reencausar conductas, probar diferentes castigos sobre los detenidos, según sus delitos y su carácter, intentar experiencias pedagógicas nuevas en las instituciones escolares...” Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2003, p.22)

6 Alessandro Baratta, “Criminología crítica y sistema penal”, Universidad del Saarlan, R.F.A. 1990.

7 La palabra “beneficio”, suele denominarse en el ámbito penal a situaciones que hacen a la garantía y efectivización de derechos de los/as detenidos/as.

8 BBC, Coronavirus en Argentina: por qué genera tanta polémica la decisión de sacar de la cárcel a algunos presos por riesgo a que contraigan covid-19, Mayo 2020 (<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52496655>). Infobae, El país que encierra a sus ciudadanos y libera a los delincuentes, Mayo 2020 (<https://www.infobae.com/opinion/2020/05/03/el-pais-que-encierra-a-sus-ciudadanos-y-libera-a-los-delincuentes/>)

importaron los derechos de esas personas, empezando por el derecho a vivir y a la salud. Esto nos hace dar cuenta de lo lejos que estamos, como sociedad, de pensar en una resocialización de personas privadas de su libertad. Nos hace plantearnos quienes son realmente los que deben resocializarse.

Aun así, y con toda esta realidad, son muchas las personas que buscan y esperan volver a integrarse en el mundo extramuros después de su paso por el sistema penitenciario, y la *educación* es uno de los caminos elegidos para hacerlo. Sin embargo, una vez más, los derechos parecen prescribir una vez atravesadas las puertas del pabellón en la cárcel.

3. La educación tras las rejas.

La gobernabilidad de la cárcel afecta a un fin de derechos, entre ellos, el de la educación y en particular, tanto el funcionamiento de la institución escolar presente en su interior⁹, como el acceso a la misma.¹⁰

Así pues, el contexto del encierro punitivo, presenta una especificidad de la educación marcada por algunas contradicciones. Cosman, James Walter (1993, p.389) indica que

...De acuerdo con la mayoría de los estudios, incluyendo las investigaciones científicas y las observaciones informales directas por medio de educadores profesionales, los programas de educación en la cárcel tienden a ser tanto inadecuados como de inferior calidad. Esta situación obedece a cuatro motivos: incompatibilidad de la educación con el castigo, con los regímenes y la cultura en la cárcel y con la filosofía educacional adoptada generalmente. Cosman, James Walter (1993, p.389)

Y es tan complejo la diada educación-cárcel que parece insostenible armonizar, según este autor, el diseño de la educación con el desarrollo humano.

Estos objetivos no sólo resultan incompatibles; (...) Castigo supone infligir sufrimiento. Produce odio y violencia. La educación, en cambio, tiene el propósito de nutrir el crecimiento y el cumplimiento y la creación, el desarrollo de lo persona humana en todas sus dimensiones humanas. De modo que resulta casi imposible que la educación florezca en

un medio ambiente caracterizado por el castigo que es de hecho antieducacional. Cosman, James Walter (1993, p.389)

Se sabe que el poder estructurante de las instituciones en la que las personas participan, obliga de alguna manera a considerar que el contexto, como territorio lindante de la propia institución y en este caso la escuela funcionando dentro de una cárcel; conlleva a dar con prácticas educativas-pedagógicas empapadas de una “especificidad”, que nos invita a concluir que educar en la cárcel no es lo mismo que educar fuera de ella.

En el caso de las escuelas en cárceles, los tiempos institucionales escolares se vinculan estrechamente con los de la institución carcelaria, y en muchos casos se subordina a ellos afectando la continuidad pedagógica y la lógica propia que se pretende instalar. La construcción cotidiana del tiempo, objetiva y subjetivamente, adquiere en estos ámbitos una dimensión propia, en tanto la totalidad de la vida de los alumnos está rígidamente pautada y con escasas (o nulas) posibilidades de acceder a instancias de autonomía: la temporalidad escolar puede, también en este caso, reforzar esta dinámica o abrir otras alternativas. (...) En las escuelas, y especialmente en éstas, el presente necesita ser recuperado sustantivamente, como ese momento significativo y productivo en que se vuelve a dar sentido, una y otra vez, a lo que fuimos y a lo que podemos ser. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2003, p.32)

De esta manera, la escuela, en tanto dispositivo estatal que efectiviza el derecho a la educación y amén de su faz genealógica disciplinaria, se presenta como un territorio liberado de la lógica de seguridad que impone la gestión penitenciaria. El reconocer que los/as educadores/as se constituyen desde una autoridad pedagógica, y no desde la seguridad, favorece no solo un ámbito propicio para la libre expresión y la comunicación, sino también una esfera constructiva y de autopercepción del/la prisionero/a como estudiante, para luego desde aquí pensarse en relación al conocimiento, a la vida, a sus afectos, hacia otros/as detenidos/as. De esta manera, la escuela se presenta

9 En la Argentina la gran mayoría de las cárceles federales como provinciales tienen presencia escuelas públicas de educación primaria y secundaria de adultos, que dependen del sistema educativo oficial a cargo del ministerio de educación de cada provincia.

10 No hay que olvidar, que el impacto que la cárcel genera en la subjetividad de las personas que allí habitan, bajo un proceso de prisionización, como lo son los/as detenidos/as y los/as empleados/as de custodia, debe ser tenido en cuenta a la hora de analizar la educación en la cárcel.

como un territorio con otro tipo de control y lógica distinto al que impera en la cárcel. Esto, sin duda, genera tensiones no solo en los modos y formas de las instituciones encontradas, sino que en su práctica socioeducativa prevalece una especificidad en la manera de resolver esas tensiones.

Para aportar a la caracterización sobre la “especificidad” de la educación en la cárcel, tomamos el aporte de Dicker, Gabriela y Terigi, Flavia a esta cuestión y desde la visión sobre la formación docente sugiere que,

...la formación docente debe dar cuenta de la articulación de cuatro componentes fundamentales: a) los contenidos de la enseñanza; b) las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quién aprende (en nuestro caso un sujeto adulto y privado de la libertad); c) los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a los contenidos específicos y d) las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación en la situación que consideramos. Grupo de Estudios sobre Educación en Cárcels (GESEC) (2002, p.4)

Sumando a esta idea de especificidad, no es menor destacar que las formas y modos de resolución de conflictos, tanto a nivel de la interacción social y con el conocimiento; están empapados no solo de la trayectoria sociales y escolares de las personas encarceladas, sino también en el telón de fondo que impone la complejidad del contexto, presentándose muchas veces disímiles a las ya legitimadas en la sociedad.

En esta sumatoria de situaciones y realidades que hacen a la complejidad de la prisión, ésta posee en tanto un espacio segregativo y social, y una peculiaridad en lo que refiere al lenguaje, la visión de la vida, del mundo y de la cultura, que de alguna manera hace más abrupta el “afuera del adentro” de la cárcel.

Al respecto, Eugenio Raúl Zaffaroni señala una cuestión que permite comprender, en toda su complejidad, el impacto del encierro punitivo:

Nadie que pretenda teorizar sobre cualquier encierro puede hacerlo sin saber qué es lo que más preocupa cotidianamente a los presos, cuáles son

sus inquietudes respecto del régimen al que están sujetos, cuáles son sus preocupaciones sobre el ámbito de sus derechos, qué les resta frente a lo que les quita el encierro.

La cárcel es una institución total -en términos sociológicos- en la que conviven los presos y los custodios, con un equilibrio que con demasiada frecuencia es muy precario y cuyos desequilibrios suelen ser letales (...) lo perverso en la cárcel es el sistema mismo y la antinatural privación de la libertad. Se trata de un dato estructural que todo lo envuelve y que es menester neutralizar para emerger con las menores lesiones posibles.

La resocialización no puede consistir en la reparación de una cosa defectuosa, como lo pretendía el viejo positivismo, que hoy amenaza peligrosamente con renacer bajo el atuendo de investigaciones genéticas posmodernas. Desde una perspectiva realista y a la vez respetuosa de la dignidad humana, debe ser repensado su concepto como un esfuerzo por ofrecer y facilitar -nunca imponer- un cambio en la autopercepción de una persona, de modo que eleve su nivel de invulnerabilidad al poder punitivo. Caamaño, Cristina y García, Diego (2006, p.5)

Son varias las discusiones que se generan en relación a la educación en los contextos de encierro punitivo. Podemos decir que hoy se ve a la misma por un lado como un derecho continuo¹¹ y, por otro, como “herramienta” social para su readaptación, para lograr una convivencia pacífica interna y para su desarrollo personal.

Vale señalar que el pensar a la educación como “herramienta”, se la piensa como un “tecnología”, que en el contexto de la privación de la libertad y en el tratamiento penitenciario en general, es una más de lo que compone la tecnología del control y el disciplinamiento en la lógica punitiva-premial que impone la cárcel.

Una “herramienta” que puede reemplazarse por otra más efectiva y menos costosa al Estado... una “herramienta” que “salva”, que “cura”, que “sana”, un “arma” que permite defenderse mejor, dejando así en evidencia la mirada positivista-biologicista-medicalista que hay sobre la educación y que constituye el tratamiento penitenciario.

Ahora bien, ¿para qué es realmente la educa-

11 La palabra “continuo” denota al derecho ininterrumpido, es decir, al goce de todo derecho humano independientemente de la situación procesal de una persona. Ver más en Alessandro Baratta, “Criminología crítica y sistema penal”, Universidad del Saarlan, R.F.A. 1990.

ción en las cárceles? ¿Debe contribuir y en qué aspecto con el tratamiento resocializador?

Podemos empezar diciendo para qué NO es la educación. La educación en las cárceles, no es una herramienta para ocupar el tiempo mientras se cumplen las condenas, así como tampoco es la herramienta que resolverá la ineficacia total del sistema penitenciario.

Asimismo, la escuela en la cárcel, en tanto dispositivo estatal garante del derecho a la educación; se posiciona como la instancia concreta de generar una igualdad en el acceso y disfrute de la cultura, y el de habilitar una reciprocidad en las actitudes que despiertan el encuentro con otros pares, con sus familias y en su cotidianidad. Aquí aparecen los tiempos y los espacios de aprendizaje que al darse diversos, fomentan oportunidades de concientización y transformación de la situación circunstancial que les toca vivir.

Para cerrar este apartado, se reconoce *que más que educación tras las rejas, habría que decir, educación entre las rejas...* una educación que se va colando entre obstáculos y situaciones singulares que presenta el contexto de la prisión... una educación que al promover el desarrollo personal y basarse en las necesidades educativas que manifiestan los/as sujetos de la acción educativa se filtra entre las rejas en pos de convertirse en un proceso formativo que dignifica y a su vez promueve la vigencia de los Derechos Humanos.

4. El derecho a la educación en las cárceles y la tensión con el sentido del tratamiento carcelario.

El repaso temporal de la investigación teórica sobre la educación en la cárcel, en general provienen de ámbitos del saber académico tales como el derecho penal, la psicología forense, el trabajo social, la

antropología, la filosofía, la criminología, la sociología del delito, etc.

Muchos de estos desarrollos teóricos se basan en lo que se desprende de la normativa o sobre interpretaciones acerca de la cárcel y sus fines, o sobre los perfiles psicológicos y criminológicos de los/as delincuentes, o sobre los fines/sentidos de la pena, por ejemplo. Y son estas interpretaciones las que sirven en general de fundamento para las acciones y políticas estatales en lo que respecta a la educación en cárceles.

Ahora bien, la pedagogía como ámbito específico del conocimiento sobre la educación (ya sea entendida como derecho, como acción vital del ser humano y de supervivencia de la sociedad), tiene seguramente para decir muchas cosas sobre el para qué de *la educación en la cárcel*, a sabiendas de que otras disciplinas o áreas del conocimiento puedan o intenten hacerlo.

En esta línea, si se observa el aspecto normativo, se podrán relevar una serie de fines que la prisión debe asumir tales como: *reintegración social, resocialización, readaptación, reinserción social y laboral, reincidencia, reeducación, rehabilitación*, entre otras.

En esta última lista, se puede ver con claridad que sobrevuela el uso del prefijo “re”, como “vuelta a”, “otra vez” o “de nuevo”. Esto no es algo a menospreciar, ya que en muchos discursos de funcionarios/as de los ministerios de educación y de justicia, en proyectos educativos y del ámbito áulico, en la producción académica de las ciencias sociales o en los medios de comunicación social¹²; aparecen estos conceptos y obligan a la urgencia de contrastar este discurso con una mirada pedagógica innovadora¹³, sostenida sobre la perspectiva del derecho humano a la educación, basada en la normativa¹⁴ y sin perder de vista la centralidad puesta en la persona que

12 Frases como “...¿Dónde vamos a “reinsertar” a alguien que histórica, social, educativa y laboralmente nunca estuvo inserto en nada?...” se pueden encontrar en los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas que funcionan en las cárceles. Por ejemplo en el PEI de la EEPA N° 721, La Plata del año 2000 o 2008.

13 La educación en establecimientos penitenciarios, según el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE), tiene tres objetivos inmediatos, que reflejan las distintas opiniones sobre la finalidad del sistema de justicia penal: en primer lugar, mantener a los presos o internos ocupados provechosamente; en segundo lugar, mejorar la calidad de la vida en la cárcel; y en tercer lugar, conseguir un resultado útil (oficio, conocimientos, comprensión, actitudes sociales y comportamiento) que perdure más allá de la cárcel y permita el acceso al empleo o a una capacitación superior. Esta educación puede o no reducir el nivel de reincidencia. Los dos últimos objetivos forman parte de un propósito más amplio de reintegración social y desarrollo del potencial humano. En cuanto al primer objetivo, se alcanzará necesariamente si se logran los otros dos, pero éstos no siempre se lograrán si se da prioridad al primero. Instituto de Educación de la UNESCO -UIE- (1994)

14 La normativa internacional como a la normativa nacional que se destaca es: la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su Art. 26; el Art. 13 del Protocolo de San Salvador (de la OEA); La Resolución N° 45122/90 y la Resolución 1990/20 del Consejo Económico y Social de NN. UU; La Observación General confeccionada respecto del artículo 13 del Pacto Internacional

“circunstancialmente” esta privada de libertad y que por cierto es sujeto de derecho antes que objeto de un tratamiento carcelario.

Solo como muestra del avance de esta perspectiva del derecho humano a la educación en el Art. 133 de la Ley 26695 (Ley de estímulo educativo para establecimientos penitenciarios –reforma del articulado referido a la educación en la Ley de Ejecución Penal-) ¹⁵, se puede apreciar no solo que la educación en la cárcel tiene como objeto el desarrollo integral de las personas, sino que también se puede observar la orientación de la educación en contextos de privación de la libertad ¹⁶.

Así pues, la normativa referenciada deja a la vista que amén de que exista un tratamiento penitenciario individual o dirigido a cada persona, prevalece la ley que garantiza y hace vigente el derecho a la educación, justamente por ser una persona a quien la condición señalada la hace garante de sus derechos humanos entre los que se encuentra la educación. Estar privado/a de libertad solamente representa tener suspendida la libertad ambulatoria, y no los demás derechos.

El *para qué de la educación en la cárcel*, se responde desde la perspectiva del derecho a la educación de las personas prisionadas: es para *el pleno desarrollo de la personalidad humana* obligando, entonces, a prestar atención a los criterios de realización de este derecho. ¹⁷

Por lo expuesto, los conceptos “re” parecen ir en contra del fin de la educación en contextos de encierro punitivo, por lo cual se hace imperioso mostrar la discusión sobre el para qué de la educación en la cárcel.

...durante siglos la educación ha sido una de las metodologías de las cárceles destinada a rehabilitar; (...) han existido otras como el trabajo, el entrenamiento moral y la disciplina....

... Existe confusión sobre la naturaleza y el papel de la educación en las prisiones. Con frecuencia se observa que es considerada como una herramienta de la tecnología carcelaria, por ejemplo, la forma de

mantener ocupado al convicto, una forma de «matar el tiempo», de facilitar control y de preservar la tranquilidad institucional. Esta grotesca interpretación de la educación no refleja en nada al prisionero como ser humano en busca del desarrollo humano.

La educación en las cárceles tiende también a ser impartida como preparación para el empleo, como medio de entrenamiento en algunas destrezas. Este objetivo determina la naturaleza de la mayoría de los programas educativos destinados a los convictos, el entrenamiento en ciertas destrezas, sin embargo, contribuye sólo muy poco al ‘pleno desarrollo de la personalidad humana’, como fin de la educación, como lo interpreta la declaración Internacional de los Derechos Humanos. Cosman, James Walter (1993, p.383)

En el planteo final el autor se pregunta; ¿qué características debe reunir la educación en las cárceles? Y responde “...*La educación en la cárcel significa actividad de formación o desarrollo o asistencia a la formación o el desarrollo de las personas particulares, especialmente en sus aspectos intelectuales y afectivos. He aquí el objetivo...*”

Agrega, sin embargo, que existe gran necesidad de nuevas formulaciones detalladas de lo que debe ser el contenido de la educación en la prisión. Y en esta instancia, señala que el fracaso de la educación en las cárceles, se debe a...*más de un motivo, incluyendo los que nacen de los conceptos prevalecientes, relacionados con el castigo, la ley criminal y la política penal, y con las nociones inadecuadas de la propia educación.* Cosman, James Walter (1993, p.384)

Otro ejemplo de este análisis lo trabaja Marc De Maeyer (2008, p.10):

Generalmente, la prisión representa un fracaso para el recluso; y también lo es muy a menudo para las sociedades que, desde hace cientos de años, no han hallado una solución alternativa al encarcelamiento como castigo para los delincuentes....

En estas condiciones, las expectativas asociadas a la educación en centros penitenciarios crecen a medida que somos cada vez más conscientes de que el sistema penitenciario afronta uno de sus principales objetivos, el de la “reinserción/rehabilitación”

de DESC; La Ley Nacional de Educación (Ley 26.206), Arts. 8 y 55 y La Ley 24.660, en su Art. 134 antes de la reforma del 2011. En Scarfó, Francisco. 2012

15 Se recomienda ver el decreto reglamentario 140/15 de la Ley 26695 (reforma de la Ley de ejecución penal, llamada Ley de Estimulo educativos para establecimientos penitenciarios) en donde se amplía el concepto y forma de ejecución del derecho a la educación en la cárcel.

16 En Scarfó, Francisco. 2012.

17 Ley de Educación Nacional 26. 206 art. 55 al 59.

del delincuente, de manera muy desigual:

- para unos, la educación en el medio penitenciario es una preocupación específica de los países industrializados que disponen de recursos capaces de añadir programas educativos a los servicios que ya se ofrecen en estos centros, mientras muchos otros países ni siquiera pueden ofrecer los servicios básicos.

- para algunos, se trata de una exigencia que sólo podrá atenderse cuando se resuelvan otros problemas más urgentes tanto fuera (desarrollo, guerras, hambrunas) como dentro del centro penitenciario (seguridad, alimentación, sanidad).

- para otros, es la solución para reducir imperativamente la reincidencia.

- para otros muchos, es un medio de mantener ocupados a los reclusos y de tranquilizar a los más nerviosos.

- para otros también permite retomar una educación malograda; la cárcel puede ser un lugar para la "reeducación".

- para unos pocos, es la oportunidad para reorganizar la vida del recluso y su salida.

- para otros pocos, la educación debe humanizar y mejorar las condiciones de la reclusión, y constituye una etapa previa a la puesta en práctica del proceso de rehabilitación.

También hay muchas otras buenas y malas expectativas que se convierten en muchos otros motivos...

Para las Naciones Unidas, la educación (en los centros penitenciarios) es un derecho que se encuentra enmarcado en la perspectiva de la educación para todos y a lo largo de toda la vida. No se trata de una educación especial sino de la continuidad de la educación formal, no formal e informal de una persona confinada de forma transitoria en un lugar específico... De Maeyer, Marc (2008, p.10)

En esta línea de análisis, al realizar un abordaje sobre estos "re", es clave ahondar en la idea de que la educación como derecho humano no puede ser entendido como parte o herramienta de la metodología del tratamiento carcelario, si éste es una acción institucional que socava el desarrollo integral de la persona.

...La resocialización, como herramienta teórica, sirvió para la dominación de las masas de descon-

tentos, desocupados, vagos y disconformes, siendo utilizada por las diferentes ideologías penales que la plasmaron legislativamente.

..."En nombre de la reeducación se ha controlado, disuadido, castigado y aislado a la persona privada de libertad. Así la reeducación aparece como una forma más de control social legítima".

...El concepto de la resocialización, la readaptación social o terapia social no ha constituido otra cosa que un sistema autoritario, militarizado y moralizante, que pretende la imposición de valores y pautas de conductas en el ámbito económico, social y cultural a los individuos sometidos a su instancia de control. Buján, Javier y Ferrando, Víctor (1998, p.43)

En cuanto a la idea de reinserción social, estos autores desarrollan,

El sistema penitenciario tiene entre sus finalidades formales la reinserción del penado al cuerpo social. El fracaso del tratamiento en la cárcel demostró absolutamente que la privación de libertad no generaba ciudadanos reintegrados, de allí la paradoja de pretender reinsertarlo al seno que lo excluyó de su educación, de sus medios de vida, de su libertad valorativa, de su locomoción, de su cultura y de su sistema productivo.

La resocialización no podrá ni teórica ni prácticamente destruir la brecha existente entre una real sociedad excluyente y la pretendida sociedad incluyente que delinea la legislación penal (...) esta postura no sólo es fácticamente improbable sino realmente hipócrita. Buján, Javier y Ferrando, Víctor (1998, p.55)

Eugenio Zaffaroni (1991, p.45) señala que la filosofía del tratamiento penitenciario,

... pasó por varias etapas, sin que ninguna de ellas permitiera cambiar las características estructuralmente deteriorantes de la prisión.

"Resocialización" es una expresión que, fuera del marco sistémico carece de contenido semántico y su uso equívoco se confunde en una multiplicidad de ideologías "re" (re-adaptación; re-inserción; re-educación; re-personalización; etc.) que, en definitiva, pretenden que la prisión puede mejorar algo.

...Teniendo en cuenta que el encierro institucional, conforme a todas las investigaciones contemporáneas, es siempre deteriorante, especialmente si

es prolongado, resulta claro que las ideologías “re” no son utopías, sino absurdos. Zaffaroni, Eugenio (1991, p.55)

Y continúa...

....Sabido que las personas no son criminalizadas por la magnitud de los ilícitos que cometen sino por sus características personales que las hacen vulnerables al ejercicio de poder de los sistemas penales, que siempre es estructuralmente selectivo, existe la posibilidad de formular una nueva filosofía de trato humano al prisionizado, que tienda a reducir su vulnerabilidad y que, eventualmente, vaya apoyada por una clínica de la vulnerabilidad (hacer que las condiciones siempre estructuralmente deteriorantes de la prisión, lo sean en la menor medida posible, y en favorecer y facilitar la acción de instituciones comunitarias)...¹⁸ Zaffaroni, Eugenio (1991, p.55)

Ante lo expuesto, queda en evidencia que la educación en cárcel solo puede tener un impacto deseado en las personas detenidas en tanto no sea parte constitutiva de la lógica tratamental, de la lógica de los “re”, de la lógica premial-punitiva, para constituirse sólidamente como un derecho humano indispensable y vital para el desarrollo de la persona encarcelada y en vistas a crearse como un sujeto autónomo, crítico, empoderado, autopercibido como un sujeto estudiante, como un sujeto de derechos, como un sujeto que puede pensar y construir un destino diferente al que le inculca la cárcel.

Bien sabemos que el castigo no educa y es por ello que la única manera que pueda convivir la educación (vale también para la escuela) y el castigo (vale para la cárcel), es que la primera se constituya como un derecho humano que haga prevalecer la apertura, la “llave” al conocimiento de otros derechos, el apropiarse de saberes y destrezas sociales y así, hacer digna la vida en la cárcel, más bien, a pesar de la cárcel.

5. El desafío de aprender a pesar de la cárcel.

En línea con el apartado anterior, es dable decir, que si algún “re” podría incluirse a la educación

en la cárcel (parafraseando los “re” de la criminología tratamental) sería la reducción de la vulnerabilidad ante una cárcel que genera procesos deteriorantes en la persona como los son la prisionización y la despersonalización, por ende, desinflando cualquier aire que aliente la prevención del delito.

La educación seguramente e insistimos, colabore, contribuya a la propuesta tratamental que oferta la cárcel y obliga la ley y ejecutan los/as jueces/zas penales. Es una contribución que arrastra indefectiblemente a una perspectiva de derecho y que en buena medida incomoda a los tratamientos penitenciarios basados en cuestiones y operatorias objetivas, neutrales, evaluaciones estandarizadas, registros abultados y sin sentido (legajos/fichas) de las acciones, de los gestos, de las sanciones, de las familias, de la historia etc., de las personas encarceladas. Un tratamiento penitenciario discursivamente resocializador, pero que en la práctica se aleja de concepción de un sujeto de derecho y se acerca más a una concepción de un objeto a intervenir desde las disciplinas tratamentales o que componen el tratamiento resocializador.

La educación es una oportunidad social y por ende se hace vital en la vida de las personas presas, ya que la educación dignifica a la persona y promueve una mejor calidad de vida, no solo después de la cárcel sino también durante la prisión.

En el tiempo de encierro punitivo, la educación entendida como derecho humano se presenta como un hecho de resistencia a la lógica premial punitiva e invita a pensar un destino diferente al que ofrece el devenir de la vida carcelaria. El pensar un proyecto de vida desde y en la trayectoria educativa, implica tramitar las situaciones y las experiencias diarias de otra manera, ya que saludablemente la auto-percepción como estudiante, como sujeto de derecho, como dueño/a de su tiempo y de su futuro; le hará recuperar su dignidad y reconocer la de los otros/as.

En relación a ello, surgen en nuestro país cantidades de interposiciones por parte de los/as detenidos/as, con motivo de poder ejercer el derecho a la educación. El habeas corpus se ha convertido, por demás, en el elemento de lucha para lograr llegar al derecho que les es quitado/vulnerado, teniendo en

¹⁸ “...Creemos que esta tentativa de ampliar y generalizar el trato humano reductor de la vulnerabilidad de los criminalizados y prisionizados, incluso mediante el eventual apoyo de una clínica de la vulnerabilidad, integrada con organizaciones alternativas, es lo único que puede pedírsele al personal penitenciario y a la comunidad, puesto que cuenta con fundamento empírico y, además, tiene mucha más solidez que un discurso que se repite como artículo de fe, que racionalmente es de imposible realización...” Zaffaroni, Eugenio (1991, p.55)

cuenta de que el mismo es propicio para el ejercicio de control y superación de graves violaciones a los DDHH en contexto de encierro punitivo¹⁹. Según el boletín emitido por la Secretaría General de Capacitación y Jurisprudencia del Ministerio Público de la Defensa, entre el 2016 y el 2018, el 18% del total de las sentencias realizadas fueron en torno al derecho a la educación mientras que, el 82% restante, se dividió entre el derecho al trabajo y a la salud²⁰; siendo estas tres agrupaciones las de mayor relevancia a la hora de la lucha por los derechos dentro de las cárceles argentinas. De las presentaciones relevadas, en general se reclama la imposibilidad de estudiar debido a la desarticulación entre los servicios penitenciarios y los centros educativos, no pudiéndose llevar a cabo temas administrativos que permiten las inscripciones o cursadas de los/as aspirantes a estudiar.

En este tipo de casos en particular, como tantos otros, vemos como se cumple esa “relación de sujeción especial”²¹ en donde el sistema carcelario, y la penitenciaría como ente regulador propiamente, ejerce una cuestión de soberanía para con el procesado/a-condenado/a, generando ese “espacio de no derecho” al que toda persona procesada o condenada es expuesta, pese a la inconstitucionalidad que eso refiere. Si bien el art. 2 de la Ley 24.660 de Ejecución Penal establece que toda persona detenida mantiene para sí el goce y la exigibilidad de todos los derechos que no hayan sido afectados por la condena²² la situación entre las personas libres y las personas detenidas, es abismal.

Haciendo foco en el derecho a la educación propiamente, como venimos desarrollando, nos encontramos con que el mismo es el último en la lista reguladora del sistema penitenciario; empezando porque muchos de los/as detenidos/as no cuentan con estudios o la culminación de la primaria o secundaria, viéndose imposibilitados/as de continuar; hasta aquellos/as que, con el fin de poder “reinsertarse” nuevamente en la sociedad y proyectar un futuro pos-encarcelamiento, buscan empezar o continuar estudios universitarios. Ante esta realidad, es imposible no plantearse si corresponde al servicio peni-

tenciario regular y ser responsable de las prestaciones sociales de los/as detenidos/as, tal y como lo plantea Enrico Tedeschi en su libro “*Lápices o Rejas*”.

... la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad que concibe a las personas privadas de libertad como sujetos de derecho no se condice con la norma que regula el servicio penitenciario, cuando ésta es definida como “fuerza de seguridad”. La pregunta que aquí nos hacemos es si resulta conveniente que, en un Estado social de derecho, las prestaciones sociales estén a cargo de una fuerza de seguridad. Entonces, ¿corresponde que sea el sistema penitenciario el responsable de las prestaciones sociales que reciben los internos?; ¿es esta la institución más adecuada para organizar las prestaciones que efectivizan los derechos sociales de las personas internas en sus unidades de modo que estos servicios se adecuen a los estándares legales internacionales de derechos humanos? Para poder responder estas preguntas es necesario analizar algunas cuestiones.

Una primera cuestión es que el sistema penitenciario es una institución totalizante y, como tal tiene una tendencia a absorber la vida de los sujetos que las constituyen y les proporciona, en cierto modo, un mundo propio (Goffman, Erving 1970: 18). Por tanto, esta característica le va hacer tender siempre a concentrar todas las funciones bajo una única dirección todas las necesidades de los que están dentro del sistema.

La segunda cuestión es que las dificultades de articulación con las políticas públicas de otras agencias del Estado no es sólo un problema exclusivo del Sistema Penitenciario, sino que es un problema que comparte todo el aparato del Estado, y especialmente en el campo de la seguridad pública, acentuado –en este caso– por una inercia histórica de institución concebida como total.

Una tercera cuestión es que las políticas sociales pueden establecer como requisito para ser beneficiario de la prestación el no poseer antecedentes penales, o no haber sido condenado. Esta clase de exigencias puede resultar un obstáculo para que estas agencias puedan proveer determinada prestación social a las personas privadas de libertad. En este sentido, el criterio de evitar confundir la pena privativa de libertad con la inelegibilidad para ser beneficiario de programas sociales o cualquier otra

19 Monclus Marta, El derecho a condiciones carcelarias dignas y la herramienta del habeas corpus colectivo, clase 9, Buenos Aires, 2020

20 Referencia Jurídica e Investigación, Secretaría General de Capacitación y Jurisprudencia del Ministerio Público de la Defensa, Jurisprudencia DESC en Cárceles, Boletín N°1, febrero 2019.

21 Rivera Beiras, Iñaki, La cuestión carcelaria, capítulo XX, Buenos Aires, 2006.

22 Monclus Marta, El acceso a los derechos económicos, sociales y culturales de las personas presas, clase 10, Buenos Aires, 2020

prestación vinculada con la garantía de condiciones adecuadas de vida, impone restricciones principalmente a las agencias estatales encargadas de las prestaciones sociales. Para ello también la regulación de las políticas sociales debe abstenerse de exigir estos requisitos discriminatorios.

En cuarto lugar, debemos admitir algún tipo de restricciones respecto de la organización de las prestaciones sociales que se realizan en una prisión frente a las agencias del Estado que administran los programas sociales, de modo tal que estas no se frustren los fines del sistema consistente en brindar resguardo de las personas que están cumpliendo una pena privativa de la libertad. Es decir, que no pongan en peligro el objetivo del sistema de brindar las condiciones de resguardo para que la pena sea cumplida (...) Tedeschi, Enrico, IV. La organización del Sistema Penitenciario y las prestaciones que efectivizan los derechos económicos, sociales y culturales (Pág. 202-205)

Es importante recordar que la educación es un derecho que hace a la condición del ser humano y construye el lazo de pertenencia a la sociedad esencial para ello, siendo el Estado quien debe garantizarlo plenamente en condiciones de igualdad y equidad.

Por ello es indispensable, que la educación no sea un desafío para quienes quieren acceder a ella, sino que oferte desafíos en términos de propuestas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, que favorezca *reducir la situación de vulnerabilidad* en la que han vivido y viven las personas encarceladas. Propuestas formativas que oriente a un proceso que vaya recuperando su dignidad, buscando promover la ‘voz’, la palabra, la expresión, los enunciados para que luego si el contexto acompaña²³ se pueda pensar en una *utopía de lo posible*.

Destacamos que hay en este contexto social (y académico en buena medida) que cree que *es posible pensar la prevención de la recaída en el delito* a partir de quienes logran salir del régimen carcelario desde la educación. La cita que sigue es una muestra de los debates sobre las definiciones que se propusieron sobre que *el fin de la educación*:

La terminología de la “prevención terciaria” proviene del campo médico y se utiliza para significar los cuidados que debemos tener luego de que ya se manifestó el síntoma y la enfermedad asestó su golpe.

Como un cuidado posterior a la recuperación para prevenir la recaída.

...Desde este campo... quizá tengamos que recuperar el concepto de cura como cuidado. Y como docentes nos debemos la tarea de médicos en cuanto a la necesidad de recuperar en nuestro espacio educativo el espacio de afectividad, confianza y autoestima. Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) (2003, p.34)

Pensar la educación en cárceles desde una perspectiva médico-curativa, donde la “enfermedad” fuera esa situación de vulnerabilidad, es negarla como derecho y como posibilidad cierta y viable de socialización. *Es darle un carácter terapéutico renovado o maquillado que, en definitiva, se equipara a los términos ‘re’ anteriormente desarrollados.*

Ampliando esta idea, Raúl Salinas (2002, p.102) menciona,

En este sentido la ideología del tratamiento, de rai-gambre curativista y positivista, simplemente persigue imponer a un objeto un modo de desarrollar su vida de acuerdo a patrones paternalistas, cuando no perfeccionistas...

...Debemos afirmar que no es reintegración encerrar a una persona en condiciones inhumanas; no es reintegración castigar cruelmente ni torturar; no es reintegración pensar al prisionero como un objeto o un enfermo; no es reintegración pretender repararlo o curarlo ni lo es intentar avanzar sobre su autonomía personal tratando de imponerle una moral o un plan de vida...Salinas, Raúl (2002, p.102)

El autor opta por el concepto de reintegración a seguir de la cárcel y describe:

Reintegración es contar con políticas activas que tiendan a morigerar el problema central de los reclusos: la restricción de su libertad; es mitigar los efectos negativos y des-socializadores que genera el encierro.

El eje aquí no pasa por resocializar a través de la cárcel sino en procurar que la persona pueda reintegrarse al medio libre en una mejor condición, aún pese a la cárcel. Se trata de colaborar con la persona en la construcción de una ciudadanía para la democracia.

23 Y aquí retomamos el inicio de este texto...la sociedad debe comprender que ese Estado responsable de la exclusión social debe ser quien lleve adelante políticas sociales favorables a contribuir a la igualdad social.

Perseguir la posibilidad de reintegración del prisionero implica abandonar las perspectivas medicinales, correccionalistas y meramente punitivas, y requiere tratar al interno en su condición de adulto sujeto de derechos, escuchando su voz y prestando especial atención a sus demandas. Salinas, Raúl (2002, p.105)

Esto señala justamente que, al ser considerada la educación como una herramienta, se la considera como algo que puede ser cambiada o suplantada por otra más eficaz, más económica, más operativa en vistas al objetivo que se busca desde lo tratamental que es la “resocialización”.

Es decir que, si el Estado encuentra, por ejemplo, que una medicación (pastilla) es ingerida todos los días por las personas privadas de libertad y se observa que logran una alta “resocialización”, que logran la “readaptación”, la educación no tendría sentido, la educación sería una herramienta menos efectiva en pos de lograr la vuelta a la sociedad libre bajo los cánones (la normalidad) que demanda la resocialización.

La educación no es una herramienta, sino un derecho humano que nos da herramientas para el desarrollo integral de la persona. Más aun este es el objetivo que plantea la Ley 26.206 (Ley Nacional de Educación ²⁴) por lo que se desprende que la educación no tiene el objetivo de la resocialización, no tiene la responsabilidad de reeducar ni readaptar a nadie. Pensar que porque salgan de la cárcel detenidos/as recibidos/as de abogados/as o licenciados/as en informática ya está todo realizado, es tener una mirada reducida de lo difícil que es la cuestión de la vuelta al mundo libre. La persona sale de la cárcel con título universitario, pero sin trabajo, sin vivienda, sin obra social, sin salud, sin familia, estigmatizado por la sociedad y las fuerzas de seguridad (policía)... se hace difícil la reintegración social más allá del título obtenido.... pensemos lo que le cuesta a cualquier muchacho/a conseguir un trabajo de lo que se recibió en la universidad en el medio libre...

La educación en la cárcel es un derecho hu-

mano, que convierte a la persona privada de libertad en *sujeto de derecho*. Es un derecho “llave” que permite el conocimiento de nuevos derechos y, por ende, que la persona puede defenderse mejor tanto de la cárcel, como de la sociedad libre en donde se volverá a reintegrar.

La educación no es una pastilla que cura o que salva a nadie. Es un derecho humano que se convierte en una oportunidad social para que la persona encarcelada pueda construir su autonomía, se empodere, proyecte un destino diferente al que suele esperarse de ella misma (antidestino) y así se transforme para transformar la sociedad en más justa, más humano, más democrática.

6. La educación en la cárcel en números: una muestra de las urgencias urgentes.

Como datos de relevancia para abordar el tema, es de interés poder dar conocimiento sobre información general al respecto: según las últimas estadísticas del SNEEP²⁵, sobre la población carcelaria nacional que estudia y aquellas que no, no se ven reflejados grandes movimientos respecto de ello en cada una de sus categorías, teniendo en cuenta que el aumento de población año a año viene siendo de un 3%, superando el 10% de ingresos anuales y llegando a un incremento del casi 15% para finales del 2019. Para lo que refiere a Educación Primaria, desde el 2017 al 2020 sólo subió 4 puntos; bajó 2 puntos en Educación Secundaria; se mantuvo igual lo respectivo a Educación Terciaria; subieron 1 punto la Educación Universitaria y la Educación No Formal; y sólo bajó 1 punto el porcentaje de aquellos que no se encuentra recibiendo ningún tipo de educación.

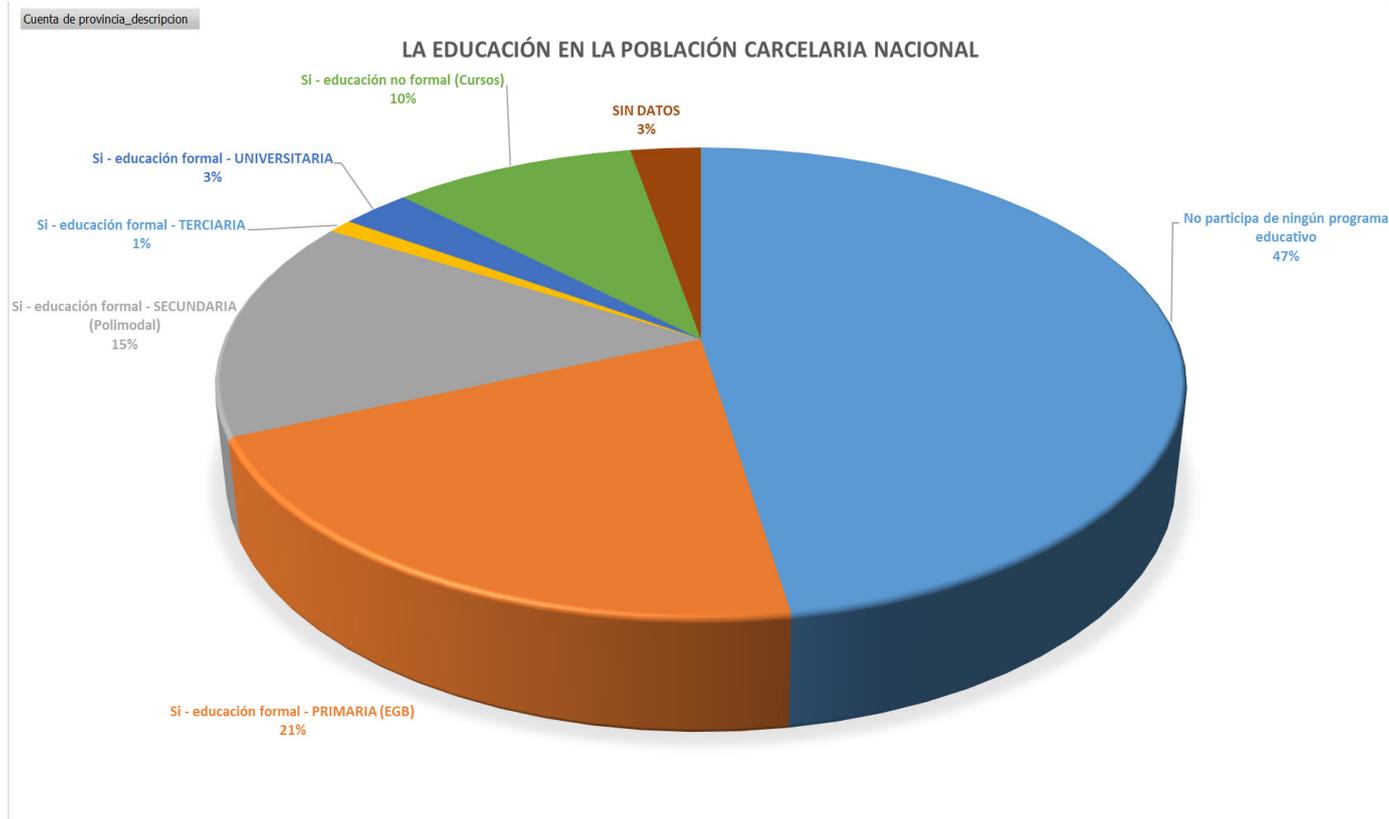
Una de las problemáticas establecidas por la Procuración de Penitenciaría de la Nación²⁶, sobre el servicio educativo es la falta de docentes o discontinuación de los mismos, como así también lo es la accesibilidad respecto de traslados, documentación y certificados para poder gestionar el ingreso al sistema educativo desde el interior de las cárceles²⁷.

²⁴ Ídem nota de referencia 14.

²⁵ SNEEP (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena); Censo Nacional de Personas Privadas de su Libertad; República Argentina; 2019.

²⁶ Organismo con el objetivo de proteger con rapidez, eficacia y por métodos no tradicionales, los derechos humanos de las personas que se encuentran privadas de libertad, comprendidas dentro del régimen penitenciario federal (<https://www.ppn.gov.ar/>)

²⁷ Procuración Penitenciaria de la Nación, La situación de los derechos humanos en las cárceles federales argentinas, Informe anual, República Argentina, 2017.



La educación carcelaria Argentina²⁸

La superpoblación es otra problemática que afecta el derecho a la educación, debido a la falta de cupos que se genera, siendo muchas veces los mismos detenidos quienes enseñan lo aprendido a aquellos compañeros de pabellón que no pudieron acceder al estudio por esta razón.

Todo esto denota tanto el déficit del Estado, como la vulnerabilidad de los derechos ejercida por el sistema penitenciario que los regula, lo que implica un agravamiento en las condiciones de detención de los detenidos, afectando el régimen de progresividad de la pena y limitando la reducción de los plazos requeridos para avanzar en las distintas etapas que permiten posibles salidas anticipadas o la obtención de un régimen de prisión discontinua o de semilibertad.

Podemos decir entonces que, en una actualidad en la que más de la mitad de las personas detenidas no estudia ni posee estudios terminados, lo último a tratarse desde el Estado no sólo son las condiciones de vida, sino que estamos ante un proceso carcelario carente de búsqueda de resultados a nivel de inclusión.

Y entonces la cuestión es, finalmente, qué tan proporcional está siendo la pena al delito y cuál es su función, o bien qué tanto se está trabajando con el

procesado/condenado como ejemplo social y cuánto se está trabajando en su resocialización, donde algo básico como la educación resulta difícil de alcanzar.

Ante este marco social, económico, político y cultural, podríamos entonces preguntarnos ¿Cuál es el rol del Estado y la sociedad, qué lugar ocupa la persona privada de su libertad y hasta donde rigen sus derechos y garantías, en pos de una resocialización?

Creemos que son interrogantes que claramente no tendrán una única respuesta, así como tampoco serán respondidos en el corto plazo.

7. Palabras finales.

Es indudable que al mirar a la cárcel se encuentren al menos dos grupos de sujetos: las personas privadas de libertad (detenidos/as) y el personal que cumple funciones (agentes y funcionarios/as penitenciarios/as) que interactúan, ya sea en el plano de la “seguridad” como del “tratamiento”, con un telón de fondo de la administración burocrática del castigo y la pena.

En la interacción “tratamental” se configura un vínculo basado, en general, en los premios y castigos, por una relación entre los sujetos de “docu-

²⁸ Fuente: análisis y gráfico realizado por los autores del presente texto.

lidad-utilidad”, potenciando una relación dialéctica de opuestos enemistados que resultan en estructuras vinculares constitutivas de subjetividad mediada, justamente, por el contexto invasivo y profundo de la cárcel. Estas estructuras vinculares ponen en franca contradicción la función “resocializadora” que pretende no solo la institución “cárcel”, sino también la norma que regula la ejecución de la pena.

Así, dentro del transcurrir de la vida en la cárcel, se suceden aprendizajes de vida, resolución de conflictos emocionales y sociales que van regulando el comportamiento del detenido, potenciando aún más lo instituyente de la cárcel en tanto realidad social y psicológica. Se instituyen significados, representaciones, códigos, en definitiva “sentidos” de la vida misma, producto de la interacción mediada por el “tratamiento”.

En este punto es donde se anima a jugar la educación como derecho en tanto se podría reconocer su aporte en estas dinámicas sociales en el encierro punitivo como una pedagogía no del tratamiento sino del “trato”, ya que en el vínculo entre los detenidos y el personal penitenciario median representaciones de uno sobre otro en donde históricamente lo “terapéutico” ha sido la “forma” de tramitar la interacción entre ambos.

La educación como derecho humano y los procesos formativos basado en la perspectiva de los DDHH y en la interacción y vínculo entre detenidos/as y funcionarios/as penitenciarios/as en el contexto de la cárcel, bregan por mejora del tratamiento penitenciario sustentado éste en un “trato” basado en una intervención socioeducativa inclusiva y reductora de la situación de vulnerabilidad social y cultural.

Vemos, entonces, que resulta de suma necesidad tomar como cuestión seria los derechos de los/as detenidos, tanto por parte del Estado como por parte del Servicio Penitenciario; llevándolos a realizar los cambios que sean necesarios en materia social para cumplir con aquellos derechos que éstos “garantizan”, desde sus respectivas responsabilidades; pudiendo distinguir como agente gubernamental, organismo, sistema o sociedad que, la pena privativa de libertad debe limitarse a la sentencia judicial dictaminada y no a la privación propia de los derechos humanos de estas personas.

8. Bibliografía

Área Educativa de la Subsecretaría de Política Penitenciaria y Readaptación Social, Documento “*Programa de Educación, trabajo y cultura en las unidades carcelarias del Servicio Penitenciario Bonaerense*”. Provincia de Buenos Aires. La Plata, 2003.

Aued, Victoria y Scarfó, Francisco, “*Los sentidos de la práctica educativa en contextos de privación de libertad*”, en *Perspectivas y Abordajes sobre prisiones: configuraciones, prácticas y discursos*, Editorial Tinta Libre, Córdoba, Argentina, marzo 2019.

Aued, Victoria, “*¿Tenemos Libertad? ¡Tenemos Libertad! ¿Puerta Giratoria?*”, en *Prisión y violencia, Las imposibilidades en torno a la reinserción social*, Editorial Universidad de Los Lagos, Valparaíso, Chile, enero 2018. ISBN978-956-8709-96-9.

Baratta, Alessandro, “*Criminología crítica y sistema penal*”, Universidad del Saarlan, R.F.A., 1990.

BBC, *Coronavirus en Argentina: por qué genera tanta polémica la decisión de sacar de la cárcel a algunos presos por riesgo a que contraigan covid-19*, Mayo 2020 (<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52496655>).

Buján, Javier y Ferrando, Víctor, *La cárcel una perspectiva crítica*, Editorial AD-HOC, Buenos Aires, 1998.

Carranza, Elías, “*El sistema es el que genera inequidad y delito*”. Domingo, 23 de noviembre de 2003. <http://www.pagina12.com.ar/diario/el-pais/1-28478-2003-11-23.html>

CLADE, “*Educación en contextos de encierro: Un derecho inalienable*”, San Pablo, Brasil, 2011.

Cosman, James Walter “*Motivos del fracaso de la educación en las cárceles*”, Educación de Adultos y Desarrollo, Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana Para la Educación de Adultos N° 40, Bon, Alemania, 1993.

De Maeyer, Marc, “*La Educación Para Todos En El Ámbito Penitenciario*”, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Bruselas, Bélgica, 2007.

Dicker Gabriela y Terigi, Flavia, *La Formación de*

- maestros y profesores*: Hoja de Ruta, Editorial. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Capacitación, “*Módulo 1: Educación e instituciones escolares en el ámbito de las cárceles*”, La Plata, Provincia de Buenos Aires, mayo 2003.
- García, Diego y Caamaño, Cristina, *Manual Práctico para defenderse de la Cárcel*. Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (INECIP), Buenos Aires, 2006.
- Goffman, Erving, *Internados*, ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales, Amorrortu editores, Capítulo “*Sobre las características de las Instituciones Totales*” Páginas 13 a 87, 1998.
- Infobae, *El país que encierra a sus ciudadanos y libera a los delincuentes*, mayo 2020 (<https://www.infobae.com/opinion/2020/05/03/el-pais-que-encierra-a-sus-ciudadanos-y-libera-a-los-delincuentes/>)
- Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) *Manual sobre la Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios*, Bruselas, Bélgica, 1994.
- Ley Nacional de Educación (2006) Capítulo IX y XII. www.me.gov.ar
- Ley 26.695 (2011) sobre “*Educación y estímulo en establecimientos penitenciarios*” y su Decreto Reglamentario N° 140/15 www.me.gov.ar
- Lizio, Gabriela y Scarfó, Francisco, “*El castigo de no poder estudiar*”, en “*El Atlas de la Educación: entre la desigualdad y la construcción de futuro*”, editorial Capital Intelectual (Le Monde Diplomatique Cono Sur) y Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, mayo 2019. ISBN 978-087-614-581-7.
- Monclus Marta, *El acceso a los derechos económicos, sociales y culturales de las personas presas*, clase 10, Buenos Aires, 2020.
- Nu, José “*El problema carcelario*”, Capítulo 1 al 8, Claves para todos, Capital Intelectual, 2006.
- Procuración Penitenciaria de la Nación, *La situación de los derechos humanos en las cárceles federales argentinas, Informe anual*, República Argentina, 2017.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular (PC), EGBA 721, Rama de Educación de Adultos. U.P. N° 34 y 10 Melchor Romero, La Plata, Provincia de Buenos Aires, 2005-2008.
- Referencia Jurídica e Investigación, Secretaría General de Capacitación y Jurisprudencia del Ministerio Público de la Defensa, Jurisprudencia DESC en Cárceles, Boletín N°1, febrero 2019.
- Rivera Beiras, Iñaki, *La cuestión carcelaria*, capítulo XX, Buenos Aires, 2006.
- Salinas, Raúl, “*El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social*”, en Memoria de la “*Conferencia latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión*”. Editorial por International Penal Reform, San José, Costa Rica, noviembre 2002.
- Scarfó, Francisco, “*Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*”, tesis de Maestría en DDHH, Universidad Nacional de la Plata- Año 2012, en la página Web sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121
- SNEEP; Censo Nacional de Personas Privadas de su Libertad; República Argentina; 2019.
- Tedeschi, Enrico, “*IV. La organización del Sistema Penitenciario y las prestaciones que efectivizan los derechos económicos, sociales y culturales*”, Lápicos o Rejas: Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro, Editores del Puerto, 2012.
- Zaffaroni, Eugenio, “*La Filosofía del sistema penitenciario contemporáneo*”, *Cuadernos de la Cárcel*, Edición especial de No hay derecho (Beloff, Mary; Bovino, Alberto y Curtis, Christian) Editorial La Galera, Buenos Aires, 1991.

Cárcere e Trabalho: possível alternativa à ressocialização de presidiários no Brasil

Arij Mohamad Radwan Omar Chabrawi¹

Resumo

O Brasil é demarcado por diversas desigualdades sociais e econômicas que culminam em incontáveis chagas, tais como a pobreza, precarização do trabalho e marginalização social. Associada a este contexto, tem-se o vertiginoso crescimento da massa carcerária composta por de jovens entre 18 a 34 anos (75%), baixa escolarização, aproximadamente 60% entre analfabetos e não concluintes do ensino fundamental, negros (63,6%), e crimes voltados à provisão ilícita de recursos materiais (75% crimes contra o patrimônio e tráfico de drogas). Tal contexto aponta para a ineficiência do Estado em prover o acesso equânime aos recursos públicos a toda sua população, e à necessidade imediata da criação e implementação concreta de políticas públicas que visem ao decréscimo do contingente prisional e a ressocialização daqueles que lá estão, ou saíram. Realizou-se um levantamento descritivo sobre o perfil dos custodiados, segundo o último censo penitenciário de 2017, em vista dos mecanismos públicos disponíveis que visam a ressocialização e inclusão produtiva dos presidiários. Conclui-se que, tanto no arcabouço jurídico quanto prático, o *modus operandi* brasileiro de inibir o crime ainda é centrado na figura de um Estado punitivo e controlador, sendo as políticas em vigência ainda incipientes, de curto alcance e ineficientes em suas propostas primordiais.

Palavras-chave: Sistema penitenciário, Trabalho, Ressocialização.

Prison and Labour: a possible alternative to re-socializing prisoners in Brazil

Abstract

Brazil is marked by several socioeconomic inequalities that yield in countless repercussions, such as poverty, precarious work and marginalization. Associated to it, there is the vertiginous growth of the prison mass made up of young people between 18 and 34 years old (75%), low schooling, approximately 60% between illiterate and those who haven't concluded the elementary school, blacks (63.6%), and crimes related to the illicit provision of material resources (75% crimes against property and drug trafficking). This context points out to the state inefficiency in providing equal access to public resources for its people and to the immediate need for creating and a concrete implementation of public policies aimed at decreasing the prison population and the resocialization of inmates and former inmates. A descriptive analysis was carried out to describe the inmates profile, as per the last penitentiary census of 2017, against the available public mechanisms that sought to re-socializing and financially including inmates. It was concluded that both, the legal and practical framework, from the Brazilian *modus operandi* of inhibiting crime are still centered on the figure of a punitive and controlling state and, furthermore, policies in force are still incipient, short-ranged and inefficient in their primary proposals.

¹ Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília, Distrito Federal. E-mail: arij.chabrawi@gmail.com

Keywords: Penitentiary system, Labour, Resocialization.

Introdução

O mundo do trabalho e o universo prisional possuem relações de reciprocidade intrínsecas. As assimetrias sociais, educacionais e econômicas culminam no desemprego, exclusão, marginalização e, por fim, a pobreza que, por sua vez, torna-se elo quase indissolúvel entre o cárcere e as condições precárias de trabalho, ou da ausência dele, sob a batuta neoliberal.

O pensamento neoliberal, tem sua origem no modelo de produção capitalista, centrado na ausência do Estado nas relações econômicas e sociais. Assim, as camadas menos favorecidas da população estão subjugadas à própria sorte, devendo lutar para se sobrepôr às mazelas sociais e as inúmeras dificuldades para a inserção social e econômica, independentemente das situações de precariedade nas quais estejam inseridas. Inevitavelmente, tal postura estatal culmina no agravamento das assimetrias econômicas e sociais.

Desde seu surgimento, o resultado contínuo da política neoliberal, além da exploração e da perda das conquistas já obtidas ao longo dos anos por parte dos trabalhadores, consiste no aumento progressivo do abissal número de desempregados, o que culmina em insatisfações, sentimentos profundos de frustração, inadequação social e incapacidade. Neste sentido, Assis (2007) atribui ao cenário de indignação social e econômica o natural e proporcional aumento da criminalidade, o que reflete no contingente do sistema prisional. Por sua vez, Castel (1997) relaciona a precariedade do trabalho ou do desemprego, a fragilidade das redes de relações sociais ao aprofundamento dos riscos sociais e à ampliação da vulnerabilidade do tecido social, provocando o desmantelamento dos sujeitos enquanto coletivo, relegando-os à condição de marginalizadas.

Ao passo que o Estado neoliberal se omite do papel de real garantidor das condições mínimas de igualdade e de subsistência, ela não se furta em se voltar a essa camada da população oferecendo sua outra face: a do controle e da punição. Ele encontra-se como o potencializador de processos legais e extraleais de controle repressivo, no aumento e am-

pliação de tipos penas, e nos processos de criminalização movimentos sociais, da juventude e da pobreza (ASSIS, 2007). Portanto, aos desvalidos, aos desajustados, e àqueles que não conseguiram se adequar ao modelo econômico neoliberal excludente e, que não resistiram à pobreza e sucumbiram às tentações do crime, está a mão pesada do Estado – que não acolhe, mas pune – por meio de instrumentos “legais” como o Direito Penal e todo arcabouço que ele encerra (Chabrawi, 2018).

Não se trata de afirmar de forma simplória que todos os que estão, ou passaram pela penitenciária, sejam exclusivamente vítimas sociais. A cada um é imputado o dolo e/ou culpa de suas. Entretanto, pretende-se aqui expandir o entendimento contextual de onde a criminalidade surge, cresce e ganha raízes: nas desigualdades socioeconômicas. Tal como afirma Assis (2007), 95% do contingente carcerário provém da classe dos excluídos sociais, pobres, desempregados e analfabetos. Com isso, pretende-se dar voz e elucidar o apelo calado dos marginalizados e, em alguma medida, demonstrar a correlação entre o desemprego e o acesso precário aos instrumentos de inserção socioeconômica à criminalidade e à marginalização.

Deste modo, o presente trabalho propõe descrever o retrato do contingente carcerário no Brasil face às adversidades socioeconômicas que enfrenta, bem como analisar as, ainda incipientes, medidas institucionais, programas e políticas públicas propostas pelo Estado para a ressocialização dos apenados e a descriminalização pela via do trabalho.

Retrato do Sistema Penitenciário Brasileiro

Dados do último Censo Penitenciário (INFOPEN, 2017), elaborado pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen) indicam que 51,3% da população carcerária não concluiu o ensino fundamental, apenas 13,1% têm o ensino fundamental completo, 5,8% são analfabetos e somente 0,5% possuem o ensino superior completo.

Em termos comparativos com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do mesmo ano (IBGE, 2017), verifica-se que enorme disparidade educacional entre a população carcerária do Brasil e a população brasileira, onde 33% possui o ensino fundamental incompleto, 26,8% o ensino médio

completo e 17% possui o ensino superior completo. Naturalmente, àqueles com menos anos de escolaridade, resta o subemprego e o jugo da pobreza.

Quanto à cor, 63,6% se declararam negros e apenas 35,4% são brancos – o que torna inevitável a comparação com os dados da PNAD de 2017 que retratam um Brasil composto por 55,4% de negros contra 43,6% de brancos. São, aproximadamente, 12% a mais de negros contra um contingente de quase o dobro de presos declarados negros, em relação aos brancos.

Já a composição etária nos dados do Infopen (DEPEN, 2017) reportam uma população jovem de 72,4% de pessoas entre 18 a 34 anos. Entre os tipos de crimes cometidos, a maioria está relacionada ao grupo de crimes contra o patrimônio, perfazendo o total de 45%, seguido do grupo de crimes relacionados ao tráfico e associação para o tráfico com 30%. Em terceiro lugar, tem-se o grupo de crimes contra a pessoa, totalizando 12,3%. Portanto, conclui-se que 75% do total das motivações para o cárcere da população brasileira está intrinsecamente vinculado à busca de provisões de formas ilícitas - condições manentes da escassa escolaridade, pobreza e vulnerabilidade social.

Ainda, segundo o Infopen (2017), a população carcerária no Brasil superou pela primeira vez, em 2016, o marco dos 700 mil presidiários (722.12 pessoas). O número de pessoas privadas de liberdade em 2017 é mais de oito vezes maior do que em 1990. Entre os anos de 2000 e 2017, a população prisional cresceu, em média, 6% ao ano, correspondendo 150% no total de crescimento, sendo dez vezes maior que o crescimento do total da população brasileira, cujo aumento representou apenas 16%, para o mesmo período (DEPEN, 2017). Atualmente, o Brasil possui o terceiro lugar mundial na variação da taxa de crescimento da população carcerária, perdendo apenas para a China e Estados Unidos (INFOPEN, 2017), tendo a quarta posição em população carcerária no computo geral. Em termos de ocupação, a taxa brasileira em, 2017, foi de mais de 171%. Em outras palavras, um espaço concebido para custodiar apenas dez indivíduos, há, em média, 17 pessoas encarceradas. Quanto a vagas por gênero, 75% estão destinadas ao público masculino, 7% ao feminino, e 18% é mista.

Quanto à vida nos presídios brasileiros, é sabido que as condições de depredação humana e a

animalização do contingente carcerário é alarmante. Celas superlotadas que misturam todo tipo e origem de pessoas: desde apenados de crimes hediondos aos mais simplórios, o que acaba por promover a troca de “saberes” e experiências do mundo do crime (Chabrawi, 2018). As condições do ambiente carcerário está longe de ser minimamente aceitável. A insalubridade e precariedade nas instalações físicas, a superlotação e insuficiente número de médicos e profissionais de saúde (Infopen, 2017) culminam na criação de espaço propício ao contágio de doenças e proliferação de epidemias. Tal contexto, aliado à má alimentação dos presos, ao sedentarismo, ao uso de drogas e à falta de condições para higiene, compõem um quadro desastroso de banalização da condição sub-humana lúgubre que, indubitavelmente, ampliam o sentimento de animalização, deslegitimação existencial, vulnerabilidade e, por fim, a agudização das frustrações às quais os apenados estão sujeitos muito antes do encarceramento.

Em estudo realizado por Santos et al. (2019) a sífilis, tuberculose, escabiose, micoses, HIV, gonorreia, herpes genital, HPV, meningite e os três tipos de hepatites (A, B, C) são as doenças infectocontagiosas mais recorrentes nos presidiários brasileiros e concluem que massa carcerária se constitui em grupo vulnerável às doenças infectocontagiosas, sendo as questões socioeconômicas e educacionais relacionadas a este problema. Na mesma direção, Assis (2007) afirma que entre as doenças endêmicas ao sistema prisional estão aquelas do aparelho respiratório, como a tuberculose e a pneumonia, hepatite e doenças venéreas, em geral, sobretudo a AIDS, em decorrência do homossexualismo, da violência sexual praticada por parte dos outros presos e do uso de drogas injetáveis.

Não suficiente, o apenado sofre violência física expressa na prática de torturas e agressões, não apenas de outros presos, mas também dos agentes penitenciários (ASSIS, 2007), aqueles que deveriam zelar pela sua segurança e integridade física e mental. Diante de tal cenário, sob quais parâmetros deve-se visualizar o sistema penitenciário brasileiro como ressocializador e responsável pela redenção dos ditos criminosos? O Estado, ainda que ciente das agruras institucionalizadas no intramuros, apenas acaba por agravar a periculosidade da massa carcerária. O olhar desnudado revela a dupla via de penalização: punição pelo crime cometido a partir da perda da liberdade e,

principalmente, todo tipo de sofrimentos, doenças e tormentos vivenciados diuturnamente na prisão.

O suplício institucionalizado nos moldes de pretensa ressocialização é retratado por Foucault (2014) como técnica que não deve se dedicar ao extremo de uma raiva sem lei, onde a coerção e a dor sobre o corpo têm o objetivo de dociliza-lo e escravizar as mentes, como a arte de quem “talha as pedras”. Uma penalidade, para ser um suplício deve deixar marcas para macular aquele que é sua vítima, relegando sinais que não se podem apagar, sendo aplicada a todos, e ocorrer em público para que tenha o efeito demonstrativo e disciplinador. O autor trata do aprisionamento que é degradante à condição humana como fenômeno generalizado, não limitado a um país ou cultura. Retrata a falência do cárcere como método de ressocialização, e reitera seu largo sucesso em tornar infratores pontuais em reais delinquentes e em induzir a reincidência (FOUCAULT, 2014).

Os dados do Infopen de 2017 correm na mesma direção do exposto acima e relatam que dentre as unidades de aprisionamento, apenas 66,7% estão equipadas com estrutura mínima para atenção básica à saúde. Quanto ao direito de acessar a educação, enquanto apenado, somente 10,58% do contingente carcerário esteve envolvido em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares. Quanto à oportunidade de exercer uma profissão, na condição de liberdade restrita, os dados não são mais alentadores: apenas 17,5% da população carcerária esteve envolvida em atividades laborais, sejam elas internas ou externas às unidades prisionais.

Para a manutenção e a promoção do estado deplorável do sistema carcerário brasileiro, existe um véu que o recobre e confere legitimidade. A Lei de Execução Penal (LEP), de 1984, dispõe nos incisos de I a XV do artigo 41 sobre os direitos garantidos ao sentenciado no decorrer da execução penal. Mundo a fora, existem diversas convenções que instituem princípios e regras básicas ao direito do homem, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem (OEA, 1969), e em ambas há previsões para o tratamento digno do preso. Já na esfera legislativa, é espantoso verificar que o estatuto executivo-penal brasileiro é tido como um dos mais avançados em nível mundial (BRASIL, 2016).

Assis (2007) vai na contramão do ethos prisional e explica que a ressocialização deve estar fundada no princípio da humanidade, sendo desnecessária todo e qualquer tipo de punição. Portanto, cabe ao modelo atual o status de cruel, degradante, desumano e contrário ao próprio princípio da legalidade.

A partir do momento em que o preso passa à tutela do Estado, ele não perde apenas o seu direito de liberdade, mas também todos os outros direitos fundamentais que não foram atingidos pela sentença, passando a ter um tratamento execrável e a sofrer os mais variados tipos de castigos, que acarretam a degradação de sua personalidade e a perda de sua dignidade, num processo que não oferece quaisquer condições de preparar o seu retorno útil à sociedade. (ASSIS, 2007, p. 75).

Assim, Foucault (2014) destaca o uso excessivo e arbitrário do poder na jurisdição dos reformadores que, aliados à pobreza e ignorância dos condenados, relegam-nos à própria sorte, agindo com descaso às apelações de direito e executam, sem controle algum, as sentenças autoritárias e, muitas vezes, míope. Torna-se evidente concluir que o cárcere está longe de ocupar o papel de reformador de homens e do social. Ele apenas agrava as condições de marginalização e exclusão que a qual os presidiários, muitas vezes, já se encontravam antes de enjaulados. O cárcere acaba por dizimar qualquer ímpeto de ressocialização ao imputar o estigma social de ex-presidiário ao indivíduo quando retorna à sociedade.

Trata-se de um lugar de exclusão por excelência, que falha em defender a sociedade e, ainda mais, em reabilitar quem cometeu algum crime. Fosse o presídio local de ressocialização, a maioria dos apenados não viveria no mais profundo ócio e inércia – desprovidos de atividades educativas ou funcionais. Não desenvolvem ou são estimulados a aprender algum ofício que sinalize uma luz possível para tecer o elo social, deteriorado pela prisão.

Ressocialização, trabalho penal e políticas públicas

Berger e Luckmann (1972) definem a socialização do homem como a ampla e contínua introdução do sujeito no mundo das coisas objetivas que compõe a sociedade, ou partes dela. Prevê-se aqui a dialética entre o particular e o mundo objetivo, ho-

mem e coletivo, por meio de um processo físico e subjetivo onde um cria e compõe o outro, sob contínua transformação. Quanto à (re)socialização, propõe-se o conceito empregado por Capeller (1985) como a reintegração social do indivíduo enquanto sujeito de direito. A despeito do caráter ideológico da asserção, cabe destacar a máscara legalista da existência do pretense direito que se supõe ao egresso.

No senso comum, o dicionário Aurélio define como ressocialização o ato de se socializar novamente, voltar a se relacionar com a sociedade, após reclusão. Entretanto, como seria possível aprimorar os mecanismos relacionais de um indivíduo infrator ao imputar-lhe o isolamento do tecido social, arremessando-o ao convívio exclusivo com outros detratores de igual, menor ou maior potência?

Coelho (2005) discorre sobre o papel ressocializados das instituições prisionais, incrédulo quanto à sua capacidade de reinserir socialmente qualquer apenado por meio da exclusão social. A partir da premissa da perda da liberdade, o indivíduo está impedido de treinar e praticar a sociabilidade, relegado ao convívio onde a lógica que impera é a valorização e banalização do crime que torna o indivíduo forte e respeitável junto aos seus.

De forma análoga à Foucault (2014), Julião (2012) destaca a centralidade da punição e do trabalho forçado como elementos reformadores do caráter e da moral, na história da penologia mundial. É dizer que o trabalho recompõe o caráter do homem, antes desocupado. Foucault (2014) remonta um dos primeiros modelos de inserção do trabalho no contexto penitenciário como proposta de ressocialização, em 1956, na Holanda. O propósito era acabar com o ócio dos homens bárbaros e maledicentes, permitindo-lhes a vivência coletiva, em torno de objetivos comuns, por meio de remuneração pelo ofício, sob o jugo de constante vigília, exortações e leituras espirituais para estimular, assim, a transformação pedagógico-espiritual nesses indivíduos. Neste ensejo, Foucault (2014) retoma o conceito do *homoeconomicus* onde o homem deve adquirir gosto pelo trabalho, vez que quem quer viver, deverá trabalhar por sua própria subsistência.

Todavia, o referido trabalho presidiário não nasceu com o propósito de prover ofícios e formar profissionais, mas como modo de retirar os apenados do ócio, desviando o pensamento das ditas mentes

criminais para o ensino da virtude do trabalho como eixo ressocializador e moralmente reconstrutor (FOUCAULT, 2014). O autor compara esse método de labor às instituições monásticas cristãs, com regimentos e hierarquias semelhantes, ajustando apenas, os mecanismos de produção e os esquemas de submissão ora individual, ora coletiva.

Desta sorte, longe de buscar a socialização, a origem do trabalho presidiário dedicava-se ao agrupamento e inserção dos apenados ao ordenamento econômico como forma de esterilizar os vícios e a moralidade errante. A despeito das críticas discorridas sobre as origens do trabalho penal, Foucault verifica mais adiante seu potencial transformador e a capacidade que possui como criador de subjetividades, retribuição simbólica e promotor de elo social:

O salário faz com que se adquira “amor e hábito” ao trabalho; dá a esses malfeitores que ignoram a diferença entre o meu e o teu sentido da propriedade – “daquela que se ganhou com o suor do rosto”; ensina-lhes também, a eles que viveram na dissipação, o que é previdência, a poupança, o cálculo do futuro; enfim, propondo uma medida do trabalho feito, permite avaliar quantitativamente o zelo do detendo e os progressos de sua regeneração. O salário do trabalho penal não retribui uma produção; funciona como motor e marca transformações individuais: uma ficção jurídica, pois não representa uma livre cessão de uma força de trabalho, mas um artifício que se supõe eficaz nas técnicas de correção. (2014, p. 236).

Aproximadamente cinco séculos após o Rasthuis de Amsterdam, por volta do começo do século XX, os direitos sociais surgem como potência de humanizar os processos institucionais de penitência criminal do Estado. Cabral e Silva (2010) destacam uma atuação mais positiva na direção a uma sociedade mais justa e igualitária e, somente depois de transcorridas algumas décadas, é que a visão jurídica do trabalho penal volta seu olhar a táticas emancipatórias no ensejo da construção de um direito social humano.

Contudo, é inegável a contradição entre o discurso do reconhecimento dos direitos humanos do apenado alheio aos mesmos direitos que os pobres, os excluídos, analfabetos e desvalidos se veem extirpados. Sabe-se que é essa massa de rejeitos sociais que produz os mesmos marginalizados que, por-

ventura, poderá por desfortúnio ocupar o cárcere. Baratta (2004) reflete sobre a reintegração social do apenado muito antes de seu mundo significar apenas o isolamento. Reitera a inegável necessidade de se conceber os direitos humanos, dentro e fora do presídio, a partir da mudança dos moldes econômicos e sociais, atribuindo ao processo de marginalização socioeconômico à condição primária ao momento da prisão, processo de exclusão secundária.

Neste sentido, torna-se mister a necessidade em aplicar e desenvolver políticas públicas aderentes à realidade do contexto brasileiro e que, não contemplem meramente a fuga ao ócio, mas promova efetivamente mecanismos de reconstrução do histórico deterioramento de elos com a sociedade. Manfroi (2016) atribui às políticas públicas que unem, em um só passo, a educação e o trabalho como forma de proporcionar conhecimento, ocupação e renda. Ele defende que essa tríade transforma o ser humano ao facilitar os relacionamentos, socialização e aprimorar os mecanismos individuais de pacificação e mediação de conflitos.

Quanto mais os presos estudarem e trabalharem, mais chances terão de mudar suas vidas e preparar-se para quando deixarem o cárcere poder viver em harmonia com as demais pessoas, pois a educação e o trabalho oferecem a formação e experiência necessárias para o convívio social. (MANFROI, 2016, p.2).

Na seara do Direito Penal brasileiro, observa-se perspectivas de juristas compostas por visões opostas: 1) a defesa de que a violência se erradica com as leis rígidas e inflexíveis, compostas pela aplicação de penas severas aos crimes mais violentos e, 2) a incredulidade no modelo punitivo como método de coibir e erradicar a criminalidade, bem como na ineficiência em promover a reintegração social do egresso. Por fim, essa corrente conclui que o conceito penitência encerrado pela restrição da liberdade jamais poderá permitir reeducação e reforma humana (JULIÃO, 2012).

Sob a mesma ótica, Baratta (2004) sugere que a reintegração social não ocorre por meio da pena, mas deve ser propiciada apesar dela, ao respeitar os direitos humanos e tornar as condições do cárcere adequadas à ocupação, convívio social, educação e trabalho. No contexto nacional e internacional, di-

versos estatutos legais preveem garantias legais e o respeito aos direitos humanos no cumprimento da pena. Neste ensejo, a Lei de Execução Penal traz em seu texto um tom progressista e traça a ressocialização do condenado por meio do estudo e trabalho (Machado 2015).

Ainda, no artigo 126, a LEP discorre sobre a remição de pena pela educação e/ou trabalho como forma de alcançar a tão desejável diminuição de índices de reincidência criminal.

Além disso, a LEP prevê que o apenado receba, no mínimo, três quartos do salário mínimo, ainda que não esteja submetido ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). No intuito de que as provisões da lei fossem percebidas pela população carcerária, diversas políticas públicas foram elaboradas em âmbito nacional, porém sua maioria fica reduzida a palavras em um texto frio, vez que esbarram na falta de instrumentos e recursos para a educação em larga escala e remuneração daqueles que trabalham, seja em regime aberto ou semiaberto.

Machado (2015) reconhece o caráter humanista da LEP, mas acusa o enorme distanciamento entre o ideal proposto na lei com o modelo vigente implantado no Brasil, o que reproduz a estrutura social injusta do Brasil. Julião (2012) ressalta a competência dos estados na gestão do sistema prisional e policial, gozando de autonomia para implementar, ou não, das políticas de execução penal. Deste modo, testemunha-se uma profusão de interpretação e formas de aplicar os dispositivos da LEP, podendo ser diferente entre municípios ou, até mesmo, de uma unidade prisional a outra.

Conforme supracitado, o último Infopen (2017) indica que apenas 17,5% da população prisional do país trabalha. As atividades laborais ocorrem em 19,5% das vezes externamente, e 80,5% em regime laboral interno ao presídio. As atividades realizadas internamente são, geralmente, prestação de serviço para empresas, organizações sociais e órgãos do poder público, voltadas ao apoio à limpeza das unidades e gestão do próprio estabelecimento penal.

No que diz respeito à remuneração, ainda que haja previsão na LEP do valor que deva ser pago ao trabalho penitenciário, apenas 23,5% dos custodiados recebem o valor mínimo determinado em lei, o que corresponde a três quartos do salário-mínimo. 46,7% daqueles que trabalham não recebem qualquer

remuneração e 11,1% recebem menos do que o estipulado em lei. Se somados, aqueles que não recebem remuneração aos que recebem valor abaixo do estipulado na legislação, tem-se 57,8% daqueles custodiados que trabalham (DEPEN, 2017).

Discussão e Conclusão

A partir da descrição do contingente carcerário, suas especificidades e a ineficiência do Estado em prover medidas concretas de educação e inclusão produtiva, torna-se inevitável questionar qual o real propósito do Estado Brasileiro em permitir que parcela massiva de sua juventude, entre homens e mulheres, permaneça marginalizada, com baixa escolaridade e diversos enfrentamentos de toda a sorte para subsistência e ascensão socioeconômica. A partir do crime realizado, julgado e punido, tal parcela – detentora de grande potencial produtivo e laboral – irá, agora, permanecer ociosa, em contexto de profunda agudização de toda a sorte de sofrimentos e o abissal distanciamento da sociedade.

Em 2016, o Ministério da Justiça elaborou o documento intitulado “Postulados, Princípios e Diretrizes para a Política de Atendimento às Pessoas Egressas do Sistema Prisional” (BRASIL, 2016). O documento postula princípios transversais que propõe diretrizes ao planejamento, à intervenção e à avaliação das políticas para o egresso do sistema prisional. São eles: 1) Reconhecimento da seletividade do sistema de justiça penal, ou seja, se são os pobres aqueles que mais ocupam o cárcere, as políticas socioeconômicas deverão ser voltadas majoritariamente a eles; 2) Respeito ao egresso como pessoa de direito e participação construtiva da vida social e 3) Necessidade da ação conjunta entre diversos órgãos, instituições afetas à aplicação de políticas públicas e da participação da sociedade civil.

Entretanto, inúmeras controvérsias e fragilidades surgem pela falha na aplicação mínima dos direitos trabalhistas referentes ao trabalho penal, sendo os presos submetidos a condições precárias de trabalho, longe de gozar das mesmas garantias que trabalhadores livres possuem, tal como FGTS e salário-mínimo garantido Cabral e Silva (2010). Souza e Silveira (2015) relatam que as políticas públicas de reinserção social deveriam ter origem no cárcere e oferecer apoio psicossocial, jurídico, qualificação

profissional e o ensino de um ofício; contudo, tais iniciativas são pontuais, limitadas e fragmentadas.

Impossível afirmar que haja desconhecimento das instituições de justiça brasileiras quanto à condição do egresso. Em documento do Ministério da Justiça (BRASIL, 2016) foram descritas dez características prioritárias que situam o egresso e suas fragilidades. São elas: a 1) Mobilidade limitada, desde o momento de saída da prisão; 2) Ausência de documentos; 3) Vínculos familiares e comunitários frágeis; 4) Entraves no acesso à qualificação, formação profissional e, por conseguinte, trabalho que permita a reintegração tanto social e econômica; 5) Ausência de abrigo ou moradia; 6) Estigmatização e preconceito que acompanham e assombram o egresso continuamente; 7) Déficit cognitivo e desinformação; 8) Entraves no acesso à justiça para acompanhar processos ou tramites legais; 9) Doenças ou cronificação de problemas de saúde, como resultado da vida na prisão; e 10) Intrínseca relação e/ou dependência com a criminalidade como local de acolhida, haja vista a estigmatização, preconceitos e demais obstáculos enfrentados pelos egressos, quando de volta à sociedade.

Vale mencionar outro mecanismo público que busca a efetivação dos direitos dos egressos: o Patronato Penitenciário. Trata-se de órgão do executivo estadual e integrante do conjunto de órgãos de execução penal que possui o objetivo de reinserir o egresso no mercado de trabalho, fornecer-lhe assistência jurídica, apoio psicossocial, abrigo e alimentação nos dois primeiros meses de liberdade. Contudo, tendo em vista que a iniciativa pública depende do interesse da competência política dos estados e municípios, esse dispositivo enfrenta diversos desafios na implementação de suas prerrogativas, desprovido de recursos e relegados ao cumprimento de ações mínimas e pontuais (ASSIS, 2007).

As ações afetas à iniciativa pública podem estar ligadas ora ao Poder Executivo, ora ao Judiciário ainda que seja de forma mais restrita. Os referidos patronatos, as fundações e serviços vinculados à administração penitenciária estão vinculados ao Executivo. Quando ao Judiciário, há estados que acolam os programas de apoio ao egresso junto às Secretarias de Justiça ou outras instâncias diversas da administração penitenciária (BRASIL, 2016). A falta de padronização, a discricionariedade, e a inoportuna autonomia

de estados e municípios, cria enorme descompasso, falta de rigor e desassistência aos egressos.

Quanto à iniciativa privada, cabe destacar a existência de cooperativas de produção e serviços que criam um tecido social único ao reunir pessoas da comunidade com egressos e pessoas do regime semiaberto para trabalharem e produzirem seus meios de subsistência, coletivamente. Entretanto, Brasil (2016) indica que ainda é ínfimo o contingente de cooperativas, sendo inúmeras as dificuldades que enfrentam para manterem-se em operação: falta de profissionalização, rotatividade dos cooperados, condições precárias físicas e em gestão, dificuldade de organização, pouca produtividade e baixa remuneração (BRASIL, 2016).

A despeito da existência da política de alternativas penais e das ineficientes instituições de assistência ao egresso prisional, a reinserção social e a redução das taxas de reincidência criminal, estão longe de serem resolvidas apenas no extramuros. Conforme supracitado, o ambiente criminógeno da prisão impõe diversos desafios valorativos e psicossociais que devem ser atendidos e requerem ações dentro do mundo penitenciário (ASSIS, 2007). Em outras palavras, é de supra importância alterar estruturalmente o cárcere e todas as suas mazelas para que o enlace da tecitura social seja mais possível no extramuros.

De forma complementar, Julião (2012) acredita que a atuação arbitrária do Estado em promover, pontualmente, a educação e o trabalho seja insuficiente frente às diversas camadas sobrepostas de dificuldades que o presidiário enfrenta na prisão, bem como aquelas que o egresso irá se deparar na vida em sociedade. O autor conclui sobre a urgência na reforma da legislação penal e da política de execução penal para que haja uma verdadeira reforma das instituições prisionais do País (JULIÃO, 2012).

Cinco anos após a publicação dos Postulados, Princípios e Diretrizes para a Política de Atendimento às Pessoas Egressas do Sistema Prisional, mantém-se a pasmaceira condescendente da maioria dos governos e municípios brasileiros em seguir com aumento da massa carcerária e a paulatina violação dos direitos e garantias mínimas de presos e egressos. O documento não é implementado em sua totalidade, mas em parcelas, de forma discricionária entre os estados da Federação, observando-se a supremacia de modelos punitivos e controladores ao crime, cegos ao

seu entorno e fatores motivacionais (ISRAEL E PINHEIRO, 2018). Dados do Infopen, posteriores ao documento do Ministério da Justiça, apontam para a perpetuação das chagas socioeconômicas do Brasil e à massificação dos custodiados como forma de rigor e controle estatal àqueles que buscam provisão de forma ilegal.

Fosse o intuito a busca pela ressocialização dos presidiários, não haveria maior promoção e engajamento em atividades educacionais e laborais? Ainda que o País disponha de mecanismos avançados como a LEP, o mero descumprimento da remuneração prevista em lei entre aqueles que buscam o trabalho no contexto presidiário, pode culminar no desamparo e descrença de que a mudança de paradigma criminal e a reinserção social sejam possíveis.

Assomado a isso, Israel e Pereira (2018) afirmam que diversos estudos de organizações internacionais apontam para os graves problemas que o encarceramento de jovens causa à sociedade, principalmente quanto à dificuldade de ascensão social após a prisão e a alta probabilidade de recorrência criminal. Ainda, julgam como indispensável a elaboração de iniciativas voltadas àqueles que vivem em zonas de alta vulnerabilidade social.

Neste sentido, é possível afirmar que ainda há um longo caminho adiante para que postulados e princípios se transformem em políticas públicas robustas e transversais. Pensar sobre a população carcerária no Brasil implica pensar a difusão do Estado neoliberal punitivo em detrimento do Estado de bem-estar social e ao aprisionamento seletivo como controle de classe, resultante das desigualdades do sistema de produção capitalista (ISRAEL E PINHEIRO, 2018).

A falência do sistema prisional brasileiro é, sobretudo, o produto de seu modelo socioeconômico, e possui íntima relação com o descaso e leniência governamental, reflexo do neoliberalismo. Logo, torna-se impossível esboçar ações contundentes que prevejam a redução dos níveis de criminalidade, de reincidência criminal e da efetiva reinserção social de apenados e egressos, sem sacudir as estruturas socio-políticas, produtoras de injustiças sociais, em direção à reconstrução dos moldes de produção e distribuição das riquezas e bem-estar da sociedade para toda a sociedade.

Referências bibliográficas

- Assis, Rafael Damasceno de. “A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro”. In: *Revista CEJ*, 11(39), 2007, p. 74-78.
- Baratta, Alessandro. *Ressocialização ou controle social*. São Paulo, BF:2004.
- Berger, P., & Luckmann, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Editora Vozes:1972.
- Brasil. *Postulados, princípios e diretrizes para a política de atendimento às pessoas egressas do sistema prisional, 2006*. Retirado de <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/postulados-principios-e-diretrizes-para-a-politica-de-atendimento-as-pessoas-egressas-do-sistema-prisional.pdf/view>
- Cabral, Luisa Rocha.; Silva, Juliana Leite. “O trabalho penitenciário e a ressocialização do preso no Brasil”. In: *Revista do Centro Acadêmico Afonso Pena*, 13(1), 2010, p. 157-184.
- Capeller, Wanda. “O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização”. In: *Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde*, 2(2), 1985, p. 127-134.
- Castel, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do trabalho*. Petrópolis, Vozes: 1996.
- Coelho, Alexa Pupiara Flores. *Cargas de Trabalho em Mulheres Catadoras de Materiais Recicláveis: estudo convergente- assistencial*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2016.
- Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento de informação penitenciárias – INFOPEN – março de 2017*. Retirado de <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>
- Foucault, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes: 2014.
- Israel, Vinícius Pinheiro.; Bachini, Natasha Pereira. “Estudo sobre a distribuição das taxas de encarcera-
- mento nos estados brasileiros e principais variáveis associadas: influências socioeconômicas e ideológicas”. In: *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social* vol., 11, n. 3, 2018, p. 385-411
- Julião, E. F. “A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro”. In: *Em Aberto*, 24(86), 2012, p.141-155.
- Lei de execuções penais. Lei 7.210/1984. Institui a Lei de Execução Penal. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1984. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm
- Machado, R. A. “A Realidade do Egresso: plano normativo da Lei de Execução Penal versus reintegração social”. In: *Direitos Sociais e Políticas Públicas*, 3(1), 2015, p. 168-195.
- Manfroi, I. “Políticas públicas de ressocialização na gestão do sistema carcerário”. *Âmbito Jurídico*, 2016. Retirado de: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/politicas-publicas-de-ressocializacao-na-gestao-do-sistema-carcerario/>
- Souza, L. R., & Silveira, A. M. “Mito da ressocialização: programas destinados a egressos do sistema prisional”. *SER Social*, 17(36), 2015, p. 163-188.

Universitarios detenidos organizados: una cuña en la solidez de la cárcel

Analia Umpierrez¹

Resumen

Se presenta y analiza aquí el modo en que los estudiantes participantes de centros universitarios con sede en cárceles de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, aportaron sus saberes expertos para afrontar la contingencia del encierro en el encierro en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por pandemia entre los meses de marzo y diciembre del año 2020. En las prisiones argentinas se desplegaron tensiones que devinieron en desbordes y muertes, pero también se relevaron prácticas de gestión de la violencia desde el trabajo y el liderazgo de los detenidos universitarios. En este contexto es el propio gobierno de la cárcel el que entró en juego. La construcción de poder por parte de estos colectivos organizados y el final anunciado la dispersión de los actores en diferentes unidades penales con la paulatina vuelta a la nueva normalidad, da cuenta de la peligrosidad que las fuerzas de seguridad más conservadoras ven en esta forma de gestión. Se apela a registros etnográficos, publicaciones y documentos recogidos en el período mencionado.

Palabras clave: Estudiantes universitarios detenidos. Poder. Gestión de la cárcel.

Estudantes universitários presos organizados: uma cunha na solidez da prisão

Resumo

É aqui apresentada e analisada a forma como os alunos participantes de centros universitários sediados em prisões da Província de Buenos Aires, Argentina, contribuíram com seus conhecimentos periciais para enfrentar a contingência do confinamento em reclusão no período social, preventivo e de isolamento. devido à pandemia entre os meses de março e dezembro de 2020. Nas prisões argentinas, surgiram tensões que resultaram em transbordamentos e mortes, mas as práticas de gestão da violência também foram reveladas no local de trabalho e na liderança de detentos universitários. Nesse contexto, é o próprio governo prisional que entra em ação. A construção do poder por estes grupos organizados e o anunciado fim da dispersão dos actores nas diferentes unidades penais com o regresso gradual à nova normalidade, mostra o perigo que as forças de segurança mais conservadoras veem nesta forma de gestão. São utilizados registros etnográficos, publicações e documentos coletados no período mencionado.

Palavras chave: Estudantes universitários presos. Poder. Gestão de prisão.

Organized detained university students: a wedge in the solidity of the prison

Abstract

The way in which the participating students from university centers based in prisons in the Province of Buenos Aires, Argentina, contributed their expert knowledge to face the contingency of confinement in confinement in the period of social, preventive and social isolation is presented and analyzed here. mandatory

¹ Dra. en Educación. Profesora Titular e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina. E-mail: aumpierr@soc.unicen.edu.ar

due to pandemic between the months of March and December 2020. In Argentine prisons tensions unfolded that resulted in overflows and deaths, but violence management practices were also revealed from the workplace and the leadership of university detainees. In this context, it is the prison government itself that came into play. The construction of power by these organized groups and the announced end of the dispersal of the actors in different penal units with the gradual return to the new normal, shows the danger that the most conservative security forces see in this form of management. . Ethnographic records, publications and documents collected in the mentioned period are used.

Keywords: University students arrested. Power- jail government.

Presentación y recorrido propuesto

La pandemia y el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) abrieron un escenario impensado mundialmente. Asimilar los límites, superar la desesperanza, la falta de horizontes y la desesperación que las condiciones de la detención generaban en la población de las cárceles de Argentina fue un gran desafío.

En los largos meses de marzo a diciembre del año 2020 – período del que se dará cuenta muy a grandes rasgos en el presente trabajo- se vivieron situaciones críticas en la sociedad argentina y en nuestro foco de interés, las cárceles de la Provincia de Buenos Aires. En esos espacios, en los primeros meses en los que el aislamiento fue estricto y podría decirse, que se detuvo el país, la desazón y la desesperación fueron moneda corriente al interior de los penales.

Pondremos la mirada dos momentos, a nuestro entender críticos y directamente vinculados entre sí.

La propuesta es colocarlos de inicio como aquellas escenas que nos permiten interrogar qué sucedió en el entre tiempo al interior de la cárcel: en el período transcurrido entre las primeras manifestaciones sucedidas en las cárceles del país, el silencio y ausencia de respuestas por parte de la Justicia y del propio poder Ejecutivo y la explosión de violencia cuando el ASPO comienza a cambiar a Dis-

tanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DIS-PO) con apertura a actividades comerciales, sociales, culturales y recreativas y se habilitan las visitas en las cárceles de la provincia.

(...) en marzo, se prohibieron las visitas, lo que contribuyó al estallido de motines en las cárceles de Bouwer (Córdoba, 21 de marzo), Coronda y Las Flores (Santa Fe, 23 de marzo, cinco muertos), Florencio Varela y Batán (Buenos Aires, 23 de marzo) y Entre Ríos (Concepción del Uruguay, 24 de marzo). Sin embargo, el tema no se instaló en los medios sino un mes más tarde, el 24 de abril, cuando se produjo el motín del Complejo Penitenciario Federal de Devoto, la última cárcel de la ciudad de Buenos Aires. (GONZÁLEZ ALVO, 2020,pp: 123-124)

Una segunda explosión de violencia se registró sobre finales del mes de octubre tras el anuncio del regreso de las visitas y la marcha atrás sin aviso ni mediar diálogo, el día previo a la fecha anunciada:

En algunas unidades penitenciarias se vivieron momentos de violencia extrema, luego que se había llegado a un acuerdo para restituir las visitas. Represión a las protestas, traslados intempestivos y ataques a los centros educativos fueron la respuesta por parte de las fuerzas del Servicio Penitenciario. Así sucedió en la Unidad Penal 48, del Penal de José León Suárez, donde se vivió una jornada de violencia y brutalidad, contra el CUSAM, Centro Universitario San Martín, espacio dentro del penal donde funciona la Universidad de San Martín. También el espacio educativo universitario de la Unidad Penal 31 de Florencio Varela, donde la Universidad de La Plata tiene trabajos educativos, fue atacado (Comunicado del CUSAM – 4/11/20)².

En su carácter de Mecanismo Local de Prevención de la Tortura, la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) elaboró un informe que se presentó a las autoridades provinciales, sobre la brutal represión del Servicio Penitenciario Bonaerense durante las protestas del 31 de octubre y 1º de noviembre y los días posteriores. Durante esos días, la CPM presentó 1.580 habeas corpus individuales y 21 acciones de carácter colectivo y decenas de denuncias penales para que se investiguen y sancionen las torturas perpetradas durante las protestas y también los días posteriores (...). Se estima que más de 1.500 personas sufrieron diferentes tipos de torturas (...) Se formularon decenas de denuncias penales solicitando se investiguen los hechos ocurridos, entre ellos la *represión y actuación penitenciaria en los hechos*,

² Nota "CUSAM: tras la represión, la reconstrucción" 4/11/20 - disponible en <https://www.marcha.org.ar/a-reconstruir-el-cusam>

y la destrucción e incendio de los Centros Universitarios y los traslados arbitrarios posteriores. (Las cursivas son nuestras - Gacetilla CPM 12/11/20) ³.

Se propone aquí entonces, dar cuenta de algunas dinámicas relevadas en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires que se sucedieron después de la primera manifestación de violencia a finales de marzo 2020 y hasta el comienzo de la reapertura de las cárceles en noviembre del mismo año.

Para ello se buscó contextualizar el devenir en la cárcel en este período a través de algunas escenas que permitan conformarse en analizadores institucionales (LAPASSADE, 1977 [1999]). El analizador es un “concepto básico del Análisis Institucional y su validación es la validación misma del método” (MANERO BRITOS, 2013,p.18)⁴. Vale señalar que “el analizador es un concepto político porque devela la relación de poder al interior del mismo o entre el grupo y su medio institucional” (FARES, 2010,p.3).

Para este trabajo se seleccionaron escenas institucionales y otras situaciones relevadas en el campo como analizadores naturales; se apelará a testimonios escritos⁵ que fueron publicados en el período en redes sociales y discursos orales emitidos en un programa de radio⁶ a cargo de personas detenidas, mayoritariamente estudiantes universitarios y talleristas de años previos de las cuatro unidades penales en las que la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) trabaja y que permiten poner en parte en luces y sombras algunas huellas o trazas (DIAMANT, CAZAS y DUHALDE, 2015) en el estudiantado universitario construidas en su tránsito por la universidad antes y durante el ASPO. Interesa aquí identificar y analizar los modos en que esos saberes permitieron construir respuestas diferentes a las que la cárcel como institución instala

en su vida cotidiana: conflictividad, violencia física y simbólica, individualismo, crueldad, aislamiento, destrucción de humanidad. Asimismo se toman como fuentes publicaciones periodísticas e informes producidos por organismos de derechos humanos, entre otros en el período señalado.

El recorrido que se propone

-Presentar algunas consideraciones sobre la labor de la Universidad en la cárcel, la organización y funcionamiento de los centros universitarios y su gestión.

-Presentar algunas líneas de acción y tareas desplegadas en periodo de ASPO desde la universidad en la cárcel.

-Caracterizar las trazas de la presencia de la universidad en las prácticas y discursos de los estudiantes universitarios así como algunas tensiones que impactan en la vida misma de los centros universitarios y disputan sentidos a la cárcel.

Cárceles en pandemia. Acerca de cómo las políticas se disputan en el territorio

La presencia de la UNICEN en las cárceles se concreta en una jurisdicción que reunía para el año 2018 el 43% del total de la población encarcelada del país (GONZÁLEZ ALVOS 2020) con una sobrepoblación del 113% para 2019 según datos del Comité Contra la Tortura (CPM).

En el informe anual 2019 del CPM de la provincia de Buenos Aires (PBA), la población detenida en la jurisdicción alcanza 50.500 personas en cárceles y 4129 en comisarías. Además es necesario señalar que, se habrían dispuesto en la PBA para el período de análisis (marzo/noviembre 2020) prisiones domiciliarias para 800 detenidos (menos del dos por ciento) (GONZÁLEZ ALVO, 2020, p.126). Es decir que fue ínfima la cantidad de personas que obtuvie-

³ “A modo de ejemplo, el presidente del Centro de Estudiantes de la Unidad 31 fue trasladado a Magdalena y hoy se dispuso su traslado a Sierra Chica. Otro estudiante universitario de la Unidad 31 recibió varias heridas cortopunzantes provocadas por un agente penitenciario y se encuentra internado con pronóstico reservado; su familia se enteró recién dos semanas después de lo ocurrido”. Informe completo disponible en <https://www.comisionporlamemoria.org/la-cpm-pidio-que-se-investiguen-y-sancionen-las-multiples-torturas-penitenciarias/>

⁴ En términos generales y reconociendo que hay perspectivas en su abordaje (; Lapassade 1977), consideramos aquí que el analizador es toda aquella persona, situación, acción, que deconstruye lo instituido de la institución. El análisis es aquí entendido como el “efecto analizador”, el análisis es una acción de deconstrucción que tiene efectos mediatos e inmediatos, en función de las relaciones de poder, de autoridad, del saber de los participantes de toda la estructura oculta de la institución, revelada de manera más o menos virulenta por los analizadores (MANERO, *ibid*:19)

⁵ Para más detalles ver UMPIERREZ, 2020 C.

⁶ Se hace referencia al programa radial Telarañas en su séptima temporada que fue emitido por FM 90.1Radio Universidad y enteramente producido y grabado al interior de las cárceles.

ron alguna medida alternativa a la prisión en tiempo de aislamiento social en cárceles donde primaba el hacinamiento, la sobrepoblación, la falta de acceso a la justicia, a la salud y a la alimentación. Con la suspensión de las visitas también se interrumpió en gran medida la llegada de alimentos, vestimenta, medicamentos e insumos básicos para el sostén de la vida en prisión que aportaban las familias.

La situación del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), conllevó además el cierre de los espacios cotidianos de trabajo académico, de extensión e investigación y la imposibilidad de mantener el vínculo con estudiantes universitarios y talleres que asistían a las propuestas formativas que se ofrecían tras los muros.

Una particularidad que se dio en la jurisdicción PBA fue la autorización del uso de celulares y dispositivos electrónicos⁷ y la posterior reglamentación para su uso por parte del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB). Esto permitió que a partir de finales de marzo de 2020 se diera una mayor cercanía con las familias.

El celular y en especial el Whatsapp fueron las herramientas más exitosas para sostener el vínculo y las actividades planificadas desde la Universidad. Vale señalar que en las unidades penales no se cuenta con internet y solo una de ellas disponía de conexión a la red de internet en el aula universitaria.

Tal como en el afuera de la cárcel, el acceso a dispositivos y a telefonía está directamente vinculado a que haya quien lo provea, una familia que pueda entregar y mantener el gasto que implica ese acceso en el caso de las personas alojadas en la cárcel. La brecha digital se hizo más profunda en este contexto de aislamiento.

En los primeros meses del ASPO los diálogos que se entablaron desde la universidad fueron individuales, con aquellos estudiantes que ya tenían cercanía a través de estos canales y contaban con teléfonos con acceso a internet, y lentamente se pudieron tejer vínculos más colectivos con aquellos con los que éstos y éstas compartían pabellón y no tenían dispositivos propios. La posibilidad de reunión de los y las estudiantes varió a lo largo del período recortado según la unidad penal, la situación de epidemiológica de la localidad y en cada cárcel en particular, por las decisiones internas de sus jefaturas.

Las tareas de la Universidad en la cárcel, el estudiantado, la pandemia.

El papel que asumieron los Centros Universitarios y sus estudiantes organizados

Los centros universitarios son los espacios propios, de autogestión y organización de los y las estudiantes detenidos (UMPIERREZ 2020, 2020b). Desde allí la universidad se proyecta, siempre con la participación necesaria de sus estudiantes privados de libertad, que son quienes no solo se vinculan desde su condición de matrícula estudiantil, sino y especialmente, como los referentes de la universidad en el territorio de la cárcel. Los Centros Universitarios son espacios neurálgicos que amplían y enraízan la presencia de la universidad en el territorio de la prisión. En el análisis de su despliegue cotidiano, se reconoce cómo estos centros universitarios se conforman en espacios que disputan poder tanto a la universidad como a la cárcel y en ese entrecruce se construyen como un tercer actor.

En ese interjuego, los centros fueron visualizados en este periodo además, como actores con quien entablar diálogo desde organismos de Derechos Humanos y desde espacios jerárquicos de gestión del Ministerio de Justicia de la Jurisdicción. Es decir que se vio a las y los universitarios detenidos organizados como potenciales aliados para incidir en la cotidianeidad de las unidades penales desde adentro y aportar a mejorar las condiciones de vida de la cárcel.

Una de las acciones explícitas que se pueden reconocer fueron las reuniones virtuales con los centros o algún/os referentes de los centros de la jurisdicción con representantes de organismos y Ministerio y por otro lado, reuniones virtuales periódicas con referentes de programas de diferentes universidades. Estos espacios además permitieron mayor proximidad entre esos organismos con las universidades a la vez que recibir de primera mano información de lo que pasaba en las unidades penales. Se crearon algunos canales de diálogo que hasta ese momento no habían existido o eran mucho más acotados, así como la posibilidad del reconocimiento y de intercambios de los centros universitarios entre sí. Estos vínculos establecieron diálogos y aperturas desde y hacia el Ministerio de Justicia para informar y demandar res-

⁷ Se hace referencia a la Resolución Tribunal de Casación Penal. Expediente 5/2020.

puestas institucionales y políticas de gestión comunes para los espacios universitarios. De estas reuniones surgió un protocolo que permitió el regreso a las aulas de quienes estaban realizando estudios superiores⁸ que se puso en acto a principios del mes de octubre. Este marco legal impulsó y fortaleció el regreso de las y los universitarios a las aulas, más allá de la política de apertura o cierre que cada director de unidad hubiera impuesto y se convirtió en una herramienta de demanda y presión desde las Universidades al SPB.

Algunas escenas que nos develan “el otro lado” del muro en pandemia

Los centros universitarios en lo que va de la pandemia han sido un pilar fundamental de lo que es la educación y lo que ha sido el acceso a la justicia dentro de la cárcel. (Franco para Telarañas/ programa N°26 - 14/12/20).

Nos proponemos aquí desarmar la idea de mirar solo “desde arriba”, es decir desde el sistema, para indagar los modos en que se despliegan los territorios “desde abajo”, la construcción de esa historia y relevar en lo no documentado algunos hilos que permiten comprender más ajustadamente las tensiones en juego. Entender qué se disputa en cada espacio a partir de los juegos de lo posible que entablan los actores. Entendemos que en las unidades penales los espacios de concreción de las políticas centrales, donde se dan las tensiones entre la subordinación y la autonomía. Y donde quienes tienen menor espacio para definir las reglas despliegan tácticas para lograr objetivos propios o colectivos.

La moneda corriente en el manejo de la cotidianeidad por parte de los agentes del SPB es la discrecionalidad, intercambio de favores por sometimiento, la cooptación y la dominación a través del castigo y la violencia. Además cabe recordar que la cárcel mantiene buena parte de su vida cotidiana por la labor de detenidos y detenidas que gestionan el funcionamiento y orden de pabellones, y los trabajos de mantenimiento y sostén de la vida intramuros.

Se ha relevado en investigaciones precedentes que el gobierno de la cárcel es posible por la participación directa de los mismos detenidos, como es el

caso de los *limpieza* (ÁNGEL 2016) en las cárceles bonaerenses y la presencia de pabellones religiosos (MANCHADO 2018), que en la provincia de Buenos Aires se los conoce como *Ministerio* (Ángel 2016) o los *hermanitos* como hemos podido relevar en campo, cuya creciente expansión es sorprendente⁹.

Algunos aspectos que permiten rápidamente identificar de qué se tratan estos modos de tercerización del manejo de la población por parte de las fuerzas de seguridad a la propia población detenida, en particular el *limpieza*:

Si bien técnicamente el termino corresponde a la persona que se ocupa del aseo de la estructura edilicia, en realidad refiere a quien lleva el orden en el pabellón y otros espacios de la cárcel. El papel político que comienza a jugar esta figura es un fenómeno que data de varios años en la historia del mundo carcelario, pero que se ha mantenido oculto y que ha sido tratado muy poco en el espacio académico.

Llegar a ser *limpieza* equivale a llegar al poder y se vuelve visible a través del ejercicio de la violencia. Las personas que acceden a este rol tienen gran capacidad de negociación ante las altas autoridades de la institución penitenciaria y, además, garantizan el orden entre los internos de la cárcel. Depende de los *limpiezas* la política que se lleva en algunos lugares al interior de la cárcel. Por lo tanto, cada liderazgo de un *limpieza* va a conformar una política diferente. (ÁNGEL, 2016, p.132)

(...)

La legitimidad de las altas autoridades de la institución a este tipo de prácticas violentas configuran la condición necesaria para la expansión y estabilización de una forma de gobierno tumbara, debido a que permite y respalda el despliegue y dominio territorial. (ÁNGEL, 2016, p. 134)

Respecto de los pabellones de Ministerio “regula el orden a través de ceremonias religiosas, en las cuales el *limpieza* actúa como un mediador pacífico, “un obrero de Dios” (ANGEL, 2016, p.316) y

Actualmente el sistema carcelario de la Provincia de buenos Aires es un sistema en crisis. Los dos vectores más persistentes de este proceso son la superpoblación de los pabellones y la consecuente des-

8 Se hace referencia a “Protocolo para garantizar la continuidad pedagógica universitaria en contexto de prevención del Covid-19”, aplicable en el ámbito de todas las Unidades. RESO-2020-1836-GDEBA-SPBMJYDHGP 08/10/20. Servicio Penitenciario Bonaerense.

9 En una de las unidades penales de la zona centro de la PBA se releva más de la mitad de los pabellones como población evangelista.

pacificación, que trastoca los niveles de violencia preestablecidos entre los internos y las estrategias de intervención de las autoridades penitenciarias. En este marco de redefinición de las reglas de juego cobra relevancia la presencia religiosa de los evangélicos, en tanto grupo mediador entre los reclusos y las autoridades con diferentes grados de eficacia, los pabellones cristianos intentan producir una nueva síntesis de convivencia que contemple la canalización de demandas internas con el mantenimiento del orden institucional (...) En la medida que se multiplica la población son más necesarias las figuras que regulen y ordenen ciertos espacios. De tal forma, se pone en evidencia que las restricciones del servicio penitenciario hacia estos pabellones o figuras de liderazgo son mínimas (ALGRANTI, 2011, p. 56 citado en ANGEL, 2016, p. 136)

La propuesta ahora es mirar por el ojo de la aguja que son los Centros Universitarios¹⁰ de qué modo esos estudiantes organizados pudieron por un lado relatar y por otro lado dar respuesta, a la situación que se vivía en las unidades penales en ese período.

El registro de relatos y relevamiento que se hizo en esos primeros meses de aislamiento dan idea de la desesperación, falta de respuestas e información, y como salida la violencia incitada desde las propias personas que eran responsables de la vida de detenidos y detenidas y como práctica regular de gobernabilidad de la prisión.

Es allí donde aparece otro norte: la participación que los diferentes centros universitarios en diferentes unidades penales de la Provincia tuvieron en este período. En modo directo se referirá aquí a centros universitarios donde la UNICEN desarrolla actividades académicas, de extensión y de investigación y en particular a uno, sobre el que nos enfocaremos a continuación para analizar el entramado que se da en tiempos de ASPO.

Primera escena: *Incitar a la violencia de los cuerpos para gobernar*

Dos internos que trabajan en el comedor de los funcionarios, uno de ellos sufre un cuadro gripal y levanta temperatura, desde el pabellón donde se encuentra alojado, se le aconseja ir a Sanidad, aun sabiendo que para ser atendidos tienen que pedirles a un jefe por favor, [ya que] para llegar a sanidad se debe recorrer un pasillo donde hay oficinas en las cuales trabajan los oficiales del SPB. Al ver al interno que iba a pasar por ahí, salieron corriendo de sus puestos de trabajo, nos perdimos de filmarlos lástima. Este hecho el interno no lo dejó pasar, se usó para ganar adeptos para la huelga, sin éxito, lo notable fue, la incitación de los funcionarios para que aislen al enfermo y al compañero si no que armen quilombo. Lo que no pensaron es que si estaba contagiado el interno era por que alguno de ellos lo había contraído y tendrían que ser aislados todos los del turno” – (R.R. Mayo 2020)¹¹

En este relato lo que se quiere recuperar es la escena del manejo de la enfermedad en las unidades penales: de dos personas detenidas que se desempeñaban como auxiliares en el comedor del personal presentaron síntomas compatibles al COVID 19. El personal penitenciario responde por un lado con la huida (salen corriendo de sus oficinas para no exponerse) y desde el plano informal incitan a sumarse a un llamado a huelga general de presos que estaba circulando en la provincia motorizada por las unidades penales de mayor concentración y cercanía geográfica a la cabecera provincial¹².

Es en ese contexto que emergen diferentes manifestaciones de reclamos en cárceles del país y en particular en los meses de abril/mayo 2020¹³. En el período inicial del ASPO las Unidades Penales se denunciaba el hacinamiento, la falta de alimentos y atención de la salud, la ausencia de la respuestas por parte de la Justicia y la falta de recursos para enfren-

10 “Estos centros, se constituyen en el “ojo de la aguja” por el que la universidad tiene que enhebrar sus hilos para coser, para confeccionar sus diseños ya que es el espacio en el que lxs estudiantes organizados buscan tensionar a su favor a ambas instituciones. Y esto implica reconocer aspectos opacos o silenciados con los que debe también disputar sentidos en y a la cárcel, en pos de su horizonte. Los y las estudiantes detenidos están tensionados por los intereses y disputas en el campo de encuentro de ambas instituciones y sus propias búsquedas. Y ese es el terreno sobre el que cotidianamente se produce el encuentro con los estudiantes” (UMPIERREZ, 2020B. Pág.85)

11 “Relatos en 1ra persona”. Publicado en el sitio de Facebook del Programa Educación en contextos de encierro, Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN el 22/05/20 y recuperado en Newsletter 43 Facultad de Ciencias Sociales, 2020.

12 Se reclamaba que los Juzgados y Defensorías volvieran a sus tareas para el tratamiento de los pedidos; se avanzara con medidas alternativas de prisión; atención sanitaria a quienes tenían enfermedades prevalentes, se concedieran arrestos domiciliarios.

13 Para ampliar esta idea ver RODRIGUEZ ALZUETA. Pandemonium: la cárcel es una bomba. <https://rodriguezesteban.blogspot.com/2020/04/pandemonium-la-carcel-es-una-bomba-de.html>. Diario digital El Cohete a la Luna, 19 de abril de 2020.

tar la pandemia ¹⁴. En esos conflictos hubo detenidos asesinados por el Servicio Penitenciario tal como se expuso en el inicio de este trabajo.

Recuperamos entonces la voz de otro estudiante que reflexiona sobre la labor de los centros en el período.

Segunda escena: *Los centros universitarios, un pilar fundamental*

Los centros universitarios en lo que va de la pandemia han sido un pilar fundamental de lo que es la educación y lo que ha sido el acceso a la justicia dentro de la cárcel.” (Franco para Telarañas/ programa N°26 - 14/12/20).

¿A qué refiere cuando dice que fueron el pilar fundamental?

La condición de asilamiento, encierro en el encierro y la falta de respuesta de la justicia hizo que Franco, en su necesidad de “hacer algo”, definiera y me comunicara que iba a iniciar huelga de hambre en consonancia con lo que sucedía en otros penales de la provincia de Buenos Aires. En el lapso de dos días, me hace saber que “como universitario piensa que tiene que hacer otra cosa”. Señala que la huelga de hambre en solitario no es la manera. Lo que plantea entonces es que es posible generar caminos de diálogo que permitan reducir la violencia en la cárcel.

A partir de ahí genera una serie de reuniones con compañeros de pabellón y del centro de estudiantes, solicita entrevista con autoridades y genera en conjunto con otros universitarios la posibilidad de auxiliar al resto de la población detenida con presentaciones legales para enviar a los juzgados que llevan sus causas en pos de obtener medidas alternativas a la prisión. (...) El centro universitario se constituyó en un interlocutor al interior de la cárcel. (Registro personal, abril 2020)

Son ahora las voces de otros de los universitarios, quienes eran parte de la producción de un programa de radio que se emitía semanalmente por la emisora de la Universidad. Allí relatan algunas circunstancias y formas que tomó la tarea asumida por los centros.

Tercera escena: *Nos vinieron a buscar*

- Adrian: Queremos contar lo que estamos haciendo desde el aula universitaria (...), me acuerdo un día de lluvia los chicos subiéndose a los techos en todas las unidades¹⁵, nos fueron a buscar a los universitarios, el Servicio Penitenciario nos fue a buscar diciendo si nosotros podíamos dar una mano respecto de los escritos judiciales. Tenemos un compañero, Jorge que estudia Derecho, que sabe mucho de escritos.

- Jorge (...) Como no hay procurador en la Unidad nos dieron la posibilidad de salir al Centro para hacerles los escritos a los pibes que no tienen acceso a su juzgado y darles una mano y ver como ellos pueden acercarse más a sus causas (...) prácticamente están abandonados y la justicia esta parada (Testimonio de Adrián y Jorge para Telarañas/ Programa N°2 - 22 de junio 2020)

El primer tópico de interés en el que poner la mirada es el trabajo direccionado a la reducción de la violencia, la contención y gestión de la población detenida a través de la labor de redacción de escritos para que enviaran a sus juzgados con demandas específicas referidas a sus causas. A la par, se relevan escenas como las que se presentan en el inicio del apartado, en las que personal del SPB incita a la violencia y a la huelga de hambre como modo de expresión y de hacer oír su voz.

Respecto de la continuidad pedagógica la organización de los centros fue clave no solo en la tarea de retomar estudios universitarios propios sino además en ofrecer el apoyo a estudiantes de niveles educativos precedentes. Los universitarios tomaron un papel activo en la distribución y auxilio en pabellones de compañeros que asistían a otros niveles educativos, distribuyeron y retiraron materiales, ofrecieron ayuda para acompañar tareas y avanzar en la escolaridad en directa colaboración con coordinadores docentes del SPB.

Además, generaron por iniciativa propia otras actividades de promoción de la lectura como fue el caso de poner en marcha bibliotecas ambulantes ¹⁶ en una de las unidades penales que recorría pabellones

14 Para ampliar esto recomendamos ver Comunicado en Newsletter 43. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN

15 Para más información ver <https://www.comisionporlamemoria.org/la-camara-de-apelaciones-y-garantias-de-quilmes-promueve-la-impunidad-penitenciaria/>

16 La Biblioteca móvil llegó a la Unidad penal a partir de la Capacitación “Mediadores del conocimiento” desarrollada por el Ministerio de Ciencia, tecnología e innovación, 2019. Actualmente se encuentra a cargo de estudiantes universitarios detenidos que desarrollan esta actividad entre otras de carácter pedagógicas destinadas al resto de la población.

ofreciendo libros

En estos primeros días de trabajo el prejuicio que tenía y la idea inicial de que iban a ser pocos y de previsión de poco interés por pabellones, quedo en una demanda que superó las expectativas teniendo hasta una lista de espera. Quizás no se llegue a todos y todos no estén dispuestos en este momento a la lectura, pero es una opción al encierro extremo de esta crisis. Carlos / Relatos en 1ra persona - 28/05/20

Asumieron además la tarea de estudiantes orientadores, una figura diseñada y legitimada en el seno de la Facultad de Ciencias Sociales desde el año 2018 para reconocer las tareas de apoyo académico que se realizaban hasta entonces de modo informal en las aulas universitarias y constituir ese desempeño en una tarea docente similar a la que desempeña un auxiliar alumno en la sede.

En el transcurso del ASPO se retomaron esas tareas en pabellones –sin muchos resultados- y luego en el aula a medida que los y las estudiantes fueron pudiendo regresar. Además, se transfirió esa forma de trabajo a un taller de extensión universitaria: con auxilio del docente se ofrecía oportunidades educativas a compañeros. Tal fue el caso del taller de Alfabetización informática que se realizó en los pabellones, a cargo de estudiantes universitarios supervisados por el docente y que tuvo como destinatarios a los detenidos que quisieran realizarlo. La vida en la cárcel en ese período se restringía a alguna hora en el patio y el resto a estar en el pabellón. Estas tareas distendieron las relaciones, llenaron las horas con propuestas proactivas, que además, ofrecían saberes valorados por parte de muchos detenidos y la Universidad certificaría.

Se puede advertir entonces una lectura crítica del contexto por parte de algunos universitarios, que reconocían que las prácticas violentas solo conducen o generan como respuesta más violencia. A su vez, entendían que era necesario involucrarse, más allá de saber cuáles podrían ser las consecuencias.

Durante varios meses ese grupo de estudiantes del que se presentaron los registros –y esto se repetía en otras cárceles- los centros universitarios fueron espacios de escucha, atención de recursos legales; envíos de pronto despacho con la anuencia de la Jefatura del SPB y con ello, fueron conteniendo los desbordes de violencia que podrían haberse sucedido. Y

a partir de estas actividades estos estudiantes consiguen salir de los pabellones, ocupar de modo activo y propositivo su tiempo, recuperar una vida similar a la que llevaban antes de la pandemia a la vez que construir protagonismo, reconocimiento, respeto no solo al interior de la unidad penal sino ante responsables del Ministerio de Justicia y organismos de derechos humanos.

Con la puesta en marcha del protocolo de vuelta a las aulas, se dio una paulatina apertura para que los y las estudiantes fueran recuperando la posibilidad de asistir a los espacios de trabajo, acceder al uso de equipos informáticos, bibliotecas, etc. que se disponen allí para poder desarrollar carreras de grado.

Este protocolo se constituyó en una herramienta de presión en vistas a que es una orden que llega desde el Ministerio de Justicia para ser llevada adelante en las unidades, más allá de las decisiones que el director de unidad quisiera tomar.

Y en ese regreso, las presiones por ampliar la presencia de las y los universitarios en las aulas se conjugó con políticas de cierre de las unidades penales instaladas en nombre de la seguridad.

En ese contexto se habilitaron las visitas después de largos ocho meses de interrupción y el día previo a que se efectivizaran, se informa que no se autorizará ese ingreso de personas civiles. Esto devino en una reacción grave en algunas cárceles los días 31 de octubre y 1 de noviembre del 2020, tal como se presentó en el inicio de este artículo. Allí se registran hechos vandálicos sobre dos centros universitarios con sede en cárceles de la provincia e incitación a la violencia por parte de agentes del Servicio Penitenciario registrados con celulares por los propios detenidos.

En ese contexto, los días posteriores a esos episodios se trasladan a los responsables de la gestión del centro que tuvo mayor capacidad de organización y gestión al interior de las unidades penales en las que UNICEN trabaja. El grupo promotor ya había ido desarticulándose cuando se concretaron traslados pendientes en relación a la progresividad de la pena. Y se completó el desmantelamiento con el traslado compulsivo del último líder de centro, de modo intempestivo, despojándolo de sus pertenencias y sin causales que justificaran ese movimiento. Esto sucedió en toda la provincia tal como lo denunció el Comité

contra la tortura “más de 1.500 personas sufrieron diferentes tipos de torturas (...) y traslados arbitrarios posteriores” (Gacetilla CPM 12/11/20).

A modo de ataduras finales, otra piedra en el muro.

Investigadora: Fue duro el año pasado, pero lo pudimos enfrentar

JC: Si, muy difícil acá adentro! Pero como digo yo, otra piedra en el muro. (Comunicación personal. JC, 38 años- estudiante universitario. Penal de máxima seguridad/ feb 2021)

Nos proponemos ahora poder poner en la mira las tensiones que atraviesan la vida cotidiana en la cárcel y la presencia de la Universidad allí, encarnada en los y las universitarios/as detenidos/as durante un largo período de incertidumbre, abandono y episodios de crisis y el encierro en el encierro.

Entendemos a la cotidianidad como aquello que incluye “todo tipo de actividades que constituyen desde cada sujeto particular procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural” (HELLER, 1970 citado en ROCKWELL, 1995, p.7) y que es el lugar y el tiempo en el que se materializan las políticas públicas en el territorio local y a la vez son resignificadas, resistidas, adoptadas en su seno.

Una pregunta que emerge en este recorrido es ¿Qué papel juegan los universitarios/as en la gestión de gobierno de la cárcel?

Se pudieron registrar prácticas sostenidas por los estudiantes universitarios en las que se relevan saberes aprendidos en su paso por la universidad. Lo que se observa de fondo es la disputa de sentidos entre ese grupo organizado y los modos de gestión de la cárcel: así como se acude a estudiantes universitarios para ser parte de la gestión de la cárcel en la medida que se constituyen en referentes de sus pares y conducen a la pacificación y gobierno, cuando la fuerza de esos grupos crece, devienen varias posibilidades: la cooptación, el traslado o la búsqueda de destrucción.

Lejos de pensar a la cárcel como un tiempo y un espacio como “caja negra”, entre el encierro y la liberación de las personas detenidas, este análisis permite poner en luces y sombras algunas trazas en la subjetividad de quienes transitan por propuestas de la universidad, haciéndolas visibles. Y por otro lado

advertir cómo esas formas de construir identidad en términos colectivos en la detención, impactan en el gobierno de la cárcel.

Tal como se expuso, el gobierno de la cárcel es posible por la participación en diferente forma por los mismos detenidos, como es el caso de los *limpieza* en las cárceles bonaerenses y la creciente presencia de pabellones religiosos, el *ministerio* o los *hermanitos*, y en ese mismo camino, en los últimos diez años han crecido exponencialmente la presencia en las cárceles de la provincia *los universitarios*.

Las acciones desde el CPM y Ministerio de Justicia para convocar a las universidades y generar un movimiento disruptivo, planteó puentes que permitieron generar alianzas. Se identificó y apuntaló a los Centros Universitarios y a sus referentes como actores que aportaran a la gubernamentalidad de la cárcel. ¿Podríamos pensar que fueron los estudiantes universitarios detenidos punta de lanza de un intento de reforma desde adentro que pusiera en jaque al orden interno o al menos pudieran traspasar los muros trayendo voces y relatos organizados de lo que sucedía?

En la tensión de esa construcción de fuerzas políticas, las formas de gobierno tradicionales de la cárcel asociadas a la represión y la violencia retornaron de modo extremo en la represión de los días 31 de octubre y primero de noviembre al incendiar el propio personal penitenciario dos centros de estudiantes, según consta en imágenes tomadas por detenidos que cuidaban las instalaciones. Durante el período del ASPO pudimos ver un proceso de construcción de poder y un final cruel pero anunciado: la dispersión de los actores en diferentes unidades penales señalando de modo tácito pero pretendidamente disciplinador con ese movimiento, que ya no corría peligro el orden interno dominante de la Unidad Penal.

Entendemos que el crecimiento numerario de los centros de estudiantes en diferentes unidades penales de la provincia consolida la emergencia de un nuevo actor social que construye otras tensiones en la vida cotidiana de la cárcel. Este actor social es colectivo y organizado, y a través de sus prácticas se incorporan e inyectan nuevos saberes a aquellos construidos en la detención, -los códigos que hay que respetar- a partir de su paso por la universidad.

Un indicador de este emergente -en medio

de tanta confusión, angustia y desolación- es la capacidad de diálogo y de negociación alcanzada como grupo. Identificamos allí la grupalidad (DEL CUETO y FERNÁNDEZ, 2000) como un resorte que nuclea y sostiene a este colectivo de estudiantes detenidos en una situación crítica y extrema de aislamiento.

Esa grupalidad, entendida como una capacidad construida y sostenida colectivamente que permite canalizar la desesperación en un horizonte de bien común: acompañar a los más desamparados en la búsqueda de atención a sus derechos de acceso a la justicia y educación. No se trata de un liderazgo individual sino en el despliegue de fuerzas colectivas que enlazan al interior de pabellones con necesidades y búsquedas de sostén.

Remite a una construcción política que pone en tensión la propia cultura institucional, construyéndose por el término de unos meses en actores dinamizadores del espacio carcelar (CORREA, 2019), interlocutores con los detenidos en los pabellones. Y a diferencia de *los limpienza* o *los hermanitos*, colaboran con los agentes del servicio penitenciario, negocian, pero tienen lectura crítica y resisten ciertos patrones de dominación.

Se disputa aquí una de los organizadores que atraviesan la vida de la cárcel: ubicar a las y los detenidos en la tensión entre lo individual versus lo colectivo como construcción compartida de sentidos.

La puesta en marcha a principios del mes de octubre del Protocolo de vuelta a las aulas de universitarios se convirtió en una herramienta de demanda y presión desde las Universidades al SPB. Esto puede leerse en consonancia con el episodio que cierra el período analizado: los reclamos en varias cárceles cuando se suspendieron las visitas el 31 de octubre y primero de noviembre y el incendio de dos centros universitarios de manos de personal del propio SPB.

Como ataduras finales, se propone una reflexión respecto de la educación en sentido amplio y en la cárcel en particular. La educación ha sido históricamente el ámbito privilegiado de transmisión del saber y la cultura acumulada por los pueblos. Con el advenimiento del Estado moderno, los sistemas educativos fueron el dispositivo diseñado como política de Estado para llegar a toda la extensión de su terri-

torio con las prescripciones del deber ser de ciudadanía.

De ese modo los Estados modernos buscaron consolidarse construyendo una identidad común y un arco de solidaridades que les permitiera sostenerse en el tiempo, apelando a la adhesión voluntaria de cada uno de sus habitantes sin necesidad de acudir a la fuerza para ejercer su gobierno. Como contrafigura no dicha, nunca fue para todos, nunca fue universal ese acceso más allá de los marcos legales o los discursos.

Reconocemos en el despliegue de la pedagogía como campo diferentes perspectivas que valen la pena distinguirse a los fines exclusivos de actualizar la idea que se trata de las pedagogías, múltiples y con enfoques contrapuestos. Es decir, no estamos refiriéndonos a *la educación* sino a *múltiples educaciones* posibles.

Si bien éste es un planteo que traspasa la problemática de la educación en privación de libertad, se constituye en un tema urgente para pensar la educación en este ámbito, en pleno avance de la nueva derecha (APPLE, 1996) a nivel global. La cárcel es parte de un entramado social, necesaria en el devenir del capitalismo depredador (GIROUX, 2013) y tal como plantea Wacquant, el neoliberalismo “es un proyecto político transnacional destinado a reconstruir el nexo del mercado, del Estado y de la ciudadanía desde arriba” y en esa reconstrucción “un aparato penal expansivo, intrusivo y proactivo” (WACQUANT, 2011, p.13-14) es parte central de la gestión de la población.

Vale aquí entonces introducir última pregunta respecto esa tensión que atraviesa a la educación en la cárcel: ¿se trata de un brazo blando que aporta a la dominación o es posible pensarla como parte de una cuña¹⁷ para incidir en procesos de liberación de grandes sectores sociales que devienen en población prisionizada como parte necesaria del avance neoliberal?

La educación y en particular las propuestas de las universidades en contextos de privación de libertad, pueden constituirse en los modos capilares de transformar la vida cotidiana de la cárcel. Pueden trabajar para convertirse en esa cuña que pueda hendirse y dividir la solidez de la cárcel. Pero esta será

17 Una cuña según el diccionario de la Real Academia Española es una “pieza de madera o de metal terminada en ángulo diedro muy agudo. Sirve para hender o dividir cuerpos sólidos, para ajustar o apretar uno con otro, para calzarlos para llenar alguna raja o hueco”.

una tarea muy desigual sin la presencia sostenida de agencias del Estado que demanden el cumplimiento de las normas preestablecidas.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al financiamiento obtenido a través del proyecto 03- /PIO- (38F) - SECAT-UNCPBA en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y Tecnología en Universidades Nacionales de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Referencias

- ANGEL Luis Alberto. El limpienza como articulador, garante del orden y regulador de la violencia en las cárceles bonaerenses. APP, Buenos Aires, 2016. Disponible en <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/44588-limpieza-articulador-garante-del-orden-y-regulador-violencia-carceles-bonaerenses>
- APPLE, Michel: El conocimiento oficial .España: Paidós, 1996.
- CORREA Ana María: Producción de sentidos y subjetividades en el espacio carcelar. Acceso a justicia y a derechos. 15 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2019.
- DEL CUENTO Ana María y FÉRNANDEZ Ana María. El dispositivo grupal .En PAVLOVSKY E. y DE BRASI, J.C (Directores): Lo Grupal. Devenires. Historias. Galerna. Búsqueda de Ayllu. Buenos Aires, 2000. Pp.47-88.
- DIAMANT, Ana; CAZAS, Fernando; DUHALDE, Mariela C. Formación docente, traza didáctica y subjetividad. Anuario de Investigaciones, vol. XXII. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, 2015. pp. 99-106.
- FARES, Virginia Amalia. En busca del espacio perdido. Instituciones, Espacio y Subjetividad. En: Cuadernos de H Ideas, Vol. 4, Número 4. Dic. Disponible en <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/index>
- GIROUX Henry. La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. En: Revista Praxis educativa Vol. XVII, N° 2, 13-26. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de La Pampa. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis>
- GONZÁLEZ ALVO Luis. Sobre los descensos de la población encarcelada en la Argentina. Algunas observaciones desde la historia de la prisión.En: Revista de Historia de las Prisiones n°10 (Enero-Junio 2020), pp. 122-132 INIHLEP - ISSN: 2451-6473
- LAPASSADE, George (1977 [1999]). Grupos, Organizaciones e Instituciones. 3era edición. Barcelona: Gedisa
- MANCHADO Mauricio 'Hacen un buen trabajo dentro del servicio'. Las ocupaciones estratégicas del dispositivo religioso pentecostal en las prisiones argentinas: Revista Temas y Debates, año 22, número 35, enero-junio 2018, pp. 95-112.
- MANERO BRITO, Roberto. Introducción a los conceptos básicos del Análisis Institucional: Sujeto, Subjetividad y Cultura, Número 5. Abr. Esc. Psicología UARCIS, Santiago de Chile, pp. 6-20, 2013.
- UMPIERREZ Analia. Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión.: Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro: Universidad Estacio de Sá. 2020 vol.17 n°48. p81 - 103.
- B. Disputar sentidos a la cárcel: Prisiones contemporáneas. UNCa- Córdoba, Editorial Tinta Roja. 2020. p.79-102
- C. Trazas de una propuesta educativa y artística en cárceles: Temas em Educacao. João Pessoa: Estudos Graduados e Investigaciones (PRPG). 2020 vol.29 n°. pp.228 - 248
- D. Vivir la pandemia en la cárcel. Relatos en primera persona: UMPIERREZ, CHIPONI y RUBIN: Dossier especial. El encierro en el encierro. Reflexiones e informes iniciales sobre cárcel, universidad y prácticas políticas en contexto de pandemia. Newsletter. Facultad de Ciencias Sociales. Unicen. Disponible en: <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/277-newsletter/n-43/4020-newsletter-n-43-dossier-especial-reflexiones-e-informes-iniciales-sobre-carcel-universidad-y-practicas-politicas-en-contexto-de-pandemia>
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Comisión de Educación de Clacso, Fundación Carlos

Chagas, Sao Paulo, Brasil. Revista Novedades Educativas N°95, Nov. 1998. Buenos Aires, Argentina. Pp5-6

WACQUANT, Loïc; ROLDÁN, Diego P.; PASCUAL, Cecilia M. Forjando el Estado Neoliberal: Workfare, Prisonfare e Inseguridad Social: Prohistoria, Vol. 16. Rosario, Argentina. jul./dic.2011

16 Recuperado en 31 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042011000200006&lng=es&tlng=es.

Otras fuentes

Comisión Provincial por la Memoria. Informes anuales del Comité contra la Tortura. Disponibles en <https://www.comisionporlamemoria.org/>

Nota "CUSAM: tras la represión, la reconstrucción" 4/11/20 - disponible en <https://www.marcha.org.ar/a-reconstruir-el-cusam>

Programa de radio Telarañas disponible en Facebook: Telarañas. Voces en libertad

Salud mental y resocialización: tensiones y desafíos

Omar Alejandro Bravo¹

Resumen

Las prisiones latinoamericanas se caracterizan por altos niveles de hacinamiento y violencia institucional, así como por contener a una mayoría de jóvenes oriundos de contextos de pobreza y vulnerabilidad. De la misma forma, el encarcelamiento afecta a la salud mental de esas personas, en función de la violencia cotidiana, la falta de privacidad, la distancia con la familia y el ocio forzado, siendo el uso de drogas una forma de amenizar ese sufrimiento.

No obstante, los efectos del encarcelamiento en la salud mental no han sido suficientemente abordados, en parte porque el papel de la psicología en esos contextos ha sido sofocado por la demanda de contribuir para los procesos de resocialización de la población carcelaria. Esta resocialización, cuando no se ofrecen condiciones de estudio, capacitación laboral y posibilidades de inserción social futura, se torna un imperativo vacío, una ficción necesaria a la continuidad de este tipo de instituciones.

Este texto, a manera de ensayo, intenta mostrar las tensiones y contradicciones entre los objetivos de resocialización que la prisión impone y una perspectiva de salud mental que dimensione formas de relación solidarias y amplias, tomando como referencia para eso una experiencia de intervención realizada en la prisión de Villahermosa, en Cali, Colombia.

Palabras llave: salud mental; prisiones; resocialización.

Saúde mental e ressocialização: tensões e desafios

Resumo

As prisões latino-americanas caracterizam-se por altos níveis de superlotação e violência institucional, bem como por abrigar uma maioria de jovens oriundos de contextos de pobreza e vulnerabilidade. Da mesma forma, o encarceramento afeta a saúde mental dessas pessoas, em decorrência da violência cotidiana, da falta de privacidade, do afastamento da família e do ócio forçado, sendo o uso de drogas uma forma de amenizar esse sofrimento.

No entanto, os efeitos do encarceramento na saúde mental não têm sido suficientemente abordados, em parte porque o papel da psicologia nesses contextos tem sido sufocado pela demanda de contribuir para os processos de ressocialização da população prisional. Esta ressocialização, quando não se oferecem condições de estudo, formação laboral e possibilidades de inserção social futura, torna-se um imperativo vazio, uma ficção necessária à continuidade deste tipo de instituições.

Este texto, a maneira de ensaio, tenta mostrar as tensões e contradições entre os objetivos de ressocialização que a prisão impõe e uma perspectiva de saúde mental que dimensione formas de relação solidárias e amplas, tomando como referência para isso uma experiência de intervenção realizada na prisão de Villahermosa em Cali, Colômbia.

Palavras – chave: saúde mental; prisões; ressocialização

¹ Director Maestría en Intervención Psicosocial, Universidad Icesi, Cali, Colombia. Correo: oabravo@icesi.edu.co

Mental health and resocialization: tensions and challenges

Abstract

Latin American prisons are characterized by overcrowding and institutional violence. Also, inmates are usually young adults who used to live in contexts of poverty and vulnerability. Incarceration affects their mental health because of daily violence, lack of privacy, distance from family and forced leisure, and drug abuse has become a way to alleviate this suffering. However, incarceration effects on mental health have not been sufficiently addressed because psychology has been primarily focused on inmate's resocializing. Considering that study options, job training, and possibilities of future social insertion are not offered, resocializing becomes an empty task and a necessary fiction for the continuity of this type of institution. This text, as an essay, points out the tensions and contradictions between resocializing objectives that the prison imposes and offers a mental health perspective that takes in account forms of solidarity and broad relationships. The essay is based on an experience of intervention carried out in the Villahermosa prison in Cali, Colombia.

Keywords: mental health; prisons; resocialization

Introducción

Cualquier referencia a los sistemas penitenciarios latinoamericanos suele acompañarse de una mención a sus numerosos problemas, con frecuencia sintetizados en el término crisis.

Esa caracterización engloba entonces a varios aspectos del funcionamiento de estas instituciones, entre ellos, el hacinamiento presente en la mayoría de las cárceles, las malas condiciones de acceso a la salud, educación y capacitación laboral, los elevados índices de violencia institucional y entre la propia población reclusa y los importantes márgenes de reincidencia, principalmente.

El hacinamiento en particular implica, según Matthews (2011), que

Los internos permanezcan más tiempo en sus celdas; disminuya el acceso al trabajo y formación en las prisiones; se incrementen los problemas de dis-

ciplina y seguridad; aumente la tensión o violencia entre los internos; se afecten las relaciones entre los internos y los funcionarios de prisiones. (p. 302).

En este contexto, los requerimientos mínimos para un posible funcionamiento de las cárceles, señalados por Carranza (2018), (espacio físico y suficiente personal penitenciario) están lejos de cumplirse. Todos estos problemas señalados están atravesados por otros, de carácter estructural y que excede en parte al propio sistema carcelario: la gran mayoría de los presos/as latinoamericanos proviene de contextos de exclusión y pobreza, tienen baja escolaridad, son jóvenes y afrodescendientes (CARRANZA, 2018).

Un informe del Banco Latinoamericano del Desarrollo (BID, 2020), describe esta situación general de forma apropiada:

América Latina y el Caribe (ALC) tiene un millón y medio de reclusos y una tasa de encarcelamiento que se ha duplicado desde el año 2000: ha aumentado un 120% frente a un tímido 24% en el resto del mundo. Estos datos son fruto de un sistema de justicia que, en líneas generales, opta por el encarcelamiento como principal medida punitiva en lugar de explorar otras opciones como la libertad vigilada, los servicios comunitarios o las penas económicas. (p. 4).

Las ventajas de privilegiar las penas alternativas al encarcelamiento han sido ampliamente demostradas; no obstante, el afán punitivista de los gobiernos y sistemas penales latinoamericanos sigue priorizando el encierro, la medida más infectiva y cara (BRAVO & CASTRILLÓN, 2010).

Estos problemas mencionados atraviesan la propia historia de las cárceles, pudiendo ubicarse su origen en el período colonial (GRILLO, 1980; AGUIRRE, 2009), y ha resistido a las numerosas propuestas de cambio y recomendaciones hechas por organismos internacionales y especialistas, siendo el documento de Naciones Unidas, titulado Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos, Reglas Nelson Mandela, una síntesis apropiada de estos reclamos y propuestas (ONU, 2015).

La pandemia del Covid 19 vino a agravar este preocupante escenario (ILANUD, 2020), dado que las personas privadas de libertad, por la propia

situación de hacinamiento, se ven particularmente expuestas a cualquier enfermedad transmisible por contacto interpersonal. Así mismo, las restricciones a las visitas, dispuestas de forma preventiva, aumentaron los problemas relacionados a la distancia y el aislamiento social, con previsibles repercusiones en la salud mental de los internos.

En lo que hace a la salud mental en particular, las consecuencias de sufrir esas condiciones de maltrato señaladas, producen formas de sufrimiento psíquico que se expresan de manera diferenciada en cada sujeto, pero que responden en general a la falta de intimidad y espacios personales, el ocio forzado, la violencia cotidiana y la incertidumbre acerca del futuro una vez cumplida la pena (CALVO, 2014; NIÑO, DÍAZ & RAMÍREZ, 2017; BRAVO, 2018).

El sistema penitenciario colombiano expresa, de forma particular, esta realidad general descripta. En este país, las personas privadas de libertad ascienden a 97.624, siendo 90.631 hombres y 6.993 mujeres, con un porcentaje de hacinamiento de 20,7%. De ese total, 20.648 sujetos están en condición de sindicados/as, a la espera de juicio (INPEC, 2021).

La composición parcialmente diferenciada de la población carcelaria colombiana tiene que ver con la persistencia del conflicto armado y del narcotráfico y sus efectos en las condenas relacionadas a esos delitos. Así mismo, y parcialmente vinculada a esta singularidad señalada, las formas de organización interna de los presos de los pabellones de las distintas prisiones se basan en la conformación de grupos violentos que dominan al resto de la población reclusa y les imponen sus reglas, que incluyen el pago por el acceso a un lugar relativamente cómodo para dormir, por ejemplo. Estas prácticas multiplican las consecuencias perjudiciales del encierro y conforman una especie de doble poder (el de la institución y el de los propios detenidos), lo que aumenta las condiciones de opresión y maltrato (BRAVO, 2012). Por otra parte, el acceso a educación y capacitación laboral es muy deficiente, así como los servicios de salud.

El propósito de este texto es considerar, a manera de ensayo y a partir de la experiencia de investigación e intervención del autor en una cárcel de la ciudad de Cali, Colombia, la necesidad de pensar una crítica a las instituciones carcelarias y sus efectos, desde la perspectiva de la salud mental comunitaria. Esta reflexión, a pesar de formulada en otros

textos de propia autoría (BRAVO, 2012; 2016; 2018; BRAVO & CASTRILLÓN, 2010) y de haber sido realizada también a partir de diversas investigaciones en este campo (CALVO, 2014; LOMBRAÑA, 2016; BEDRIÑANA, et al, 2017; NIÑO, DÍAZ Y RAMÍREZ, 2017), parte de suponer la insuficiencia de la crítica realizada hasta aquí a esas instituciones y sus consecuencias. Esto implica necesariamente referir a la resocialización, por ser este el objetivo formal y declarado de las cárceles, que se mantiene a pesar de los elevados índices de reincidencia y las condiciones de encierro ya señaladas, o sea, de su propio fracaso.

Resocialización y salud mental: caminos diferenciados

Las instituciones surgidas de la modernidad se propusieron brindar elementos para una inclusión social plena y efectiva, siendo la educación y el trabajo dos de los principales motores de esa empresa, dentro de una expectativa de progreso social, en general supuesta como lineal y sin conflictos. De esta manera confluyeron diversos tipos de instituciones, surgidas todas de este período y propósitos, como las escuelas, los hospitales psiquiátricos o las propias cárceles.

En las cárceles en particular la resocialización es el objetivo principal y la propia razón de su existencia, al menos en términos formales, y que se inscribe en esa expectativa institucional general mencionada.

De la Cuesta Arzamendi (1993) menciona dos modelos principales de resocialización: el relacionado al enfoque funcionalista, donde se procura “corregir o rellenar esa carencia o defectos de socialización” (p. 11) y el enfoque valorativo, que considera a la conducta delictiva “una manifestación de la incapacidad del delincuente de autodeterminarse y de controlar su comportamiento” (p. 12).

Ambas posturas son claramente insuficientes para explicar el fenómeno del que trata, mucho más para guiar un posible tratamiento penal. En general, los criterios utilizados se ubican en una posición intermedia entre ambos paradigmas, lo que no reduce las críticas frente a lo que se considera una ideología terapéutica basada en una ficción.

Jiménez (2017) direcciona estas críticas al sistema penitenciario colombiano, a partir de consi-

derar a ese propósito resocializador una frustración, apoyada también en la paradoja de educar para la libertad a partir de la privación de la misma.

De alguna manera, estos principios de la resocialización mantienen puntos de contacto con el tratamiento moral pineliano, primera tentativa de diferenciar y tratar a la locura en el inicio de la revolución francesa. La proximidad tiene que ver con una suposición común: hay un déficit moral que produce un disfuncionamiento social y personal. Este déficit sería corregible a través de incentivos morales, basados en una mezcla de puniciones y premios, que devolverían al sujeto las condiciones para su inserción social de forma productiva.

Ambas expectativas y formas de intervención parten también de un reduccionismo particular: existiría una única identidad de loco/a, así como una de delincuente, no formalizada quizás en una definición explícita pero deducible a partir del tratamiento común otorgado. Esta ficción se sostiene con mucha dificultad, dada la diversidad de formas de sufrimiento psíquico y sujetos que se mezclan en una institución manicomial, así como lo forzado que resulta pensar en una única definición de delincuente (más allá de una caracterización legal), ya que el sentido del acto y las cuestiones subjetivas implicadas en un asesinato, un robo, un delito sexual o una estafa son muy diferentes, así como difieren inclusive dentro de cada tipo penal en lo que hace a motivaciones y circunstancias. Proponer entonces un tratamiento institucional único para esta diversidad de acciones y sujetos, tropieza necesariamente con una serie de dificultades previsibles.

En este orden, y asociado a ese objetivo de la resocialización, el denominado tratamiento penitenciario se define como “un conjunto de actividades asistenciales y terapéuticas, que deben ofrecerse al interno, al interior de la cárcel, y que están dirigidas a conseguir los fines previstos por la ley de ejecución penal” (CESANO, 2007, p. 66). Más allá de mantener una perspectiva interdisciplinaria y proponer un tratamiento individualizado, las propias condiciones de las cárceles, las colombianas en este caso, tornan este propósito imposible.

Por todo esto, y pesar del tiempo transcurrido desde su publicación, el trabajo de Goffman (2001) sigue siendo, en este sentido, una referencia inevitable. La definición de institución total, expresada en

ese texto, es entendida como “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (p. 13).

De esta forma, se engloban manicomios, cárceles y conventos, entre otros, parcialmente diferenciables en función de la población que contienen y las diferentes expectativas institucionales asociadas (curar, resocializar, cuidar, etc.), pero equiparables en cuanto a funcionamiento y efectos posibles.

En lo que hace al funcionamiento, los puntos en común tienen que ver con la existencia de actividades cotidianas impuestas y homogéneas, la falta de privacidad, la distancia con la familia y el mundo externo en general y la manera en que se organizan el tiempo y el espacio, lo que para Goffman lleva a la conformación de un mundo propio del interno.

Este análisis goffmaniano permite introducir la cuestión de la salud mental, en parcial contrapunto con esas expectativas institucionales y funcionamiento de las instituciones totales y, en particular, la de la resocialización.

La salud mental, según la Organización Mundial de la Salud, debería referir a un completo estado de bienestar, tanto físico como mental. Esta definición ha sido posteriormente objeto de críticas, por referir a una meta ideal, imposible de alcanzar y sostener (LOPERA-ECHAVARRÍA, 2014).

Desde dichas críticas, otro tipo de conceptualizaciones de este campo se han ido produciendo. En este orden, Galende (1998), considera a la salud mental como

un ámbito multidisciplinario destinado a prevenir, asistir y propender a la rehabilitación de los padecimientos mentales, y lo hace desde una comprensión de los lazos sociales deseables, implementando determinadas políticas dirigidas a la integración social y comunitaria de los individuos involucrados. (GALENDE, 1998, p. 108).

Cabe destacar en esta definición la mención a los padecimientos mentales, en lugar de trastornos mentales o enfermedad mental. De esta forma, se toma distancia del modelo médico dicotómico, que traza una frontera estricta entre la salud y la enfermedad, entendiendo de esta manera que el padecimiento mental (también posible de entender como

sufrimiento psíquico) refiere a formas posibles de transitar la existencia, eventualmente sujetas a esas manifestaciones en función de acontecimientos de la vida, que impactan en cada sujeto de manera diferenciada.

Relacionar el sufrimiento psíquico con las condiciones de vida de una persona, lleva a referenciar aspectos sociales, económicos y culturales, que tanto pueden favorecer esas manifestaciones como ofrecer condiciones para su contención y superación. Desde esta perspectiva se entiende el uso del adjetivo comunitaria que suele acompañar el término salud mental, al menos cuando se lo considera desde este enfoque ampliado.

La relativa hegemonía alcanzada por este tipo de políticas que ha llevado, por ejemplo, al cierre de numerosas instituciones manicomiales, se ve confrontada con el aumento de la administración de la medicación psiquiátrica, en tipos de drogas y cantidad. Los manuales de referencia diagnóstica del tipo DSM operan como respaldo práctico para estas políticas al patologizar aspectos de la vida cotidiana, desde un criterio psicopatológico que intenta presentarse como atórico (DESVIAT, 2016). De alguna forma, se trata de una política manicomial sin muros, donde la violencia del encierro es suplantada por la alienación derivada del exceso en la medicalización.

Esta tensión entre ambos modelos refiere fundamentalmente a una discusión que es, en definitiva, política, ya que refiere a formas de organización social que diferencian y privilegian el control, en un caso, y el cuidado, en el otro.

Desde estos señalamientos, es posible proyectar ese paradigma de la salud mental comunitaria hacia la tensa relación que supone con el modelo de resocialización que guía a las políticas y el tratamiento penitenciario.

Esta relación, a partir de la definición de salud mental ya citada y la referencia anterior a Goffman, transita por un camino predecible, que podría resumirse en la crítica a los efectos del encierro y sus efectos en la salud mental de las personas que lo sufren y las consecuencias del mismo, una vez cumplida la pena. En este sentido podría afirmarse, inclusive, que el encarcelamiento, así como el encierro manicomial, tiende a promover un nuevo tipo de socialización signada por una identidad asociada al estigma (loco o delincuente) y que favorece formas de

relación asociadas a ese trazo único que, en el caso de la población carcelaria, puede incidir en la repetición de conductas ilegales.

Por esto, cabe reiterar (BRAVO 2012; 2016) la desproporción política en relación a las críticas hechas a las instituciones manicomiales con relación a las que se dirigen a las cárceles, al menos desde el campo de la salud mental. De manera especulativa, podría suponerse que esta disparidad tendría que ver con la falta de alternativas claras que promuevan otras formas de tramitar las infracciones a la ley, más allá de propuestas insuficientes e incompletas hechas desde el área del derecho, fundamentalmente. Dichas alternativas, en lo que hace a las políticas manicomiales, existen desde hace tiempo y tienen una fuerte expresión institucional, como ya fue señalado. Se trataría, en definitiva y siguiendo la línea trazada por Basaglia (1972) de negar la institución, lo que significa abandonar la ilusión de su posible mejoramiento, para sostener la necesidad de un cambio radical en su estructura y sentido.

Por todo esto, y de acuerdo con Galende (1990) resultaría más apropiado hablar de integración que de resocialización, ya que la primera refiere a una acción en doble sentido donde el individuo que tuvo sus lazos sociales afectados pueda integrarse a la comunidad y al mismo tiempo, la comunidad se disponga a integrarlo. Esta posibilidad es inseparable de las condiciones sociales y económicas que deben permitir ese proceso y toma distancia de la noción anterior, donde se parte de la suposición de que existe una sociedad sana y armónica a la cual el sujeto, una vez cumplida su pena, debe adaptarse. Al mismo tiempo, esa noción de integración no interpela al sujeto desde un trazo único de personalidad, sino que permite un despliegue subjetivo diverso, más amplio.

En razón de las dificultades e insuficiencias señaladas, este camino necesario de transformaciones se supone arduo y extenso, donde no solo se debe ejercer la crítica y proponer alternativas al encarcelamiento como herramienta penal única y privilegiada, sino también construir consenso social en torno a ese posible nuevo paradigma a construir. Esta última tarea en particular, se enfrenta también al desmanejo mediático del tema de la seguridad y al denominado populismo punitivo, ya mencionado (KESSLER, 2010), que alimentan la demanda social de mayores y más extensas penas para un número cada vez más

amplio de tipos penales.

Hasta que esta posibilidad de cambios tome forma institucional y adquiera la hegemonía necesaria para su existencia, es necesario producir formas de intervención dirigidas a la población penitenciaria desde el campo de la salud mental comunitaria, que atiendan a sus numerosas demandas y necesidades. Las mismas no pueden escindirse de las condiciones sociales e institucionales de estos sujetos, lo que implica un límite significativo para este tipo de intervenciones. No obstante, y desde la posibilidad de atenuar y contener a algunos de los efectos del encierro, ciertas acciones que favorezcan la creación de formas de sociabilidad más tolerantes en esos contextos pueden ser formuladas, partiendo del principio de que la cárcel inhibe ciertas formas de expresión y vínculo posibles de ser promovidas desde una intervención que rescate aspectos vinculares afectada por la alienación institucional.

Para esto, no hay una técnica definida, sino que se trata de sostener un principio elemental de las políticas aquí apuntadas: la escucha abierta y la construcción de propuestas de intervención que atiendan las demandas y rescaten los deseos y condiciones de cada sujeto o grupo.

Se toma distancia aquí del remanido concepto de resiliencia, dado que éste se suele apoyar en la suposición de una condición íntima resiliente, como una virtud individual e intrínseca (TRUFFINO, 2010). En cambio, el término resistencia refiere también a una dimensión grupal e histórica y se apoya en la existencia de un poder opresor contra el cual dicha acción se produce, pudiendo hacerse de forma individual y/o colectiva. En definitiva, se trata de construir espacios de reflexión, de carácter protector, donde cada sujeto o grupo encuentre condiciones para resistir a la agresión institucional sufrida.

La educación en contextos carcelarios (ONOFRE & JULIÃO 2013), puede ser una herramienta poderosa en ese sentido, en tanto no se reduzca a una mera transmisión de conocimientos escolares, a la manera de la educación bancaria que Freire (1993) criticó.

Apuntes finales para una propuesta inconclusa

Por lo expuesto, se considera que el modelo actual de resocialización hace parte de un tipo de ins-

titución condenada al fracaso, que al mismo tiempo parece gozar de excelente salud y no para de autoreproducirse.

Como también fue señalado, desde la salud mental comunitaria se puede sostener una crítica radical a esos dispositivos, aún si no se dispone de una propuesta alternativa acabada para dichos modelos. La crítica en sí, desprovista de propuestas, tiene el potencial de generar a futuro la formulación de esas alternativas, siendo esta una exigencia ética sujeta a los tiempos inciertos propios de cualquier construcción política.

La situación actual, derivada de la pandemia y sus consecuencias sociales, como el encierro y los límites para la vida social plena, puede servir como una referencia interesante para pensar los efectos del encierro y del deterioro de los lazos sociales cotidianos, capaz quizás de interpelar la manera en que la cárcel reproduce dichos efectos a partir de suponer un beneficio posible en los mismos para quien los sufre.

Estas posibles transformaciones son parte inseparable de cambios más amplios, que transiten en el sentido de la promoción de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias bibliográficas

AGUIRRE, Carlos. "Cárcel y sociedad en América Latina". In: *Historia social urbana: Espacios y flujos*. p. 209-252, 2009.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) (2020). *Las cárceles de América Latina y El Caribe ante la crisis sanitaria del COVID-19*. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Las-carceles-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-la-crisis-sanitaria-del-COVID-19>. pd Accedido el 20 de enero del 2021.

BASAGLIA, Franco. *La Institución Negada*. Barcelona, Biblioteca Breve de Barral, 1972.

BEDRIÑANA, Fanny Tania, et. al. "Salud mental en prisión. Las paradojas socioeducativas". In: *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, vol. 16, n°1, p. 98-116, 2017.

BRAVO, Omar & CASTRILLÓN, María. "Vulnerabilidad en sujetos en situación de prisión domiciliaria

- en el Distrito Federal, Brasil". In: *Psicología desde el Caribe*, vol. 25, p. 108-127, 2010.
- BRAVO, O. "Saber, poder, salud. apuntes desde la cárcel". In: Valeria Villegas, G.; Madriz, G. (Orgs). *Filosofías del buen vivir, del mal vivir y otros ensayos*. Caracas: Del Solar, 2012.
- , "Estrategias comunitarias de prevención en salud en la cárcel de Villahermosa". In: *Drugs and Addictive Behavior (histórico)*, vol.1, n°2, p. 156-170, 2016.
- , "Instituciones carcelarias y efectos subjetivos". In: Bravo, O. *Perspectivas multidisciplinares sobre las cárceles: Una aproximación desde Colombia y América Latina*. Editorial Universidad Icesi, 2018.
- CALVO, Estibaliz. "El encierro carcelario. Impacto en las emociones y los cuerpos de las mujeres presas". In: *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 27, n°2, p. 395-404, 2014.
- CARRANZA, E. "Introducción". In: Bravo, O. *Perspectivas multidisciplinares sobre las cárceles: Una aproximación desde Colombia y América Latina*. Editorial Universidad Icesi, 2018.
- CESANO, José. "El tratamiento penitenciario. Derecho penal y procesal penal". In: *Revista Nova tesis*, vol. 1, n°1, p. 65-77, 2007.
- DE LA CUESTA ARZAMENDI, José Luis. "La resocialización: objetivo de la intervención penitenciaria". In: *Papers d'estudis i formació*, vol. 12, p. 9, 1993.
- DESVIAT, Manuel. *Cohabitar la diferencia: de la reforma psiquiátrica a la salud mental colectiva*. Grupo 5, Madrid, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1993.
- GALENDE, Emiliano. *Psicoanálisis y Salud Mental*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1990.
- , *De un horizonte incierto: Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- GOFFMAN, Erving. *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- GRILLO, Elio Gómez. "Las prisiones en Latinoamérica". In: *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, vol. 33, n°3, p. 689-696, 1980.
- JIMÉNEZ, Norberto. "La resocialización como fin de la pena –una frustración en el sistema penitenciario y carcelario colombiano". In: *Caderno CRH*, vol. 30. N° 81, p. 539-560, 2017.
- KESSLER, Gabriel. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA PREVENCIÓN DEL DELITO Y EL TRATAMIENTO DEL DELINCUENTE (ILANUD). *El sistema penitenciario ante la encrucijada producto de la crisis provocada por el Covid-19*. Disponible en: <https://www.mpd.gov.ar/index.php/noticias-feed/4962-documento-de-ilanud-sobre-el-sistema-penitenciario-en-el-marco-de-la-pandemia>. Accesado el 14 de febrero del 2021.
- INSTITUTO PENITENCIARIO DE COLOMBIA (INPEC) *Intramural*. Disponible en: <https://www.inpec.gov.co/estadisticas-/tableros-estadisticos> Accesado el 8 de marzo del 2021.
- LOMBRAÑA, Andrea. Territorios psiquiátricos de la prisión: los servicios de salud mental en cárceles federales desde una perspectiva etnográfica. N°3, 2016. Disponible en: www.revistadeprisiones.com.
- LOPERA-ECHAVARRÍA, Juan. "El concepto de salud mental en algunos instrumentos de políticas públicas de la Organización Mundial de la Salud." In: *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 32, p.11-20, 2014.
- NIÑO, Asiri; DÍAZ, Diana; & RAMÍREZ, Luisa. "Trastorno mental en el contexto carcelario y penitenciario". In: *Carta comunitaria*. vol. 25, n°143, p. 77-88, 2017.
- ONOFRE, Elenice, & JULIÃO, Elionaldo. "A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas". In: *Educação & Realidade*. Vol 38, n°1, p. 51-69, 2013.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos, Reglas Nelson Mandela*. Resolución 70/175 de 17 de diciembre de 2015. Nueva York, 2015. Disponible en <https://www.unodc.org/>

documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdfAccesado el 14 de diciembre del 2020.

TRUFFINO, Javier. “Resiliencia: una aproximación al concepto”. *Revista de Psiquiatría y Salud mental*. Vol. 3, n°4, p.145-151, 2010.

Uma análise sobre a educação no sistema prisional de Cáceres–MT

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda¹

Cloris Violeta Alves Lopes²

Luciane Miranda Faria³

Juliano Cláudio Alves⁴

Resumo

Este artigo busca refletir sobre a prática docente dos profissionais que atuam no contexto educacional do sistema prisional, a partir das vivências experienciadas por parte dos pesquisadores deste estudo que atuam na Cadeia Pública de Cáceres–MT, com foco nos desafios enfrentados, em especial, em tempos de crise — como a decorrente da covid-19. Ancorados em uma pesquisa de cunho bibliográfico, o objetivo deste artigo é dar destaque ao tema do direito à educação que as pessoas em situação de privação de liberdade possuem, a partir das principais concepções sobre a educação no sistema prisional, destacando como se dá a atuação docente dentro desse contexto e os desafios que se apresentam. Como resultado, espera-se identificar, a partir da realidade do sistema carcerário, como a educação na prisão pode se constituir em uma ferramenta auxiliar para e na construção da cidadania e, por conseguinte, no retorno dos indivíduos ali inseridos ao convívio social, munidos de perspectivas efetivas para a (re)construção das suas vidas.

Palavras-chave: Educação. Sistema prisional. Situação de crise. Formação docente.

An analysis of education in the prison system of Cáceres-MT

Abstract

This article seeks to reflect on the teaching practice of professionals who work in the educational context of the prison system, based on the experiences of the researchers of this study who work in the Public Prison of Cáceres-MT, focusing on the challenges faced, especially in times of crisis - such as the one resulting from COVID-19. Anchored in a bibliographical research, the objective of this article is to highlight the theme of the right to education that people in situation of deprivation of freedom have, from the main conceptions about education in the prison system, highlighting how is the teaching performance within this context and the challenges that are presented. As a result, it is expected to identify, from the reality of the prison system, how education in prison can constitute an auxiliary tool for the construction of citizenship and, consequently, in the return of individuals inserted there to social life, armed with effective perspectives for the (re)

1 Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Educação pelo Programa de Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP). Mestre em Estudos de Linguagem pelo PPGEL da UFMT. Atualmente é professora efetiva da educação básica da disciplina de História da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC–MT).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos–SP. Professora da Universidade Federal do Delta do Parnaíba–PI. Brasil. E-mail: cloris-carlos@uol.com.br.

3 Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT/Cáceres–MT. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente é professora de Língua Portuguesa, na Escola Estadual Criança Cidadã, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT).

4 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso — UNEMAT/Cáceres–MT, Especialista em Educação Infantil e Especial pela Faculdade das Águas Emendadas (FAE) de Brasília–DF. É servidor efetivo do quadro da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos de Mato Grosso, no perfil de analista de nível superior com atuação em Cáceres–MT.

construction of their lives.

Keywords: Education. Prison system. Crisis. Teacher training.

Introdução

Busca-se, com este estudo, abordar, como temática central, o direito à educação formal que apriacionados possuem enquanto se encontram em privação de liberdade, destacando, ainda, como a educação pode e deve se constituir em uma ferramenta que contribui para o processo de recuperação desses indivíduos, auxiliando-os na preparação para o retorno à sociedade, o que promove maior pacificação social.

Nessa direção, em busca de uma sociedade mais justa, é a partir do olhar sobre como se dá a atuação docente nesses contextos — da educação no sistema prisional —, que se encontra suporte para a reflexão que se apresenta. Para tanto, a análise realizada procurou verificar e compreender o modo como a educação tem sido produzida nos presídios, escolhendo como locus a Cadeia Pública de Cáceres-MT.

Assim, a partir da identificação das práticas pedagógicas utilizadas pelos agentes educacionais naquele espaço e em decorrência dos desafios enfrentados por esses profissionais e pelos alunos em situação de privação de liberdade, mostrou-se possível vislumbrar como se dá a educação no sistema prisional — direito garantido pelas normativas vigentes.

A preocupação com a temática encontra respaldo no fato de que o índice de sujeitos que ingressam no sistema prisional sem possuírem a formação básica ainda é alarmante, fazendo com que essa característica — falta de formação básica — seja vista como uma das hipóteses para o envolvimento com a vida do crime.

Nesse sentido, conforme levantamento feito pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ (2017/2018), dentre os mais de 700 mil apriacionados no país à época da pesquisa, um total de 8% eram analfabetos, 92% não concluíram o ensino médio e, destes, 70% não finalizaram nem o ensino fundamental. Mais alarmante ainda é o fato de que, mesmo diante de tais números, apenas 13% dos encarcerados possuíam, à época, acesso à educação no sistema prisional.

A urgência da temática encontra guarida também diante da instalação da situação pandêmica que

assola todo o país e o mundo, desde março de 2020, que tem dificultado ainda mais o acesso das pessoas em situação de privação de liberdade a um ensino de qualidade. Assim, o sujeito que se encontra nessa situação, em sua maioria, não possui nem a formação mínima e advém de um histórico de pobreza, de violência e de exclusão social — situações essas que influenciam não só nos desempenhos educacionais desse público como no processo de transformação da sua vida — estão, atualmente, ainda mais limitados diante das medidas decorrentes da covid-19.

Tais elementos direcionam este estudo, que busca, para além de compreender o ensino dentro das unidades prisionais frente às questões da formação humana direcionada pela educação, a partir da Cadeia Pública de Cáceres-MT, verificar possíveis ferramentas metodológicas que possam auxiliar na prática docente nesses espaços e em tempos de crise como o ora vivido.

Educação, um direito de todos

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), por meio dos artigos 6º e 205, garantiu como um direito social a educação para todos, assim, não se trata de um privilégio, mas, sim, de um elemento que deve atender a todos os cidadãos do país (BRASIL, 1988). Dessa leitura não se excluem as pessoas em situação de privação de liberdade, visto que possuem, de igual forma, a garantia à educação como um direito fundamental a ser tutelado. Isso pode ser apreendido a partir dos artigos 1º, inciso III, e artigo 5º, § 2º, abaixo transcritos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]; III - a dignidade da pessoa humana;

[...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Consti-

tuição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (BRASIL, 1988).

Para além das garantias da Carta Maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também prevê a educação básica obrigatória para todos os brasileiros, incluindo aqueles que não tiveram acesso a ela na idade certa. A expressão todo o brasileiro, seja pela CF/88, seja pela LDB, deve incluir também todos os indivíduos que estão dentro do sistema prisional.

De igual forma, tem-se, ainda, na Lei de Execução Penal (LEP) – Lei n.º 7.210/1984 –, dispositivo que trata da previsão de que, para cada 12 horas de frequência escolar, a pena deve ser reduzida em 1 dia, conforme artigo 126, inciso I. Referida lei traz ainda outros preceitos para fins de regulação da premissa citada.

Ao adentrarmos na seara educacional, verifica-se que o processo educativo nos presídios, em âmbito nacional, integra a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendidas e respeitadas as especificidades que o espaço prisional acarreta. A garantia da educação para os indivíduos aprisionados, visa promover, para além do acesso à educação, a ampliação das perspectivas de futuro desses sujeitos; a redução do tempo de ociosidade, a melhoria da qualidade de vida na prisão e a preparação do indivíduo para reinserção na sociedade com conhecimentos, atitudes e valores que subsidiem seu desenvolvimento.

Assim, cabe ao Estado, por meio de políticas públicas educacionais adequadas, proporcionar uma educação de qualidade aos encarcerados, atuando, dessa forma, para a ressocialização desses indivíduos e, por conseguinte, diminuindo a probabilidade de reincidência em ato ilegal. Nessa esteira, ao promover a educação em sistema prisional, vislumbra-se ser possível aumentar a chance do aprisionado, quando reintegrado ao convívio social, viver pacificamente e como colaborador dentro da sua comunidade.

Nesse sentido, visando cumprir as determinações da CF/88 e da LEP, em 2011, foi editado o Decreto n.º 7.626, que instituiu o *Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional*, cujos principais objetivos foram dispostos no artigo 4º, que

abaixo transcrevemos:

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

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

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

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

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

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional. Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais (BRASIL, 2011).

O referido artigo, em seu parágrafo único, dispõe, ainda, que os presídios deverão adequar seus espaços físicos com locais próprios para as atividades pedagógicas. Assim, conforme ensina Onofre (2007), quando o sistema prisional conta com espaço físico apropriado, onde são executadas as atividades educacionais, existe ali o funcionamento de uma escola como um:

[...] local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se [...] como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida (ONOFRE, 2007, p. 15).

Diante desse cenário, importante se faz que o local e o trabalho docente desenvolvido atuem para possibilitar na (re)construção identitária e no resgate da dignidade e da cidadania perdida pelo sujeito.

Destaca-se, ainda, que, conforme já apontado por Rangel (2009), os espaços prisionais, mais do que um espaço diferenciado para o desenvolvimento da atividade educacional, são, intrinsecamente, ambientes complexos que abarcam em um mesmo lugar todas as formas de dificuldades educacionais presentes na sociedade, tais como: fracasso escolar, analfabetismo, gestão da diversidade, exclusão social etc.

Retomando a afirmação de Onofre (2007, p. 12): “é possível concluir, então, que a escola no presídio guarda especificidade que a diferencia de outros espaços e que a sociedade dos cativos mantém expectativas de ter acesso aos conhecimentos e ao preparo para o convívio social.”

Com isso, um dos desafios a ser enfrentado é a compreensão de que o contexto é diferenciado e precisa ser ressignificado pedagogicamente. Como consequência de novas compreensões sobre o ambiente prisional de atuação pedagógica pelos professores, vislumbram-se mudanças de práticas educativas que transformem esses ambientes em espaços de formação humana. Frente ao exposto, para que essa outra forma de olhar o espaço aconteça verdadeiramente pelos profissionais que atuam ou atuarão nele, é necessário a efetivação de políticas curriculares de formação continuada, especificamente, para atender aos professores desses espaços diferenciados e complexos como o sistema prisional.

A formação docente especializada

A educação no sistema prisional não pode ser tratada como uma mercadoria ou produto de troca, mas, sim, como um processo desenvolvido e experienciado por todos que integram o cotidiano carcerário. Isso porque “É necessário transformar a prisão em um espaço educativo e não transformar o aprisionado em receptor de sequências educativas” (MAEYER, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, atuar com a docência nas prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença e o medo, e, mais do que isso, é enfrentar situações complexas advindas das práticas ilegais cometidas pelos indivíduos que ali se encontram em privação de liberdade e, ainda assim, acreditar no potencial deles, respeitando-os como ser humano.

Assim, conforme ensina Costa (2006), o docente que atua na educação no sistema prisional deve

ter suas práticas voltadas para uma docência humana e solidária. Tal prática educativa é conhecida como socioeducação.

Nesse contexto, Costa ainda ensina que:

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base na letra e no espírito do Art. 2º da LDBEN: “a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e, como fim, a formação integral da pessoa do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (COSTA, 2006, p. 23, grifo do autor).

Para isso, o educador deve ser preparado com mais recursos do que aqueles ofertados nas salas de aulas das graduações. Os ensinamentos de Costa (2006) coadunam com o ideário de Freire (2000), ao compreender que, na educação no sistema prisional, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, cabe ao docente atentar-se às especificidades dos seus alunos, à realidade em que vivem, porque, só assim, poderão desenvolver um trabalho voltado para a efetiva ressocialização e formação cidadã dos sujeitos em privação de liberdade. Para tanto, imperioso se faz que esse docente seja munido de conhecimentos e técnicas que lhe permitam achar soluções para transpor os desafios presentes no contexto da educação no sistema prisional.

No entanto, conforme bem alerta Freire, somente:

A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser. E é exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação. O que quero dizer é que a educação é limitada, a educação sofre limites (FREIRE, 2000, p. 97-98).

Diante dessa assertiva de Freire (2000), o que se depreende é que, embora libertadora, ela sozinha não conseguirá resolver todos os problemas sociais, especialmente quando se fala do ambiente carcerário.

No entanto, ainda que com limites, conforme o autor aponta, a educação continua sendo um dos principais eixos de transformação da sociedade, de

forma que, possuir a formação adequada para educar, é essencial a todo docente, inclusive, e talvez mais, ao docente que atua nos espaços prisionais.

A educação no sistema prisional de Cáceres-MT

Diante da situação até aqui exposta, buscou-se, dentro de um determinado contexto prisional, conhecer a prática docente e a formação a que esse profissional teve acesso para atuar nesses espaços. Nesse sentido, um dos pesquisadores que assina a autoria deste artigo colaborou com a pesquisa, visto que possui mais de dez anos dedicados ao serviço na instituição pesquisada. Agrega-se a isso o fato de possuir especialização voltada para a atuação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No entanto, em que pese sua formação e especialização, é possível atestar que ele — o docente/pesquisador — não foi submetido a nenhum tipo de formação específica para atuar como educador em contexto prisional. A preocupação destes pesquisadores/autores decorre do fato de que, ao analisar o contexto de ensino das licenciaturas nas universidades em geral, as disciplinas são de ordem mais teóricas, com pouco conteúdo sobre a prática docente, especialmente quanto à prática a ser exercida em presídios.

Não se está aqui pleiteando adoção de estágios universitários nesses locais, pois é sabido que as exigências e especificidades para adentrar nas penitenciárias restringem as possibilidades desse tipo de ação. No entanto, para além da formação profissional voltada para a teoria estudada nos bancos da faculdade, necessário se faz suprir o docente sobre o cotidiano, a partir da interação com os mais variados atores e espaços escolares.

Assim, urgente se faz que a formação docente faça com que os professores sejam capazes de assumir sua função social:

[...] como produtores de sua profissão. O que implicaria desenvolver o profissionalismo docente, articulado com as escolas e seus projetos, ou seja, as escolas não mudam sem que os professores queiram e desejem e, por sua vez, estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que exercem seu ofício (NÓVOA, 1995, p. 72).

Para tanto, deve o docente entender e ser for-

mado para atuar nas escolas vinculadas ao sistema prisional, a partir de estratégias metodológicas aplicáveis para aquele local de ensino e aprendizagem, de modo que a prática seja possível, de qualidade e significativa aos seus educandos.

Nesse sentido, o docente prisional, responsável por trabalhar para o crescimento e a formação de outras pessoas, deve estar munido de recursos e saberes que permitam sua atuação como agente transformador que colabora para a (re)construção identitária e formação daqueles indivíduos que se encontram em situação de privação de liberdade. Ao assumir tal responsabilidade, esse profissional auxilia na mudança social, buscando alcançar uma sociedade mais justa e humanizada, seja em uma escola regular, seja dentro de um presídio.

A importância quanto ao espaço educacional na prisão encontra suporte ainda nos ensinamentos de Onofre (2007), que defende a escola no presídio como uma modalidade diferenciada de outros espaços educacionais, visto que ali o indivíduo a percebe — a escola — como local de acesso ao conhecimento, que irá prepará-lo para retornar ao convívio social.

Assim, para além do papel do educador de trabalhar os conteúdos, cabe a ele encontrar como aplicar a sua disciplina naquele espaço, respeitando o sujeito ali inserido, suas limitações e possibilidades, de forma que a sua atuação vise contribuir efetivamente para o ensino e aprendizagem dos educandos — pessoas em situação de privação de liberdade — a partir de um currículo adaptado à realidade em que eles vivem.

Assim, para além do papel do educador de trabalhar os conteúdos, cabe a ele encontrar como aplicar a sua disciplina naquele espaço, respeitando o sujeito ali inserido, suas limitações e possibilidades, de forma que a sua atuação vise contribuir efetivamente para o ensino e aprendizagem dos educandos — pessoas em situação de privação de liberdade — a partir de um currículo adaptado à realidade em que eles vivem.

De acordo com Freire e Guimarães (1982, p. 205), trata-se da necessidade de existir um projeto educacional voltado para os espaços prisionais que ultrapasse a visão tradicionalista da “[...] concepção de educação e de sociedade, construindo alternativas de saber e de organização social. Por isso, não se limita ao ensino de conteúdo, articulando cotidiano

pedagógico com intervenção social.”

Em face do exposto, o autor/pesquisador, que também atuou como sujeito desta pesquisa, manifesta que se utiliza dos conhecimentos que os sujeitos encarcerados trazem como resultado de sua experiência de vida, atendendo, assim, as premissas da proposta curricular para a EJA, que visa possibilitar a incorporação da cultura e da realidade dos educandos como ponto de partida da prática educativa (BRASIL, 1997). A partir da sua experiência, aponta-se, ainda, que, muitas vezes, foi surpreendido com argumentos apresentados pelos alunos durante a exposição de algumas disciplinas e que muitos apresentavam raciocínio rápido, principalmente em relação aos cálculos.

Assim, apesar da ausência formativa específica para o sistema prisional, sua prática com a EJA fez com que os estudos fossem iniciados pela experiência de vida dos alunos, atentando-se para as capacidades cognitivas destes. Ressalta-se, também, a partir de sua vivência, que, quando os educandos compreendem o conteúdo aplicado e, por conseguinte, alcançam bons resultados nas avaliações, é possível observar um aumento da vontade deles em aprender e recuperar o tempo perdido, demonstrando, inclusive, uma melhora e um aumento na autoestima.

Tal relato se mostra extremamente significativo, pois, ao verificarmos a percepção do docente quanto ao aspecto da autoestima, é possível vislumbrar que a educação está alcançando o seu papel transformador na vida daqueles alunos. A melhora da autoestima é responsável por produzir sentimento de felicidade e realização e, quando agregada ao processo de ensino e aprendizagem, resulta em desenvolvimento e crescimento pessoal. Nesse sentido:

Todas as pessoas almejam algo de bom. Provavelmente o sentido da felicidade, por ela ser subjetiva, seja particular e única para cada ser humano. Muitos fatores podem ser considerados como pilares para que alguém seja feliz, deve haver uma certa unanimidade em temas como saúde, escola, realização profissional, experiências afetivas e positivas. Uma das condições para se conseguir o bem-estar satisfatório consigo e com os outros é a autoestima (KROTH, 2011, p. 2).

A importância da autoestima também serve como catalisador para diminuir as dificuldades que existem e advêm do ambiente prisional, assim, sobre as dificuldades enfrentadas na prática educacional

dentro da Cadeia Pública de Cáceres–MT, a impotência que se sente em desempenhar seu papel na integralidade para a ressocialização daquelas pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade mostrou-se como uma das principais preocupações e um grande desafio. Trata-se das limitações experienciadas pelo docente ao não dispor de formação que o munície de ferramentas voltadas para uma atuação significativa dentro daquele contexto.

O que reforça o entendimento já explicitado de que urge a necessidade de se redesenhar um modelo de formação para atender aos docentes que atuam nas prisões, pois, para além de melhor preparar esse profissional para sua prática docente, irá garantir ao sujeito em situação de privação de liberdade uma certificação que ultrapasse o papel de um efetivo processo educacional realizado adequadamente, produzindo resultados significativos para esses alunos.

Assim, a educação no sistema prisional não deve apenas vislumbrar a participação dos educandos em atividades, mas, sim, garantir conhecimento e dar oportunidade aos mesmos de continuarem com os estudos. Nesse sentido, a LEP (1984), amparada na Constituição Federal de 1988, visando garantir o direito das pessoas em situação de privação de liberdade à educação, indica que, para atingir esse intento, as escolas dos espaços prisionais devem ter:

Art. 17 - A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18 - O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

[...]

Art. 83 - O estabelecimento penal, conforme sua natureza deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva (BRASIL, 1984).

No entanto, em que pese tais garantias normativas, indicando que a educação, enquanto um direito de todos, inclusive sujeitos em situação de privação de liberdade, deve ser aplicada nos espaços prisionais, há de se ressaltar que, na prática, isso não se tem alcançado nas instituições prisionais do país, que:

[...] ao contrário do que estabelece a lei, os presídios atualmente proporcionam um ambiente degradante e desumano ao preso, tendo em vista, a superlotação, a ausência de assistência médica, a precariedade na alimentação e a falta de higiene que desencadeiam diversas doenças. O declínio do sistema prisional brasileiro atinge não somente os apenados, mas também as pessoas que estão em contato com essa realidade carcerária de forma direta ou indireta (MACHADO; GUIMARÃES, 2014, p. 567).

Diante desse cenário, o sistema prisional, na ausência de uma atuação significativa no tocante à educação dos sujeitos que ali se encontram em situação de privação de liberdade, acaba por contribuir para a reincidência desses apenados, visto que, sem uma educação adequada, não se mostra possível alcançar os objetivos do sistema prisional já abordados.

Ao trazer para este artigo a vivência experienciada por um agente educacional com atuação no presídio de Cáceres–MT, fica evidente que, apesar de os indivíduos em situação de privação de liberdade, em grande parte, demonstrarem interesse em estudar, o acesso à escola ainda se faz como moeda de troca: pode estudar o encarcerado que tem bom comportamento, que é organizado etc. Ainda assim, mesmo cumprindo todas as exigências impostas, deve aguardar em uma lista de espera para ter a vaga ao estudo.

Seja diante da falta de recursos ou pela forma como a educação no sistema prisional tem sido gerida — como mercadoria ou produto — as desigualdades continuam a ser potencializadas, pois as pessoas em situação de privação de liberdade ali inseridas, para além da exclusão que vivenciaram em sua vida — dentro e fora da prisão —, são submetidas a mais uma forma de desigualdade e exclusão, sem o privilégio do acesso ao estudo.

A pandemia como elemento potencializador do problema educacional prisional

Se, de um lado, brada-se sobre dignidade humana e direitos humanos, tendo a educação como uma das premissas garantidas a todos os indivíduos, faltam ainda ações que defendam, com efetividade:

[...] que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou,

muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira. A pena de prisão é definida como sendo um recolhimento temporário suficiente ao preparo do indivíduo ao convívio social e não implica a perda de todos os direitos (TEIXEIRA, 2007, p. 15).

Também importa destacar que a educação, quando aplicada com efetividade, busca diminuir as desigualdades existentes. Sobre a desigualdade, Assis ensina que:

O sistema penal e, conseqüentemente o sistema prisional, não obstante sejam apresentados como sendo de natureza igualitária, visando atingir indistintamente as pessoas em função de suas condutas, têm na verdade um caráter eminentemente seletivo, estando estatística e estruturalmente direcionado às camadas menos favorecidas da sociedade (ASSIS, 2007, p. 79).

A partir dessa perspectiva, o que se espera do sistema prisional é que forneça a possibilidade de acesso à educação conforme as permissivas legais, de modo que, ao cumprir a pena, o indivíduo em situação de privação de liberdade possa ter acesso a um estudo de qualidade voltado para prepará-lo para o retorno ao convívio em sociedade.

Com isso, a educação, para além do direito que lhe é garantido, servirá como ferramenta para esse preparo à reinserção social, de forma que tanto o sujeito em situação de privação de liberdade quanto o poder público e a sociedade devem concebê-la como um direito, e não um privilégio. Sobre o papel do estado, é importante destacar que o artigo 10 da LEP assim dispõe: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e *orientar o retorno à convivência em sociedade.*” (BRASIL, 1984, grifo nosso).

Isso implica dizer que a normativa impõe ao Estado o dever de assegurar os direitos instituídos pela Lei de Execução Penal — de assistência ao apenado —, tendo como finalidade reeducar o indivíduo em situação de privação de liberdade para integrá-lo na sociedade e, assim, evitar práticas reincidentes.

No entanto, os desafios impostos aos sistemas prisionais colocam em xeque os modelos de ensino, situação essa potencializada em decorrência da situa-

ção pandêmica vivenciada em âmbito nacional, desde março de 2020, que, para além dos obstáculos inerentes à educação a serem ultrapassados, conforme já evidenciado sobre o problema da formação docente, visando alcançar um desempenho de maior eficiência nos contextos educacionais dos sistemas prisionais, vivemos agora um tempo de crise emergente e urgente, que impõe mecanismos de isolamento e dificultam, ou impedem, o acesso à educação pelos sujeitos inseridos naqueles espaços.

Emerge, assim, junto aos problemas de falta de recursos, superlotação carcerária, gerência e necessidade de formação docente específica, o problema de como atender a essa população — pessoas em situação de privação de liberdade — em situações de crise — como a decorrente da pandemia — posto que, da mesma forma em que se busca ferramentas e modelos de ensino para garantir a continuidade do ensino regular, isso também deve ser estendido aos sujeitos encarcerados.

Nesse sentido, o docente que precisa ser formado para atender ao contexto da educação em presídios também deve estar preparado para a atuação em tempos de crise e outras demandas do mundo contemporâneo que se apresentam a cada novo dia, restando evidenciado que, além das premissas voltadas ao contexto prisional, o momento marcado pela situação pandêmica requer ações que garantam o fortalecimento dos direitos à educação.

Tais premissas reforçam o entendimento de que o papel da educação e, por conseguinte, dos professores dos sistemas prisionais precisa ser revisto e reinventado, de forma que a prática docente alcance maior diversidade e complexidade, devendo, para tanto, que o docente esteja em constante avanço e formação, sempre aberto às inovações e às novas práticas que visam garantir a promoção de um ensino e de uma aprendizagem que cheguem a todos os educandos e que sejam pautados em ações justas e humanizadas.

Trata-se, pois, de, a partir da garantia do direito à educação daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade — com ou sem pandemia — um dos recursos que efetivamente irá transformar a realidade pessoal e social desses indivíduos, pois, quando vista e praticada como uma forma de contribuir para sua ressocialização, a educação deve ser concretizada de maneira eficaz.

Nesse sentido, a experiência ora relatada do pesquisador que atua na Cadeia de Cáceres–MT, a respeito da educação como forma de diminuir a reincidência dos aprisionados, reforça o entendimento de que a educação se mostra como um dos fatores que podem contribuir com a reintegração social e o desenvolvimento do sujeito em situação de privação de liberdade, dependendo, contudo, de como é praticada e administrada. Ressalta-se que os professores não estão preparados para atuar nesses cenários de maneira integralizada e, com isso, quando se deparam com situações como as decorrentes do isolamento imposto pela covid-19, não possuem estratégias ou recursos que permitam dar continuidade ao processo educativo para com os indivíduos em situação de privação de liberdade.

Considerações finais

Considerando o objetivo deste artigo, verifica-se que foi possível destacar a necessidade de atuar na garantia do direito à educação das pessoas em situação de privação de liberdade. No que se refere à educação no sistema prisional, para além das concepções teóricas, pautamo-nos, ainda, a partir da perspectiva de um dos autores deste estudo, que atua em um contexto educacional prisional — na Cadeia Pública de Cáceres–MT —, sendo possível constatar que, apesar das normativas garantirem que deve ser ofertada a educação no sistema prisional como um direito do cidadão e como uma ferramenta que pode ajudar na sua volta ao convívio social, a prática ainda está longe de ter essas prerrogativas atendidas.

Também se verificou a essencialidade de que o docente seja formado para atuar nesses contextos diferenciados e que, para além dessa formação para a diversidade, existe a necessidade de maiores implementos para atuação em tempos de crise — no caso, a situação pandêmica decorrente da covid-19, que traz, como imposição, o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais.

Reforça-se a premissa de que, para alcançar uma educação de qualidade a todos, o Estado deve garantir que as instituições tenham condições para ofertar essa educação e que, quando se trata de educação no contexto prisional, fatores como falta de recursos, de vagas, superlotação e outras problemáticas inerentes ao contexto potencializam a dificuldade na

esfera educacional.

Buscar uma sociedade mais igualitária, despidada de (pre)conceitos, perpassa por uma educação que seja capaz de promover transformações no indivíduo — todos os indivíduos — como forma que permite o começo, o recomeço e a mudança.

Assim, várias são as necessidades que se vislumbram ao estudar a temática apresentada, destacando-se que, nesse momento, entende-se como urgentes as ações públicas que busquem diminuir ou equalizar as desigualdades educacionais, tais como: campanhas de conscientização sobre a importância de que todos, sem exceção, possuem o direito de estudar; b) promover cursos de formação para a educação prisional; c) imbuir o docente de práticas que permitam a sua atuação em tempos de crise para que suas práticas educativas junto ao contexto prisional não sejam interrompidas e d) maior diálogo entre docente e administração pública para não só identificar as necessidades educacionais de modo a ofertar uma educação de qualidade dentro de todos os cenários como para dar voz àquele que serve de interlocutor dos anseios dos alunos em situação de privação de liberdade para a sociedade.

Mesmo tendo como pano de fundo a necessidade da formação continuada aos profissionais que atuam no contexto prisional, buscou-se, com este artigo, fomentar maiores discussões no intento de estabelecer diretrizes para uma educação aos indivíduos em situação de privação de liberdade do sistema carcerário brasileiro, que, para além de respeitar suas origens e suas raízes locais, perpassa e supere tempos de crise, como a situação ora experienciada, que afastou — ainda mais — essas pessoas do direito à educação.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Rafael Damasceno de. *As prisões e o direito penitenciário no Brasil*. 2007. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3482/As-prisoes-e-o-direito-penitenciario-no-Brasil>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei de Execução Penal* - Lei nº 7.210, de 11

de julho de 1984. Brasília: Ministério da Justiça, 1984.

_____. *Ministério da Educação. Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental / Vera Maria Masagão Ribeiro (coordenação e texto final); [ilustrações de Fernandes]*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. (Coleção Educação e comunicação; v. 9). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KROTH, Lídia Maria. *Repetência e autoestima*. São Paulo: ABPP, nov. 2009. Disponível em: www.abpp.com.br. Acesso em: 15 nov. 2020.

MACHADO, Nicaela Olímpia; GUIMARÃES, Issac Sabbá. “A Realidade do Sistema Prisional Brasileiro e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana”. In: *Revista Eletrônica de Iniciação Científica*. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n. 1, p. 566-581, 1º Trimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/ricc - ISSN 2236-5044. Acesso em: 15 nov. 2020.

MAEYER, Marc De. “Prólogo”. In: RANGEL, Hugo. (Coord.). *Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

ONOFRE, Elenice Maria C. (Org). *A educação escolar entre as grades*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

RANGEL, Hugo. (Coord.). *Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. "O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços." In: Brasil, EJA e Educação Profissional. *Boletim Salto para o Futuro*, n. 6, maio 2007.

Violências contra mães em situação de prisão: Da invisibilidade à persistência no encarceramento¹

Rosângela Peixoto Santa Rita²

Resumo

O Brasil vem ampliando nos últimos anos seu arcabouço normativo relacionado aos direitos das mães encarceradas. Trata-se de questão delicada que envolve a resolução do conflito presentificado no corpo dessas mulheres que, embora estejam em conflito com a lei, carregam dentro de si, ou sob seus cuidados, nascituros e crianças a quem são endereçadas as garantias consitucionais mais abrangentes e em caráter prioritário. Este trabalho analisa as contradições evidentes entre as garantias legais e a realidade factual de mães e crianças, cuja própria situação de cárcere denuncia a fragilidade do nosso Estado de Direito. Traça um apanhado histórico do aprisionamento das mulheres, mostrando como a dificuldade de lidar com a alteridade faz com que as particularidades da existência feminina sejam ignoradas em um sistema feito por homens pensando apenas em outros homens. A análise se depara com a carência dos dados estatísticos, situação que, por si só, já demonstra a precariedade vivenciada pelas mães em situação de cárcere. Para dar conta da tarefa, o trabalho se vale de duas categorias essenciais e interrelacionadas: a da violência institucional e a da tortura.

Palavra-chave: mulheres, mães, cárcere, crianças, tortura, violência institucional

Violence against mothers in prison: from invisibility to persistence in incarceration

Abstract

Brazil has been increasing in recent years its normative stock related to the rights of imprisoned mothers. This is a sensitive issue that involves the resolution of the conflict in the very bodies of these women who, although in conflict with the law, carry within or under their care unborn children or/and children to whom the most comprehensive and constitutional guarantees are addressed, as a matter of priority. This paper analyzes the evident contradictions between the legal guarantees and the factual reality of mothers and children, whose very prison situation denounces the fragility of our rule of law. It traces a historical overview of women's imprisonment, showing how the difficulty of dealing with otherness causes the particularities of female existence to be ignored in a system made by men thinking mainly of other men. The analysis faces the lack of statistical data, a situation that, by itself, already demonstrates the precariousness experienced by mothers in prison. To accomplish the task, the paper uses two essential and interrelated categories: institutional violence and torture.

Key words: women, mothers, imprisonment, children, torture, institutional violence

¹ Artigo científico apresentado ao Instituto Legislativo Brasileiro – ILB como pré-requisito para a obtenção de certificado de conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Justiça Social, Criminalidade e Direitos Humanos

² Assistente Social. Servidora Pública. Mestre em Política Social pela Universidade de Brasília. E-mail: ro.santarita13@gmail.com. Possui pós-graduação Lato Sensu em Justiça Social, Criminalidade e Direitos Humanos pelo Instituto Legislativo Brasileiro

Introdução

Este artigo aborda situações de violações de direitos, em especial violações dos direitos das mães e crianças relacionados ao contexto de encarceramento, cujas particularidades ficam subjugadas pelo senso comum presente em discursos midiáticos e em certas orientações político-econômicas, somado ao patriarcalismo que atua, majoritariamente, na imposição da resposta penal e na criminalização para o enfrentamento de questões sociais.

No sistema penitenciário concretiza-se o poder de punição real e simbólico, tendo as instituições penais modernas, como já demonstrado na teoria Foucaultiana, superado a prática da sanção pela imposição da dor, voltando-se, agora, ao controle e neutralização dos indivíduos com a ilusão de modificação das suas condutas ditas criminosas. E isso faz punindo e neutralizando, gerando novas formas de dominação e violências, servindo aos modelos vigentes de ordem social e econômica.

A resposta penal, com aumento exponencial da população penitenciária no mundo contemporâneo, tendo expressivo endurecimento das penas, não pode ser encarado como o aumento da criminalidade violenta, mas sim como atitude do Estado de precarização das políticas sociais e fortalecimento do Estado Penal, extraindo, com facilidade, condutas passíveis de criminalização dos setores mais vulneráveis economicamente, neutralizadas em razão da não assimilação pelo mercado (WACQUANT, 2001, p 8).

Vale lembrar que no capitalismo contemporâneo o trabalho informal e ilícito, conformadores das chamadas economias paralelas, não contabilizadas formalmente, são mola propulsora muito importante à reprodução deste modo de produção. De caráter cada vez mais financeirizado, tudo leva a crer que não se trata mais exatamente de disciplinar os corpos para a indústria, mas reprimir e matar como forma de controle numérico e ideológico sobre a pobreza (SERRA, 2009).

Essa noção relaciona-se à função contemporânea da prisão de culpabilização, imobilização, segregação, exclusão e eliminação de grupos sociais

precarizados econômica e politicamente, embasados pelas teorias contemporâneas de segurança pública e reintegração social de pessoas “delinquentes”, já que acompanha a lógica econômica e social de recrudescimento das desigualdades sociais com redução do papel do Estado para estas populações³, onde a seletividade da atuação do sistema de justiça penal vem contribuindo para a produção e reprodução das assimetrias de gênero, que pesam sobremaneira sobre a população feminina e negra. E no entendimento de tal situação, a criminologia em suas vertentes críticas e feministas, pelas variáveis de gênero, raça, etnia, classe, pobreza, entre outras expressões, vem ajudando a compreensão dos processos seletivos e opressores do sistema penal.

É de conhecimento público que há algum tempo as taxas de encarceramento no País vem crescendo de forma alarmante e, mais ainda, no caso das prisões de mulheres. Segundo os dados de junho de 2016, divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, o Brasil conta com uma população prisional de 726.7124⁴, sendo 42.355 mulheres e 684.357 homens. Ressalte-se que o aumento da população feminina no período de 2000 a 2016 foi de 656%, enquanto a média de crescimento masculino, no mesmo período, foi de 293%.

Para além de considerações sobre dados estatísticos que, obviamente são de extrema relevância, entende-se que o Brasil ainda não possui informações padronizadas e eficazes sobre as diversas situações presentes nas unidades prisionais, sintoma da necessidade de implantação do sonhado sistema de integração e interoperabilidade dos dados interligados de informações prisionais existentes no Sistema Prisional Brasileiro.

Para se ter uma ideia da precariedade dos dados, note-se que o diagnóstico do encarceramento feminino brasileiro somente começou a progredir a partir da publicação da Portaria Interministerial MJ SPM nº 210, de 16 de janeiro de 2014, que instituiu a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional – PNAME⁵. Tal Política possui como

3 O neoliberalismo brasileiro tem um Estado cada vez mais forte para o sistema bancário.

4 Total da população prisional: 689.510 no sistema penitenciário; 36.765 nas secretarias de segurança/carceragens de delegacias e 437 no sistema penitenciário federal. Dados do INFOPEN de junho de 2016. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf. Acesso em 13/09/2019.

5 Esse Instrumento, que teve participação ativa desta signatária na época de atuação profissional no DEPEN, define as diretrizes,

primeira meta a necessidade de criação de um banco de dados com recorte de gênero, mas teve, até 2019 apenas alguns indicadores incorporados nos lançamentos das primeiras versões do Sistema Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen Mulheres.

Isto significa evidentemente que, ainda que o cenário de visibilidade da mulher encarcerada tenha melhorado nos últimos dez anos, há muito que fazer para se ter um diagnóstico efetivo e integrado do encarceramento feminino brasileiro. E mais, para que a agenda do desencarceramento das mães em situação de prisão seja efetivada, já que no campo normativo houve significativos avanços, em especial, no âmbito internacional, com a edição das Regras de Bangkok pela Organização das Nações Unidas em 2010, e no Brasil com a promulgação da Lei 13.257/2016, denominada Marco Regulatório da Primeira Infância, julgamento pelo Supremo Tribunal Federal do Habeas Corpus Coletivo 143641 e, recentemente, pela edição da Lei 13.769/2018.

Afinal o que mudou efetivamente nas políticas criminais e penitenciárias com a introdução de ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais de defesa de desencarceramento no âmbito da maternidade nas prisões?

Dessa forma, este artigo apresenta e discute, a partir dos enfoques teóricos- metodológicos descritos a seguir, o processo histórico dos marcos regulatórios voltados às gestantes e mães em situação de prisão, fazendo relação com o autoritarismo do poder penal pelas experiências colhidas de violações de direitos pelo viés institucional e disciplinar.

No processo de investigação, portanto, foram realizadas 1) revisão bibliográfica sobre o tema e 2) análise, por meio de categorias analíticas de falas de mulheres encarceradas. Essas falas foram colhidas durante o processo de elaboração e implementação da PNAMPE, a partir de depoimentos tomados entre os anos de 2012 a 2014, por meio de entrevistas

semiestruturadas, as quais abordavam diversas situações das mulheres encarceradas, incluindo a questão da maternidade.

O percurso metodológico deste artigo teve como ponto principal a abordagem relacional dos fenômenos e a confrontação constante dos dados, pela relação do pensamento científico com a prática na abordagem da realidade, visto que pensar a metodologia significa perceber “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 1994. p.16). Assim, este estudo privilegia a pesquisa qualitativa, por ser uma prática que recorre a múltiplos métodos de investigação, sendo interpretativa com valoração das experiências de vida das pessoas e do seu contexto social, sem desprezar os dados quantitativos. Nessa linha, concorda-se com Demo (2000, p. 152) ao expressar que “a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes”.

Esse processo metodológico foi possível em virtude da coleta, durante vários anos, de anotações em um diário de pesquisa⁶, que serviu como um guia de memória ativa, contendo percepções, reflexões, proposições, impasses e registro de fatos significativos relacionados à prisão de mulheres mães e seus conteúdos, conexões e impressões colhidas nas visitas aos estabelecimentos prisionais femininos.

Garantias asseguradas às gestantes e mães em situação de privação de liberdade: um giro de 2009 a 2019

Nos últimos dez anos, houve a elaboração de normativos específicos em âmbito internacional e

os objetivos e as metas de corresponsabilidade de gestão entre diversos órgãos, voltadas à melhoria da situação do sistema penitenciário feminino, com base nos normativos afetos às mulheres presas, egressas e seus filhos, estando, inclusive, em consonância com as recomendações das Regras de Bangkok ONU/2010, que convida os Estados-membros a desenvolver leis, procedimentos, políticas e planos de ação, considerando as necessidades e realidades específicas das mulheres presas.

⁶ Para Barbosa (2010, p.19), o diário de pesquisa pode ser apresentado como jornal de pesquisa, que vem da palavra francesa *journal*. No seu livro *O diário de pesquisa – o estudante universitário e seu processo formativo*, ele defende a ideia de usar a denominação diário, como recurso processual para auxiliar o estudante universitário, visto que se aproxima mais do “imaginário da escrita de nossos assuntos/temas pessoais, vivências ou acontecimentos, mas é preciso não deixar de lado o outro aspecto da questão ao qual a palavra “jornal” nos remete: preservar a intenção de ir além de uma escrita que se esgota nos limites de um diário íntimo e pessoal. Há que se buscar o outro lado, a outra perspectiva, a do movimento que a socialização da escrita promove ao nos fazer decolar e uma produção íntima para uma comunicação pública, externa”.

nacional voltados à maternidade nas prisões. Esses normativos foram importantes para reconhecer, ainda que muitos tenham virado “letra morta”, desde a promulgação dos direitos fundamentais na execução penal, como novos procedimentos da justiça criminal, tendo, por fim, a constatação de que o desencarceramento constitui a melhor alternativa para as gestantes e mães em situação de privação de liberdade.

Sem a intenção de descrever uma série histórica linear dos normativos, acredita-se ser relevante as suas citações, para que, possamos contextualizar, em especial, os marcos do Habeas Corpus Coletivo 143641 e a da Lei nº 13.769/2018.

Uma das primeiras discussões, no âmbito da maternidade nas prisões, aconteceu com o advento da Lei nº 11.942, de 28 de maio de 2009, que modificou os artigos 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal Brasileira, a respeito da gestação e convivência mãe e filho, trazendo: obrigatoriedade de espaços para acompanhamento médico à mulher, principalmente no pré-natal e no pós-parto, extensivo ao recém-nascido; berçários para que as mães presas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até seis meses de idade; seção para gestante e parturiente e de creche para abrigar crianças maiores de seis meses e menores de sete anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável esteja presa, tendo atendimento por pessoal qualificado, de acordo com as diretrizes adotadas pela legislação educacional e em unidades autônomas.

Paralelamente à sanção desta legislação, foi publicada a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP que versa sobre a estada, permanência e posterior encaminhamento das (os) filhas (os) das mulheres encarceradas. Na referida Resolução do CNPCP, há recomendação para que haja a permanência de crianças no mínimo até um ano e seis meses para as (os) filhas (os) de mulheres encarceradas junto com as suas mães, alegando-se que a presença da mãe nesse período é essencial para o desenvolvimento da criança.

Nesse período, os normativos tinham um certo peso de “forçar” as unidades da federação a ga-

rantir um mínimo do tempo de aleitamento materno e convivência qualificada entre mãe e filho (a), com melhores ambiências e serviços técnicos específicos.

No ano de 2010, foram editadas as Regras das Nações Unidas para o tratamento das reclusas e medidas não privativas de liberdade para as mulheres delinquentes - Regras de Bangkok⁷, dando origem, às primeiras Regras Mínimas para a mulher em situação de privação de liberdade, ou seja, o marco internacional específico de proteção das mulheres encarceradas. Este Instrumento Internacional da Organização das Nações Unidas - ONU dispõe de 70 (setenta) Regras e caracteriza na Regra 64 que “penas não privativas de liberdade para as mulheres gestantes e mulheres com filhos com filhos/as dependentes serão preferidas sempre que for possível e apropriado”.

Em 2011, com o advento da Lei nº 12.403/2011 - Lei das Cautelares, houve alteração do art. 318 do Código de Processo Penal - CPP, fazendo menção, entre outras, à possibilidade de o juiz substituir a prisão preventiva pela domiciliar quando o agente for “imprescindível aos cuidados especiais de pessoa menor de seis anos de idade ou com deficiência” e “gestante a partir do 7º sétimo mês de gravidez ou sendo esta de alto risco”.

No ano de 2014, pela Lei nº 12.962/2014, houve alteração da Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Tal normativo assegurou a convivência da criança e do adolescente com a mãe ou o pai privado de liberdade, por meio de visitas periódicas promovidas pelo responsável ou, nas hipóteses de acolhimento institucional, pela entidade responsável, independentemente de autorização judicial⁸. Tal norma também estabeleceu que a condenação criminal do pai ou da mãe não implicará a destituição do poder familiar, exceto na hipótese de condenação por crime doloso, sujeito à pena de reclusão, contra o próprio filho ou filha.

Em 2014, como já mencionado neste artigo, foi publicada a Portaria Interministerial nº 210/2014, que instituiu a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação e Egressas do Sistema Prisional - Pnampe, impulsionando as unidades da federação a elaborarem, de forma pioneira, políticas

7 A Coordenação Nacional da Pastoral Carcerária havia realizado, no ano de 2011, uma tradução não-oficial das Regras de Bangkok. No ano de 2016, a tradução oficial do Instrumento foi realizada pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ.

8 No ano de 2015, em visita institucional a uma penitenciária feminina, ouvimos de uma mulher encarcerada que chegou na unidade prisional grávida e que, após dar à luz, seu filho foi encaminhado a uma instituição de acolhimento, tendo mais de um ano que não havia contato entre a mãe e o bebê

estaduais de atenção a essas mulheres, contendo metas específicas de atendimento às gestantes e às mães com filhos em unidades prisionais.

Em 2016, pela Lei nº 13.257/2016, denominada Marco Regulatório da Primeira Infância, houve nova alteração do art. 318 do CPP,⁹ incluindo a possibilidade de o juiz substituir a prisão preventiva pela domiciliar quando o agente for “gestante”, “mulher com filho de até doze anos de idade incompletos” e “homem, caso seja o único responsável pelos cuidados do filho de até doze anos de idade incompletos”.

No ano de 2017, foi publicada a Lei nº 13.434, de 12 de abril de 2017 vedando o uso de algemas em mulheres grávidas durante os atos médico-hospitalares preparatórios para a realização do parto e durante o trabalho de parto, bem como em mulheres durante o período de puerpério imediato.

Ainda no ano de 2017, houve a publicação do Decreto de 12 de abril de 2017, concedendo indulto especial e comutação de penas às mulheres presas, por ocasião do Dia das Mães. Entretanto, pesquisa realizada¹⁰ pela Pastoral Carcerária constatou o abismo entre o número de mulheres que poderiam ser beneficiadas e aquelas que tiveram a punibilidade extinta pelo marco do referido Decreto, já que apenas 3,5% das mulheres foram abarcadas pela medida – de um potencial médio de 14 mil detentas - de fato, beneficiadas.

Oportuno citar, neste íterim, que decisões do Supremo Tribunal Federal não foram aplicadas na prática, como a Súmula Vinculante 56, que prevê a prisão no regime semiaberto ou aberto caso o estabelecimento penal não tenha condições adequadas. A isso, enfatizamos que as garantias do Marco Regulatório da Primeira Infância são, em geral, ignoradas por muitos juízes, especialmente no que se refere à aplicação da prisão domiciliar.

Em 20 de fevereiro de 2018, o Supremo Tribunal Federal, aludindo ao Marco Legal da Primeira Infância julgou o Habeas Corpus Coletivo 143641, impetrado pelo Coletivo de Advogados de Direitos Humanos, em parceria com a Defensoria Pública da União, determinando que todas as mulheres grávidas ou mães de crianças de até 12 anos, que estivessem

presas preventivamente pudessem cumprir prisão domiciliar, salvo casos excepcionais.

O Habeas Corpus Coletivo, como instrumento ímpar na história brasileira, direcionada às presas provisórias, deixa fora de sua aplicação as seguintes situações: a que a mulher tenha cometido crimes mediante violência ou grave ameaça, contra os próprios filhos; ou ainda em situações excepcionalíssimas. Nesse caso, pode-se entender que, na prática, caberá aos juízes de todo o país avaliar se o perfil da mulher se encaixa nessas três situações de condicionantes, sendo a terceira relacionada ao âmbito subjetivo.

Neste rol de normativos voltados aos direitos das mulheres gestantes e mães em situação de privação de liberdade, citamos, ainda um ato de suma importância neste contexto de maternidade nas prisões, que é a Resolução Conjunta nº 01, de 08 de novembro de 2018, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e do Conselho Nacional de Assistência Social, que qualifica o atendimento socioassistencial às famílias de pessoas encarceradas egressas do Sistema Penitenciário no Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

E por fim, nesse transcurso histórico, cabe enfatizar que em 19 de dezembro de 2018, foi promulgada a Lei nº 13.769/2018, que torna obrigatória a aplicação pelos juízes da prisão domiciliar em vez de prisão preventiva da mulher gestante ou que for mãe ou “responsável” por crianças de até doze anos, ou pessoas com deficiência de qualquer idade, exceto as acusadas de crimes violentos ou de crimes contra seus filhos ou dependentes, sem a previsão de excepcionalidades extras. A referida lei também disciplina o regime de cumprimento de pena privativa de liberdade de condenadas na mesma situação.

Da relevância do Habeas Corpus Coletivo 143641 e Lei nº 13.769/2018: lutas e impasse contemporâneos da maternidade na prisão

O mérito do julgamento do Habeas Corpus Coletivo 143641 ressaltou a situação degradante dos estabelecimentos penais brasileiro, já discutida pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da medi-

⁹ Urge registrar, ainda, que foram alterados o art. 6º (do inquérito policial); art. 185 (do interrogatório) e art. 304 (da prisão em flagrante) para a obrigatoriedade de serem colhidas informações sobre a existência de filhos, respectivas idades e se possuem alguma deficiência e o nome e o contato de eventual responsável pelos cuidados dos filhos, indicado pela pessoa presa.

¹⁰ Disponível em: http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/08/relatorio_indulto_dia_das_maes_2017.pdf. Acesso em 05/12/2018.

da cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental ADPF 347, que reconheceu, em 2105, o “Estado Inconstitucional de Coisas no Sistema Prisional Brasileiro”, evidenciando os abusos, no tocante à situação das mulheres, de partos com algemas, precários atendimentos à saúde da mulher, celas insalubres, existência de crianças em ambientes inadequados, para citar algumas problematizações. Neste aspecto, o relator Ministro Ricardo Lewandowski, arrolou as situações degradantes das prisões femininas aos preceitos da Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XLV, que determina que “nenhuma pena passará da pessoa do condenado”, além do artigo 227, que estabelece prioridade absoluta na proteção às crianças.

Sobre este importante Habeas Corpus Coletivo, oportuno citar que em Audiência Pública sobre o tema *Cumprimento do HC 143.641 – Desencarceramento Feminino*¹¹, realizada na Câmara dos Deputados, na data de 15/08/2019, como parte das ações da Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher, a assessoria do Ministro Ricardo Lewandowski do Supremo Tribunal Federal avaliou em sua exposição que os Juízes têm interpretado de um modo equivocado o que seriam as situações excepcionálíssimas, trazendo para esse caso o que seriam situações corriqueiras, como, por exemplo: quando já há uma sentença condenatória, mesmo sem ter transitado em julgado; práticas de tráfico de entorpecentes em estabelecimentos prisionais ou na própria residência; ausência de comprovação de vínculo de emprego ou porque não está provada a indispensabilidade da mãe para os cuidados maternos; a inadequação dos estabelecimentos prisionais; a comprovação de certidão de nascimento; a invocação de reincidência, entre outras nuances.

A decisão do Supremo Tribunal Federal permite aos juízes que neguem a prisão domiciliar em situações excepcionálíssimas, as quais devem ser devi-

damente justificadas, o que na prática vem ensejando juízos subjetivos das autoridades judiciárias. Conforme se verifica, deixou margem para o Magistrado (a) negar o benefício da prisão domiciliar, em situações por exemplo: a) de a mãe utilizar da própria residência no cometimento do crime de tráfico de entorpecentes, que é a realidade da maior parte das mulheres; b) quando a mulher não for reincidente, que também é a veracidade do público feminino.

Segundo dados do DEPEN¹², “as informações provenientes dos estados apontam uma baixa reincidência de 2.6% das mulheres beneficiadas pelo HC STF 143.641”.

Pelas informações do Órgão, dados de 2019 demonstram que há uma estimativa de 5.000 mulheres presas, provisória ou preventivamente, gestantes e/ou que sejam mães de filhos (as) de até 12 anos e ainda as que tenham filhos deficientes, aguardando o benefício da prisão domiciliar, mesmo após a decisão da Suprema Corte pelo Habeas Corpus Coletivo 143641 e a publicação da Lei nº 13.769/2018.

Em relação à Lei nº 13.769/2018, em que pese seu potencial desencarcerador, é oportuno reconhecer algumas dificuldades apontadas por D’Avila (2018) do Instituto Terra, Trabalho e Cidadania - ITTC¹³ no que tange às alterações promovidas no âmbito da execução penal, as quais podem reproduzir o caráter de punição e controle da maternidade nas prisões. Segundo a autora, “três dos requisitos são especialmente prejudiciais: a comprovação da primariedade; a comprovação de não integração em organização criminosa, e a comprovação de bom comportamento carcerário pelo diretor do estabelecimento prisional”.

Não obstante as dificuldades encontradas, informações colhidas na página eletrônica do Conselho Nacional de Justiça – CNJ¹⁴, apontam que de janeiro a maio de 2018, houve diminuição de 38,5% do número de mulheres grávidas ou lactantes no sistema pri-

11 Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/audiencias-publicas/audiencias-publicas-2016/apresentacoes-audiencias-publicas-2019>. Acesso em 13/09/2019.

12 Dados do DEPEN obtidos por meio de apresentação em Power Point, durante Audiência Pública na Câmara dos Deputados, na data de 15/08/2019, da Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher sobre o tema “Cumprimento do HC 143.641 – Desencarceramento Feminino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/susana-ap-15-08.2019>. Acesso em 13/09/2019.

13 Artigo eletrônico retirado da página eletrônica do Instituto Terra, Trabalho e Cidadania – ITTC. Disponível em <http://ittc.org.br/aprovado-lei-13769-prisao-domiciliar/>. Acesso em 13/09/2019.

14 Disponível em <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87060-numero-de-presas-gravidas-ou-lactantes-diminui-no-brasil>. Acesso em 05/12/2018.

sional brasileiro, dados que podem ser visualizados pelo Cadastro Nacional de Presas Grávidas ou Lactantes, podendo facilitar o cumprimento do Habeas Corpus Coletivo 143641.

O questionamento é ainda de o porquê haver um quantitativo de tantas mulheres, nesse perfil, ainda em privação de liberdade. As respostas que se relacionam às marcas de patriarcalismo e punitivismo estatal, reforçam o estado inconstitucional de coisas que passaremos a descrever neste artigo.

Dos porquês das persistências de violações dos direitos das mulheres e das crianças

A ação dos movimentos feministas contribuiu para ampliar o objeto de estudo da criminologia crítica, visto que o pauta feminina sempre foi excluída do campo criminológico ou existia como um “modelo aditivo” (MENDES, 2010, p. 12). Incorporando a perspectiva de gênero, a criminologia feminista contribuiu para a percepção das discriminações que as mulheres sofrem no sistema penal: de classe, de sexo, de gênero.

A representação da moralidade e da religiosidade presente no percurso histórico das prisões femininas reproduz e legitima a discriminação da mulher e as formas de dominação existentes no contexto da privação de liberdade até os dias atuais (ANGOTTI, 2012). Sobre sua transgressão, recai, além de um sistema punitivo de controle e de poder, uma representação social do seu papel feminino, ocasionando, assim, uma dupla discriminação: por ser criminoso e por ser mulher. Isso porque as normas e práticas sociais das mulheres foram pensadas como uma particularidade dentro do universo masculino e sobre uma concepção que as trata sempre como minoria, destinando-as a um tratamento desigual de normas e condutas, de estereótipos, de valores e de significados.

Nesse contexto, percebe-se que a natureza do crime, algo não ontológico, é caracterizada pela época e cultura de uma determinada civilização. A isso, soma-se o processo seletivo do enquadramento das condutas criminosas, definidas em lei, consideradas intoleráveis nos papéis sociais. E nessas construções sociais, infelizmente atua fortemente a seletividade por cor e gênero.

Nestes termos, é cabível a analogia de Fou-

cault sobre o poder disciplinar, que tem por objetivo salvar as condutas “impróprias”, ou seja, normalizá-las, rompendo toda relação que não seja controlada pelo poder ou ordenada de acordo com a hierarquia imposta.

A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo. Em vários sentidos: deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições; a prisão, muito mais que a escola, a oficina ou o exército, que implicam sempre numa certa especialização, é “onidisciplinar”. Além disso, a prisão é sem exterior nem lacuna; não se interrompe, a não ser depois de terminada totalmente sua tarefa; sua ação sobre o indivíduo deve ser ininterrupta: disciplina incessante. Enfim, ela dá um poder quase total sobre os detentos; tem seus mecanismos internos de repressão e de castigo: disciplina despótica. Leva a mais forte intensidade todos os processos que encontramos nos outros dispositivos de disciplina. Ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido; seu modo de ação é a coação de uma educação total” (FOUCAULT, 2001, p.199).

No discurso de recuperação, ainda presente, encontram-se os mecanismos de aniquilamento e controle das pessoas encarceradas, com total indiferença do Estado, visto o enfoque punitivo e repressivo da pena, desconsiderando as necessidades e especificidades das mulheres.

Com isso, no conceito genérico de prisão, concorda-se com Aguirre (2009, p. 35) ao mencionar que “as prisões são muitas coisas ao mesmo tempo: instituições que representam o poder e a autoridade do Estado; arenas de conflito, negociação e resistência; espaços para a criação de formas subalternas de socialização e cultura”. Nesse sentido, as prisões nas suas facetas de controle da organização sobre a vida de mulheres, sob um *pseudo* trato humanitário, em especial nas estruturas ditas de “berçário ou unidades materno-infantis”, reproduzem formas objetivas de violação aos direitos humanos, na similitude da execução dos históricos “castigos físicos” pela troca dos “castigos da alma”.

Nesta perspectiva, a prisão é um reflexo do que ocorre na sociedade, produzindo e reproduzindo a discriminação contra a mulher, com direitos fundamentais sendo violentados. E como conceituado pela

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará de 1994, a violência contra as mulheres constitui-se como uma violação aos direitos humanos, o que exige do Estado um papel efetivo na erradicação das violências de gênero.

No Brasil há uma realidade de 45% de mulheres presas¹⁵ que não foram julgadas e condenadas pela justiça criminal. A maioria dessas mulheres é responsável pela provisão do sustento familiar. Elas são mães (74%), jovens (50% tem entre 18 e 29 anos), negras (68%), com baixa escolaridade (50% das mulheres não concluíram o ensino fundamental), oriundas de extratos sociais desfavoráveis economicamente, com exercício de trabalhos informais e mal remunerados. Na maior parte, (62%¹⁶) essas mulheres possuem vinculação penal por envolvimento com o tráfico de drogas não relacionado às maiores redes de organizações criminosas; muitas ocupam uma posição coadjuvante no crime, realizando, em geral, serviços de transporte de drogas e pequeno comércio e algumas são usuárias. Ainda que em uma posição subalterna ou para se firmarem em posições menos subalternizadas, algumas demonstram uma espécie de androgenia, estando no comando e sendo composta por imagem do feminino exigido socialmente.

A presença esmagadora de mulheres negras nas prisões reflete uma população marginalizada e inferiorizada, contribuindo para as construções históricas distorcidas que tendem a negá-las como pessoas. Infelizmente essa discussão ainda tem pouca atenção no âmbito das pesquisas sobre sistema prisional, pois mais do que falar em estatísticas que a maioria das mulheres presas são negras, faz-se necessário o aprofundamento desta temática.

Assim, concorda-se com Rosa e Onofre (2016, p. 165) quando pontuam sobre os processos de opressão que vitimizam a mulher negra encarcerada, onde se torna urgente o desenrolar de pesquisas e inquietudes que se voltem para as nuances de “encarceramento, gênero e raça”. Para as autoras, “tais estudos, aliados a posturas de comprometimento, engajamento e militância, podem se constituir em pilares para desvelar uma realidade social opressora

e que sustentem mudanças necessárias para tornar a sociedade mais justa e mais humana”.

Pode-se afirmar que a taxa média de crescimento anual de encarceramento das mulheres, em nível mundial, reflete a maior rigidez da legislação contra o tráfico de drogas e vem crescendo em proporções maiores que a dos homens. A letra da lei, portanto, é clara e dura com o tráfico de drogas, não relacionado às questões de micro tráfico e de alta incidência de abuso e dependência química, mas apenas intensificando a intervenção penal como suposta tentativa de resolver o problema.

Entretanto, o crescimento no número de mulheres encarceradas não significou a organização pelo Estado de um sistema penitenciário capaz de lidar com a diferença de gênero. Pelo contrário, num movimento de reprodução social, as penitenciárias aprofundaram a desigualdade de gênero em desfavor das mulheres. Ora, sendo pensado pela ótica masculina, como imaginar os espaços de custódia dessas mulheres? A resposta, infelizmente recai sobre a desumanidade. Segundo os dados oficiais, a maioria dos espaços físicos para o cumprimento de pena são locais adaptados para mulheres: 74% destinam-se ao universo masculino; 7% ao público feminino e 16% são caracterizados como mistos, o que significa a alta vulnerabilidade da existência de alas/celas femininas em unidades prisionais masculinas. E mais, há ainda um déficit de aproximadamente quinze mil vagas carcerárias, o que representa uma curva desproporcional de menos espaços e mais encarceramento.

O desenho arquitetônico dos estabelecimentos prisionais resulta, portanto, na inadequação ao público feminino. Em geral, as estruturas físicas para mulheres são adaptações de unidades prisionais masculinas ou outros órgãos desativados ou inutilizados, não possuindo o mínimo de espaços e serviços penais condizentes com as peculiaridades femininas. Como se percebe, em várias unidades da federação, existe um complexo penitenciário polivalente, em que o local para mulheres é uma de suas unidades, com a denominação de unidades mistas, sendo na prática, espaços majoritariamente voltados para os homens.

Nesse contexto, poucas são as unidades cons-

15 Dados do INFOPEN MULHERES 2014. Disponível em <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em 20/06/2019.

16 Dados do INFOPEN MULHERES 2016. Disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em 20/06/2019.

truídas especificamente para abrigar mulheres e, mesmo nesses espaços próprios, não se atendem às diversas questões próprias femininas, especialmente a maternidade. Outro fator agravante é que a maioria das unidades prisionais femininas é construída nas capitais do Estado o que dificulta, ainda mais, a aproximação do núcleo familiar que, em geral, reside no interior.

Em relação aos serviços penais, em muitos estabelecimentos prisionais, as mulheres são obrigadas a usarem os mesmos tipos de uniformes dos homens e/ou proibidas de usarem maquiagem, para mencionar alguns aspectos. Quando questionada sobre isso, a administração prisional assume, na maioria das vezes, o discurso da ausência de autonomia para mudanças destas regras prisionais.

Ainda que estejam assegurados por lei aspectos importantes como a existência de unidades prisionais exclusivas para as mulheres, espaços apropriados para a gestação e pós-parto, entre outros, o que de fato ocorre na maioria dos casos é a não institucionalização dessas ações que poderiam contribuir para o reconhecimento do direito a ter direitos (SANTA RITA, 2007).

Nesse contexto, somam-se os absurdos da heteronormatização vigente nos projetos arquitetônicos, mesmo naqueles poucos com exclusividade para o gênero feminino, visto que não se contextualiza a realidade das mulheres, que na maioria dos casos, cometem delitos sem uso da violência.

Infelizmente a ótica masculina se potencializa no contexto prisional, com reprodução de rotinas e regramentos direcionados para homens, deixando em segundo plano as diversidades e especificidades que compõem o universo das mulheres, que se relacionam com sua orientação sexual e identidade de gênero, nacionalidade, situação de maternidade, entre tantas outras nuances.

Ainda que entendendo que as especificidades das mulheres ignoradas no contexto prisional não se limitam ao âmbito maternal, damos ênfase aqui nesta discussão, que infelizmente ainda dialoga com severas violações de direitos humanos e descumprimento de leis.

Dados estatísticos das crianças em ambiente intramuros: da dificuldade de identificação das informações

Para fazer um panorama da situação, tomamos, inicialmente, dados obtidos em pesquisa interna¹⁷ realizada no ano de 2012 no âmbito da Coordenação do Projeto Mulheres do Departamento Penitenciário Nacional, que identificou um quantitativo de 408 crianças convivendo com suas mães encarceradas. Dessas crianças, 318 (78%) tinham idade até 06 meses; 53 (13%) entre 06 meses e 01 ano; 33 (8%) entre 1 e 2 anos; e 4 (1%) entre 2 e 3 anos de idade. Os locais que abrigavam essas crianças eram bastante heterogêneos desde as denominações¹⁸, às estruturas e os serviços de atendimento.

Na primeira edição do Infopen Mulheres de 2014 - lançado no final de 2015, - é possível visualizar o indicador de unidades prisionais mistas, já abordado neste artigo, não integrando, todavia, dados de número de gestantes, lactantes, crianças em espaço intramuros e quantidade de filhos (as) das mulheres encarceradas. Em relação às nomenclaturas dos espaços físicos relacionados à maternidade, pode-se visualizar as seguintes especificidades: a) cela ou dormitório adequado para gestantes, em menos da metade dos estabelecimentos femininos e em apenas 6% dos estabelecimentos mistos; b) berçários ou centros de referência materno-infantil, em 32% de nas unidades femininas e 3% nas unidades mistas; c) creche, em 5% nas unidades femininas e 0% nas unidades mistas.

Nos dados do Infopen Mulheres 2016 - publicado no ano de 2018 - há indicação de um quantitativo de 536 mulheres gestantes e 350 mulheres lactantes. Em relação ao número de bebês e/ou crianças que se encontram dentro do sistema prisional junto a suas mães, infelizmente ainda não se tem um dado concreto e disponível em sua totalidade. Em tese, o número de lactantes, pode ser referência para o número de crianças, em ambiente intramuros, se contarmos uma mãe com um filho. Além de o indicador não estar direcionado para o número específico de

17 Pesquisa elaborada pela equipe de Coordenação do Projeto Mulheres do Departamento Penitenciário Nacional em 2012, por meio de envio de formulário e ligações telefônicas às unidades da federação. Na época esta pesquisadora fazia parte da Coordenação do Projeto Mulheres, sendo uma das responsáveis.

18 Exemplos de algumas denominações: berçários, unidades materno-infantis, espaço mãe-bebê e creche.

crianças, em ambiente intramuros, outro óbice é que há referência de um dado equivocada. Na tabela 17 do referido Sistema, que trata do “número de filhos presentes nos estabelecimentos penais, de acordo com a faixa etária, por unidade da federação” identifica-se um total de 1.111, o que, naturalmente, não condiz com a realidade do sistema prisional feminino.

No ano de 2017, houve o lançamento do Cadastro Nacional de Presas Grávidas e Lactantes pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ¹⁹, contendo informações coletadas pelos Tribunais do Brasil e divulgadas mensalmente. Segundo dados do Cadastro, no mês de agosto de 2018, havia um quantitativo de 258 mulheres grávidas e 167 lactantes e em agosto de 2019, 160 grávidas e 69 lactantes. Novamente, o indicado para visibilidade das crianças em ambiente intramuros fica a critério das nossas interpretações.

O que conseguimos visualizar de dados mais recentes, refere-se ao “Relatório Estatístico Visita às Mulheres grávidas e lactantes privadas de liberdade”²⁰ de 2018, que detalha o quantitativo de 181 crianças, vivendo com as mães no interior de estabelecimentos prisionais brasileiros, com as seguintes características: “50% dos estabelecimentos permite que a criança permaneça no local até os seis meses; 27%: entre 9 e 12 meses; 11,11% entre 13 e 18 meses e 11,11% até os 24 meses.

Do lugar de “não ser criança”

Além de reconhecer a existência de diversas problemáticas, sobrecargas e reflexos do encarceramento feminino, urge incluir, neste espaço, as violações de direitos, e seus impactos para a garantia dos direitos das crianças.

A adoção de práticas sociais reconhecidas de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos fundamentais, com prioridade absoluta da família, da sociedade e do Estado devido à condição de pessoas em desenvolvimento, tornou-se uma conquista normativa alcançada, por diversos segmentos governamentais e não governamentais, no final dos anos 80 em cenário nacional e mundial. Com isso, a no-

ção de família e criança foram se modificando pelos movimentos socioeconômicos e políticos da história, que alteraram o modelo de desvalorização do afeto e desigualdade, historicamente marcado pela supremacia patriarcal de interesses morais, econômicos, religiosos, culturais e políticos.

O processo de reconhecimento e proteção dos direitos das crianças e adolescentes, em nível internacional, teve sua maior concretização na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, realizada pelas Nações Unidas em 1989, que se constituiu na especificação dos direitos humanos para a população que tem idade entre 0 e 18 anos incompletos.

A Convenção representa uma fonte formal para novas disposições e práticas dos Estados membros frente ao paradigma de Proteção Integral. Nesse campo internacional de progresso e garantia dos direitos humanos inseriu-se a adoção de instrumentos jurídicos com crescente poder vinculante, como forma de se reconhecer a existência de proteções jurídicas e direitos específicos para certos grupos de pessoas, incluindo-se as crianças.

El niño es titular de los derechos fundamentales que las constituciones, los instrumentos internacionales y las leyes reconocen a todas las personas, y goza además de protección específica a sus derechos que se encuentran en instrumentos especiales y también en diversos instrumentos generales de derechos humanos, tanto de alcance universal como regional. La Declaración Universal de Derechos Humanos; los Pactos de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, son un buen ejemplo de ello. También en el sistema Interamericano, la Convención Americana de Derechos Humanos, conocida como Pacto de San José de Costa Rica, de 1969 contempla normas especiales para la infancia”. (CILLEROS BRUNOL, 1997 p.10).

A Convenção define criança como todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes. Ainda que não se tenha a intenção, de neste artigo, fazer uma abordagem aprofundada sobre as características da referida Con-

19 Disponível em [https://paineis.cnj.jus.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=qvw_1%5Cpaineis.cnj.qvw&host=QVS%40 neo-dimio03&anonymous=true&sheet=shIGLMapa](https://paineis.cnj.jus.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=qvw_1%5Cpaineis.cnj.qvw&host=QVS%40%20neo-dimio03&anonymous=true&sheet=shIGLMapa). Acesso em 20/06/2019.

20 Disponível em https://www.cnj.jus.br/files/publicacoes/arquivo/a988f1dbdd2a579c9dcf602c37ebfbbd_c0aacbe4a781a772ee-7dce8e4c9a060.pdf. Acesso em 21/09/2019.

venção, importa mencionar que esta representa um Instrumento Internacional destinado a não discriminação e a reafirmação do reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas humanas, constituindo um desafio permanente para alcançar pactos nos planos jurídicos, políticos, econômicos e sociais de melhoria nas relações entre a infância, o Estado e a família, ou seja, relações da criança com a família, dos direitos e deveres dos pais e do Estado e das políticas sociais dirigidas à infância.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, publicada um ano antes da Convenção, já definia em seu art. 6º que são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados, estabelecendo o princípio da prioridade absoluta de prevalência dos direitos e efetivação de políticas públicas para as crianças e adolescentes.

Neste aspecto, é importante ressaltar que o final da década de 1980 e início da década de 1990 foram essenciais para a mudança de paradigma sobre a infância e juventude, com posição de sujeitos de direitos e deveres em substituição à concepção de “menor” objeto de tutela (do Estado, da família, da igreja, da escola, etc.) em situação irregular e posição de inferioridade, incapacidade e subordinação.

Na Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, produto de um amplo processo organizativo da sociedade para a superação do comportamento tradicional, alicerçado no abandono, na carência e na delinquência, meninas e meninos são definidos como pessoas, sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento e de prioridade absoluta.

De forma genérica, pode-se dizer que a proteção da infância se referiu, historicamente, à forma de controle sobre a mesma, já que o paradigma da situação irregular relacionava a criança como objeto de intervenção e o segundo, da proteção integral, a dimensiona como sujeito de direito de proteção integral e prioridade absoluta como dever da família, da sociedade e do Estado respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança também alavancou a vinculação das formas de proteção destes instrumentos, meramente declarativos, com incorporação de normas e práticas. Neste

novo paradigma, as crianças e adolescentes têm direitos que seus interesses sejam considerados, prioritariamente, no desenho das políticas, em sua execução e nos mecanismos de consignação de recursos financeiros. Tal instrumento é destinado a não discriminação e a reafirmação do reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas humanas, constituindo um desafio permanente para alcançar pactos nos planos jurídicos, políticos e sociais de melhoria nas relações entre a infância, o Estado e a família, ou seja, relações da criança com a família, dos direitos e deveres dos pais e do Estado e das políticas sociais dirigidas à infância.

No que tange aos aspectos de adoção, foi o ECA que avançou em conquistas de direitos ao adotante, bem como estabeleceu fluxos operacionais sobre o processo de adoção vinculados ao poder judiciário, rechaçando as práticas informais ocorridas desde as ações com crianças deixadas nas rodas de exposto, àquelas entregues nos orfanatos.

Nesse novo paradigma da infância, a família se estabelece como *locus* privilegiado para o adequado desenvolvimento humano. Aqui se trata da concepção da família com suas múltiplas transformações e diversidade de formatos, afastando-se da noção tradicional e naturalizada de família nuclear, desconstruindo, assim, o mito de um único tipo de estrutura familiar ideal. Isto significa pensar que, na atualidade, o marco legal da convivência familiar fica centralizado no direito que a criança tem de ser criada em um lar, e ao mesmo tempo, refere-se à necessidade de proteger e assistir a família no exercício de suas funções.

Nos últimos 29 anos, apesar de as crianças e adolescentes passarem a ter normativamente um papel de destaque na sociedade, ocupando a condição de sujeitos detentores de direitos, com lugar de primazia nas políticas sociais, ainda continuam sendo percebidas pela ótica da necessidade de tutela do Estado, ou seja, de intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens, com graves diferenças nas relações de gênero, raça, classe e etnia.

Infelizmente os direitos das crianças são desprezados em diversas áreas, já que a existência de legislações não garante por si só melhores condições de vida aos destinatários das normas, e no caso da relação com o encarceramento de seus pais, pode-se afirmar que estes são brutalmente violados.

Durante vários anos fazendo pesquisa na área do encarceramento feminino, fui questionada diversas vezes pela relevância que dava às questões da maternidade no cárcere.

Ainda que, naturalmente, reconhecendo que a atribuição do papel da mulher como mãe ser um conceito construído culturalmente, como se fosse algo nato, entendo que no âmbito prisional essa condição – a de mãe – é uma das grandes problemáticas do encarceramento feminino que precisa ser enfrentada na perspectiva atual do desencarceramento.

Percebe-se que não há aprofundamento das diferenças entre mulheres e homens em privação de liberdade, nem respeito a qualquer recorte de gênero. As questões da maternidade e da amamentação terminam sendo as condicionantes para as distinções básicas. Tal situação pode acarretar o risco de, como apontam algumas narrativas, ocultar outros aspectos relacionados à situação da mulher encarcerada.

Acredita-se, no entanto, que, no contexto prisional, a maternidade requer atenção central, não podendo ser essa questão negligenciada por supostamente conter a reafirmação do mito da “mulher maternal”. Não se trata de defender tal mito, ao se denunciar a precariedade do sistema penal feminino, mas de demonstrar a urgência e as características especiais que cercam o problema da mãe aprisionada. Não é demais lembrar que as mulheres encarceradas estão sujeitas à lógica dos regramentos, do controle e das rotinas prisionais masculinas, que negam, na prática, a proteção social à mulher e à criança.

Sobre isto, concorda-se com Pimentel (2015, p. 30) em seus estudos, quando afirma que “esses silêncios da legislação acerca das questões de gênero têm desdobramento direto na forma como políticas públicas prisionais são construídas no Brasil”. Para a autora, homens e mulheres em privação de liberdade são tratados com base em uma falsa igualdade, fato que não reflete as reais desigualdades de gênero do tecido social.

Sobre o contexto de convivência da mãe e sua criança em ambiente prisional, pode-se afirmar que houve, portanto, a necessidade de discussão e problematização para que o tema da maternidade nas prisões saísse da invisibilidade na perspectiva que fosse garantido o direito basilar de aleitamento materno e convivência mãe/bebê nos primeiros meses de vida da criança.

Embora haja ordenamento jurídico internacional e nacional que estabelece direitos para a mãe presa com seu filho, regrado, por exemplo, o direito à amamentação, não há uma diretriz nacional específica em relação aos espaços de convivência da mãe presa com seu filho, dos protocolos de saúde, das atividades cognitivas e lúdicas, de como deve ser trabalhado o momento de separação, nem sobre quais os profissionais e serviços devem ser disponibilizados nessas estruturas de atendimento infantil, entre outros importantes aspectos. Aqui podemos acrescentar, ainda, sobre a invisibilidade de práticas voltadas à rede de proteção infantil familiar ou comunitária para essas crianças, que vivem, temporariamente, em espaços prisionais e também aos demais filhos que estão em outros ambientes extramuros.

Com isso, pode-se contextualizar que nos últimos quinze anos foi preciso falar sobre a maternidade nas prisões, afirmando que: crianças viviam em condições sub-humanas; inexistiam espaços apropriados para as mulheres gestantes ou lactantes; as mulheres eram algemadas no parto e no pós-parto; inexistiam diretrizes a serem seguidas na gestão dos espaços denominados berçários ou creches; e muitas crianças poderiam ser encaminhadas para instituições de acolhimento. Tais aspectos apenas exemplificam algumas das violências que extrapolam as penas das mulheres encarceradas e que foram combatidas pelas lutas de movimentos sociais, os quais demonstraram, efetivamente, que a maternidade na prisão é vulnerável.

Assim, torna-se recomendável o afastamento de regras homogêneas e violadoras de direitos humanos que não primam pelo interesse superior da criança e as colocam no patamar dos mesmos regramentos de segurança e restrição do mundo exterior de uma unidade prisional. Importante citar Robertson (2008) em seu texto da publicação da Quaker United Nations Office – QUNO, intitulado “Ninos y Ninas Presos de las Circunstancias”:

Las circunstancias bajo las cuáles ninos y ninas van a vivir a la cárcel pueden variar de um país a otro y dentro de un mismo país; mientras que en algunas naciones está prohibido que los ninos vivan en la cárcel, en otras, se permite a ninas y ninos acompañar a su madre encarcelada hasta que tengan edad para ir a la escuela; muchos otros países se colocan entre estos dos extremos. Es difícil decir cuál es el enfoque más apropiado – se deben tomar em

cuenta cuestiones como las condiciones en la cárcel, la calidad de los cuidados que reciben y la edad y situación individual de cada niño/a (incluyendo si hay algún miembro de la familia/progenitor disponible para cuidar de él/ella) – pero, parece haber consenso en cuanto a que a veces la opción menos mala es que los niños vivan en la cárcel con su madre (o, muy rara vez, con su padre), aún cuando el infante no haya cometido delito alguno. (ROBERTSON, 2008. p 4).

Em geral, percebe-se que houve preocupação com esse tipo de prática institucional que, ao tempo que preserva a manutenção dos vínculos maternos com favorecimento da amamentação tão importante para a criança, por outro lado, limita as possibilidades de vivência e contato do mundo extramuros.

Há pouco consenso sobre como essas práticas atuam nas condições de desenvolvimento infantil, bem como a respeito das estruturas físicas existentes e dos serviços penais ofertados. Em termos mundiais, sabe-se que alguns países proíbem que crianças vivam em prisões com suas mães e outros permitem que as crianças permaneçam com suas mães nas prisões até certa idade. No entanto, existem pouquíssimos estudos sobre os impactos de cada tipo de política no futuro destas crianças.

As ações institucionais que permitem a convivência temporária da criança pequena em ambiente prisional junto a sua mãe podem se basear em regulamentos legais e em autorizações da própria direção da unidade prisional, balizada por questões de existência ou não de estruturas apropriadas para tal convívio. Isto implica que pode ocorrer que muitas mulheres encarceradas sejam encaminhadas para outras unidades prisionais distantes de seus familiares para que consigam permanecer com seus filhos na prisão.

Segundo Robertson (2008), na maioria dos países da Europa Ocidental e Norte-americanos somente se autoriza essa convivência maternal na prisão se houver instalações especializadas com serviços técnicos próprios para mães e bebês.

Diferentemente desses países, no Brasil não há uma nomenclatura e organização própria para esses espaços de convivência.

Na maioria, para não dizer a totalidade dos casos no Brasil, as crianças só podem permanecer com suas mães, por um certo período, desde que nasçam no período de detenção da mulher, não sendo

autorizada a inserção para permanência na prisão de crianças mesmo de pouquíssima idade nascidas antes do encarceramento da mãe. Em geral, as mulheres ingressam na prisão grávidas ou ficam grávidas durante o cumprimento de pena em razão das visitas íntimas com seus companheiros.

As condições de permanência dessas crianças na prisão e convivência com sua mãe são muito diversas. Suas vidas são afetadas pela dinâmica da gestão da administração da unidade prisional no cotidiano das condições restritas de estrutura física, recursos humanos e demais serviços penais ofertados.

Pela norma legal, as unidades prisionais que abrigam mulheres deveriam ser específicas para o público feminino e, em caso de maternidade, o local precisaria dispor de espaços apropriados, serviços penais e assistenciais para gestantes, lactantes e mães com filhos. Na prática, acredita-se que as instalações assim estabelecidas, separadas da massa carcerária, contando com rotina de celas mais abertas com horários na área externa flexível, dispondo de brinquedos ou de celas com coloridas e, ainda, de serviços de nutrição para alimentação especial, atendimento psicológico e de profissionais do Serviço Social, mesmo sendo essenciais à humanização dos espaços, ainda assim são insuficientes para a garantia do interesse superior da criança. O que se tem percebido é que não houve política pública brasileira que dialogasse com esta esfera de garantia de direitos e as crianças acabavam seguindo rotinas e regramentos como que, infelizmente, estivessem presas, o que temos chamados de “crianças presas por tabela”.

Afinal para que serve colorir espaços se “eles não podem pintar a parede” por que não se mexe no regramento de segurança de uma unidade prisional?

Toda a discussão que envolveu a maternidade no cárcere, nos últimos anos perpassou, no nosso entendimento, três grandes nuances: a primeira relacionou-se ao campo legal de alternativas diversas da prisão para a situação de maternidade, como no caso de prisão domiciliar; a segunda referiu-se à autorização de convívio por um certo período da mulher com seu filho ou filha na prisão, conservando a relação mãe e filho(a) com os efeitos negativos da vivência no cárcere; e a terceira inferiu-se sobre o processo de separação da criança da sua mãe, tendo, infelizmente casos de perda involuntária do poder familiar, como veremos no próximo tópico.

As categorias de tortura e violência

Os crimes de tortura são definidos na Lei nº. 9.455, de 7 de abril de 1997, que estabelece:

Art 1º. Constitui crime de tortura:

I – constringer alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental: a) com o fim de obter informação, declaração ou confissão da vítima ou de terceira pessoa; b) para provocar ação ou omissão de natureza criminosa; c) em razão de discriminação racial ou religiosa;

II – submeter alguém, sob sua guarda, poder ou autoridade, com emprego de violência ou grave ameaça, a intenso sofrimento físico ou mental, como forma de aplicar castigo pessoal ou medida de caráter preventivo.

O artigo 1º desta Lei também menciona que incorre no crime de tortura “quem submete pessoa presa ou sujeita a medida de segurança a sofrimento físico ou mental por intermédio da prática de ato não previsto em lei ou não resultante de medida legal” (§ 1º), sendo um dos agravantes de aumento da pena de um sexto até um terço se o crime for cometido “contra criança, gestante, portador de deficiência, adolescente ou maior de 60 anos (§ 4º II).

Assim, vamos analisar, a caracterização legal de tortura, com noção ampliada, no caso da submissão da pessoa presa a sofrimento físico ou mental, tendo em mente as gestantes e mães em situação de privação de liberdade. A abordagem mencionada é apontada aqui como prática estrutural de violação de direitos nas penitenciárias, que, para além da pena imposta pela lei, impõem a submissão da pessoa presa a outras formas de violências, de modo que se aprofunda o papel estatal de controle e neutralização de determinados grupos sociais.

Nessa direção, contribui para a compreensão deste trabalho sobre tortura o conceito presente na obra “Relatório sobre Tortura em Tempos de Encarceramento em Massa” da Coordenação Nacional da Pastoral Carcerária:

(...) no sistema carcerário, a tortura também se opera por meio de ausência de serviços básicos, da hiperlotação das celas, da alimentação deficiente, da insalubridade do ambiente prisional, pelos “bondes loucos”, regimes de isolamento, surtos viróticos e

bacteriológicos, ameaças e violências cotidianas, pelos procedimentos disciplinares humilhantes, revistas vexatórias, partos com algemas e tantas outras situações. (PASTORAL CARCERÁRIA, 2016. p. 29).

Infelizmente, em algumas situações de visitas às unidades prisionais femininas, na época de nossa atuação profissional no Departamento Penitenciário Nacional, em conversas com mães cumprindo pena privativa de liberdade, ouvimos relatos sobre a imposição de algemas durante o transporte à maternidade e no momento imediato ao parto, ocorrência em um momento tão especial na vida de uma mulher, que acarreta mais sofrimento físico e mental.

Vários casos no Brasil foram registrados comprovando a existência de algemas à cama, no momento de a mulher dar à luz ou após fazê-lo, evidenciando, assim, uma situação vexatória que atinge até mesmo o nascituro nos momentos iniciais de vínculo entre a mãe e o bebê, atreladas a situação de desconforto, aflição e humilhação da mulher.

Entendemos que há evidências concretas de torturas nestes casos, pois é difícil sequer uma fuga mirabolante nesse momento tão vulnerável da vida de uma mulher. Nesse aspecto, a mulher é quem se fragiliza e não a segurança, pois se mantém por perto nas unidades hospitalares os agentes penitenciários e/ou policiais encarregados da custódia.

Essa verdadeira tortura institucional “invisível aos olhos” representa um fenômeno complexo e de certa forma legitimado pelo Estado por meio da atuação de seus agentes estatais, aqui incluindo todos que chancelam tais práticas, não apenas os servidores penitenciários, mas o Secretário de Estado que administra o sistema penitenciário, a equipe médica da unidade hospitalar, o Juiz, o Promotor da Execução Penal, entre outros.

Entre outras situações, cabe relatar as experiências de mulheres encarceradas, cujos nomes serão omitidos, ouvidas pela própria autora deste trabalho, as quais incluem uma que teve a necessidade da obrigatoriedade do uso de faixas nos seios para interromper com o leite materno, tão importante para a saúde da criança.

Meu filho estava amamentando. Com quatro meses tive que começar a introduzir a comida e secar o leite, usando uma faixa nos seios, porque ele vai

ficar aqui só até os seis meses. Minha mãe vai ficar com ele.

Em outras situações, houve a sanção disciplinar para as mulheres em estado de gravidez ou com criança em ambiente prisional, em pleno descumprimento às Regras de Bangkok/ Regra 22²¹:

Por causa de uma briga com outra gestante, eles me colocaram numa cela escura, molhada e sem energia. Me colocaram para dormir no chão e sem colchão; todo mundo sabia que eu tava grávida, passando duas noites dormindo no chão.

Hoje eu fiquei o dia inteiro, porque tem uma de castigo. Ela ficou de castigo porque pegou uma folha pra poder escrever uma carta para a família. Por conta disso, o filho dela vai ficar dez dias sem ela. Elas também não podem dormir. Tem criança que ao chegar a certa idade, não dorme mais durante o dia. Ele não dorme desde os dois anos e tem dia que ele dorme sentado e não pode. Eu deixei ele dormir no meu colo, a guarda viu e me deixou de castigo por dez dias.

Relacionando aquilo que Goffman (1999, p. 24) chamou de “mortificação do eu”, categoria inerente às chamadas “instituições totais”, como a prisão, a detenção incorpora além da privação de liberdade, outras perdas profundas das individualidades, resultando numa série de degradações e humilhações.

Novamente cabe pontuar o conceito de tortura usado pela Pastoral Carcerária:

(...) condições degradantes de aprisionamento podem e devem ser entendidas como tortura, na medida em que provocam sofrimento intencional agudo, realizado pela ação ou omissão de agentes públicos, com o propósito pressuposto de punição ou medida preventiva, e à margem de qualquer legalidade (PASTORAL CARCERÁRIA, 2016, p. 30).

Entende-se que o sistema penitenciário feminino se relaciona, além de todo o mecanismo de tortura e poder disciplinar, com as práticas de violência institucional. E naturalmente tal violência institucional não começa e nem termina nas prisões, já que muitas dessas mulheres foram pessimamente tratadas, seja no âmbito policial e/ou judiciário, repro-

duzindo estruturas patriarcais do Estado Brasileiro. O que queremos dar ênfase consiste na relação, também, do encarceramento feminino com as “tolerâncias institucionais” às violências contra as mulheres pelas diferentes gradações de violência institucional ocorridas com as mulheres encarceradas nos atendimentos revitimizadores passados e atuais dos serviços estatais.

Portanto, sendo um fenômeno complexo, é notório que o termo violência seja utilizado em vários contextos sociais, vinculados, por exemplo, à violência de gênero, física, psicológica, sexual, doméstica, entre outros. No âmbito penitenciário, e neste caso, nas vinculações com o encarceramento feminino, nos diversos tipos de violências refletidas em violações de direitos humanos, enfatizamos as violências institucionais relacionadas com práticas de tortura, como ato de ameaça à integridade física e mental, sendo as prisões mecanismos de produção e reprodução das violências contra as mulheres.

Para efeito de diálogo com este artigo, utilizamos o conceito de violência institucional trazido por Minayo (s/d .p.33) ao referir-se que “é aquela que se realiza dentro das instituições, sobretudo por meio de suas regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, reproduzindo as estruturas sociais injustas”.

Este conceito naturalmente apresenta relação transversal com outros tipos de violência, recaindo de forma preponderante nas violências de gênero, que mantêm as estruturas patriarcais hegemônicas nas relações de gênero dominantes e desiguais existentes.

Na série de problemas que assolam a convivência temporária, da mãe com seu filho (a), em ambiente prisional, está o processo de separação, que, em sua grande maioria, não é feito de forma gradual e com base na análise de cada caso. No âmbito do cuidado nas decisões sobre o momento de separar o filho da mãe, as Regras de Bangkok da ONU/2010 (Regra 52) estabelecem que:

A decisão do momento de separação da mãe de seu filho deverá ser feita caso a caso e fundada no melhor interesse da criança, no âmbito da legislação

21 A Regra 22 estabelece: “Não se aplicarão sanções de isolamento ou segregação disciplinar a mulheres gestantes, nem a mulheres com filhos/as ou em período de amamentação”. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/27fa-43cd9998bf5b43aa2cb3e0f53c44.pdf#targetT ext=O%20principal%20marco%20normativo%20internacional,de%20liberdade%20para%20mulheres%20infratoras..> Acesso em 19/09/2019.

nacional pertinente.

Com isso, as decisões para autorizar os filhos a permanecerem com suas mães no estabelecimento prisional, bem como o período de permanência, deveriam ser tomadas em análise do caso em concreto, levando-se em consideração o superior interesse da criança.

O processo de desaptação da vida livre e adaptação e seguimento às rotinas e procedimentos carcerários, servem cada vez mais para a resposta da prisão à sociedade. Longe de ser educativa, além de aniquilar as pessoas, contribuem para as violações de direitos e violências institucionais pelos abusos cometidos em virtude das relações de poder, e o pior à luz do dia e das “canetas” do Estado, como podemos perceber nos recortes abaixo das falas das mulheres em situação de prisão:

Eles falam que vão mandar teu filho para fora, aí eu só choro, como que vai tirar meu filho assim. Imagina ir de um dia para outro. Têm mães que não sabem aonde tavam seus filhos.

Se minha mãe não vier buscar, ela vai pro abrigo. É muito triste essa situação. Já teve meninas que tiveram os bebês, foram sentenciadas no regime fechado e eles foram pro abrigo.

Tem uma menina aqui que teve um bebê. O bebê dela foi pro abrigo, só que quando ela saiu, ela não pode pegar a criança de volta. Quando ele foi pro abrigo, não demorou muito, ela ganhou o alvará. Ela tentou pegar o bebê de volta, mas não conseguiu. E se passar muito tempo, acho que mais de seis meses, a criança é adotada.

Desde o tempo que eu tô presa, foram três crianças pro abrigo. Principalmente, as presas do interior. Elas não têm boas condições e é a maior dificuldade pra família vir visitar; não dá tempo de comunicar os parentes e quando conseguem, eles dizem que não querem, daí vão pro abrigo. É mais complicado para essas pessoas. Assim, eles falam pra gente que quando a pessoa não tem condição e não tem ninguém pra ficar com nossos filhos, daí eles vão pro abrigo e dizem que quando a gente sair daqui, a gente pega as crianças, mas não pega.

Após uma visita técnica em um estabelecimento prisional feminino para apoiar o Estado na elaboração do Plano Estadual de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade, conforme

meta da PNAMPE, fomos surpreendidas com a triste informação de uma mulher que tinha cometido suicídio. No dia anterior, havíamos tido contato, no auditório da unidade, com várias internas, que relataram situações emblemáticas do estabelecimento prisional, com levantamento de demandas para os gestores locais, que ali se encontravam. Lembro-me da fala atuante dessa interna e com receio de se expressar. Esta experiência foi, naturalmente, umas das mais chocantes em nossa atuação profissional.

Em outra visita de uma diferente unidade da federação, fui surpreendida com uma determinada mulher encarcerada; uma mãe que em lágrimas solicitava apenas uma informação, uma resposta, um cuidado, uma providência e, nada mais, que uma atenção do Estado. Após o conhecimento deste fato, voltei à unidade prisional por mais duas vezes para colher informações detalhadas com a referida mãe e, assim, foi possível ouvir atentamente o relato, que contém a descrição de cruel violação dos direitos humanos.

Na sequência, após várias reuniões com o setor jurídico da unidade, advogadas militantes de direitos humanos e defensoria pública, entre outras ações realizadas, elaboramos uma denúncia com outros signatários, para que o fato tivesse apuração com urgência e visibilidade, a fim de ser revertido, como também, para evitar que novos casos terríveis como esse pudessem ocorrer novamente. Como nos relatos anteriores, mantivemos a preservação da identidade:

a) Sobre o origem do fato narrado pela mãe presa : “Que estava na Unidade normalmente, com sua filha x de apenas seis meses, quando de repente, sem qualquer aviso prévio, foi surpreendida pela chegada de um oficial de justiça da Vara da Infância e Juventude, afirmando que precisava levar a pequena x. Afirmou a mãe y que o ato de retirada de sua filha foi absolutamente cruel, pois o oficial de justiça sequer autorizou que ela amamentasse a menina, separasse suas roupas ou se despedisse com mais calma. Relatou que não sabia em qual abrigo a sua filha tinha sido encaminhada”.

b) Sobre a inserção da criança na esfera da adoção: “Que a mãe y em nenhum momento assinou documento entregando a criança para adoção; aos prantos e muito emocionada a mãe y afirmou reiteradas vezes que queria cuidar de sua filha e não foi citada ou ouvida em audiência para tratar de assunto de destituição do poder familiar.”

Sobre este caso, há diversos aspectos que poderíamos, neste momento, relacionar no âmbito dos direitos fundamentais das mulheres e dos direitos das crianças que estão sendo negligenciados. Ainda que a solução fosse o encaminhamento da criança para uma instituição de acolhimento pelo fato de não haver outras possibilidades no núcleo familiar, o fato é que foi retirado o direito de a mãe “se preparar” para a separação (processos normatizados na Lei de Execução Penal e na Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça), de saber em qual instituição estava sua filha, de ter o contraditório garantido, entre tantos outros direitos negligenciados.

Cabe lembrar que nos termos da Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a adoção é medida excepcional e a condenação criminal do pai ou da mãe não implica destituição do poder familiar, exceto em hipótese de condenação por crime doloso, sujeito à pena de reclusão, contra o próprio filho ou filha.

Mas o fato é que o caso descrito acima, no interior de uma unidade prisional feminina, comprova a existência da aniquilação de vidas humanas que o sistema prisional provoca em nome de uma falsa premissa de segurança e disciplina.

Atrelado a tal problemática, foco deste artigo, não podemos deixar de mencionar tantas outras violências e torturas que vivenciamos nas visitas às unidades prisionais femininas e/ou por meio de relato das mães encarceradas, como: alimentação ruim, lugares insalubres, ausência de rotina ou duração reduzidíssima de banho de sol, falta de comida diferenciada e em maior quantidade para as grávidas e os bebês, precária assistência à saúde, falta de assistência básica material para a mulher e filho (a), revistas vexatórias íntimas, ausência de atividades educacionais e laborativas, desamparo financeiro, sanção disciplinar, visita social com número limitado de pessoas, incluindo os próprios filhos, para citar algumas nuances.

Algumas dessas mulheres são primárias e outras reincidentes e cada possui sua história de vida; a maioria é mãe de dois ou mais filhos (as); possuem vinculação criminal com dito tráfico de drogas e estão em situação de dificuldade econômica; algumas descobriram a gravidez já estando na unidade prisional, tendo relatos de uso de algema no pós-par-

to; algumas relatam ressentimentos com os estigmas sociais pós- prisão, histórias de arrependimentos e culpas por estarem privadas de liberdade; muitas fazendo uso de remédios para depressão e têm relatos de tristezas com os ócios das crianças que seguem, em geral, as mesmas regras prisionais, não tendo atividades lúdicas necessárias à primeira infância, com receio, portanto, do impacto na saúde psicológica dos filhos (as), já que as crianças maiores viam as guardas levando as mães para a “tranca”.

Considerações Finais

O que dizer quando os direitos internacionais e nacionais de gestantes e mães em situação de prisão são negados pelas interpretações e idiosincrasias num sistema estrutural de opressão da mulher?

Discutir sistema penitenciário não têm sido tarefa fácil. Os desafios continuam postos pela agenda do desencarceramento, que deve ser reforçada, com a luta pela garantia dos direitos das mulheres e das crianças, com rechaço às marcas patriarcais nas decisões judiciais e às perpetuações das várias formas de torturas e violências nos estabelecimentos prisionais.

No período de 2009 a 2019, muitos normativos foram editados para que o Estado Brasileiro reconhecesse a situação de precariedade da maternidade nas prisões. Contudo, o que se observa é que se faz necessário adentar nos campos de resistências, nas defesas diárias dos direitos das mulheres e do interesse superior das crianças, pois os muros invisíveis e visíveis de uma prisão limitam o exercício da cidadania dessas pessoas e o fazem de forma disciplinadora, como demonstrado ao longo deste artigo.

A discussão contemporânea atual não pode mais girar em torno da polêmica do tempo limite que a criança pode ficar dentro de uma unidade prisional com sua mãe que cumpre pena privativa de liberdade. Nestes últimos anos foram pautadas diversas necessidades, a exemplo da: mudança dos regimentos prisionais; imprescindibilidade da análise do caso concreto dos aspectos sociais e familiares da mãe e criança; garantia de estruturas físicas adequadas e profissionais voltados ao atendimento das gestantes e mães com filhos, para citar algumas. Quase nada foi efetivado e, não resta dúvida que, a prisão de mulheres aumenta, consideravelmente, a vulnerabilidade

social de seus filhos.

O encarceramento feminino tem um efeito perverso na quebra dos vínculos e papéis familiares, no abandono de crianças²², no desconhecimento e omissão das particularidades de gênero, nos impactos para a criança em relação à perda do vínculo familiar e comunitário, entre tantos outros indicadores.

Além disso, outra questão pouco discutida é da paternidade, o qual pode haver demandas reais, como por exemplo, de óbito da mulher ou de processo judicial em que a mulher tenha interesse unilateralmente que seu filho ou filha vá para adoção, tendo muitos casos, em que sequer os pais são ouvidos nos processos de destituição de poder familiar.

Neste artigo focamos nossa temática na pauta da maternidade nas prisões, na discussão sobre a prisão domiciliar, contudo a luta pela agenda do desencarceramento baliza o encarceramento feminino como um todo. Ainda que não seja objeto deste artigo, importa lembrar os aspectos limitadores da prisão domiciliar, que, caso esta não venha relacionada às políticas sociais de assistência social, educação, trabalho e renda, pode dificultar o cumprimento da norma, pois como serão garantidas as condições mínimas existências da mulher e seus filhos menores de idade?

Faz-se necessária, portanto, a discussão da Lei de drogas para superação da criminalização do aspecto legal do “tráfico”, para que as mulheres não sejam encarceradas portando pequenas quantidades de drogas, visto que não há uma definição clara sobre a natureza e quantidade dessas substâncias apreendidas para caracterização do uso e prática do tráfico.

O Habeas Corpus Coletivo nº 143.641 determina a substituição da prisão preventiva por domiciliar das mulheres, pelos critérios postos, em todo o território nacional, sem prejuízo da aplicação das medidas alternativas previstas no artigo 319 do Código de Processo Penal. A nova legislação, Lei nº 13.769/2018, com critérios estabelecidos, se aplica para mulheres que tiveram prisão preventiva decretada e, ainda, não foram condenadas, como também para mulheres que já se encontram em cumprimento de pena.

Longe de acreditar que o direito é simplesmente cumprir a lei, não resta dúvida, que as per-

petuações de prisões figuram como violações de direitos para mulheres e crianças, sendo essa resposta penal uma zona cinzenta de tempos tenebrosos da civilização brasileira.

Referências Bibliográficas

AGUIRRE. Carlos. Cárcere e Sociedade na América Latina, 1800 -1940. IN: MAIA, Clarissa Nunes; NETO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz. (orgs). História das Prisões no Brasil. Volume I. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

ANGOTTI, Bruna. *Entre as leis da ciência, do estado e de Deus: o surgimento dos presídios femininos no Brasil*. 1. Ed. São Paulo: IBCCRIM, 2012.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Remi Hess. Brasília. Liberlivro. 2010.

BRASIL. Lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3689.htm>. Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília. 1984. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 15/08/2019.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15/08/2019.

_____. Lei nº 9.455, de 7 de abril de 1997. Define os crimes de tortura e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9455.htm> Acesso em: 15/08/2019.

_____. Lei nº 11.343 de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuá-

22 Crianças, que, mesmo estando além dos muros de confinamento, encontram-se em outros muros de exclusão e de miserabilidade, com a ausência da figura materna e paterna.

rios e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Brasília. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm>. Acesso em 30/08/2019.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP que versa sobre a estada, permanência e posterior encaminhamento das (os) filhas das mulheres encarceradas*. Disponível em <<https://www.ibccrim.org.br/noticia/13345-Resolucao-do-CNPCP-disciplina-situacao-de-filhos-de-mulheres-encarceradas>>. Acesso em 30/08/2019.

_____. Lei nº 12.403 de 04 de maio de 2011. Altera dispositivos do Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 - Código de Processo Penal, relativos à prisão processual, fiança, liberdade provisória, demais medidas cautelares, e dá outras providências. Brasília. 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12403.htm>. Acesso em 30/08/2019.

_____. Lei nº 12.962, de 08 de abril de 2014. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para assegurar a convivência da criança e do adolescente com os pais privados de liberdade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12962.htm>. Acesso em 30/08/2019.

_____. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>. Acesso em 30/08/2019.

_____. Lei nº 13.434, de 12 de abril de 2017. Dispõe sobre a vedação do uso de algemas em mulheres grávidas durante os atos médico-hospitalares

preparatórios para a realização do parto e durante o trabalho de parto, bem como em mulheres durante o período de puerpério imediato. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13434-12-abril-2017-784610-publicacaooriginal-152355-pl.html>>. Acesso 30/08/2019.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Sistema Nacional de Informações Penitenciárias. Infopen Mulheres 2014* Brasília. Disponível <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em 20/06/2019.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Sistema Nacional de Informações Penitenciárias. Infopen Mulheres 2016* http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em 20/06/2019.

_____. Ministério da Justiça e Secretaria de Políticas para as Mulheres. Portaria Interministerial MJ e SPM nº 210, de 16 de janeiro de 2014, que institui a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do **Sistema Prisional**. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_25232895_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_210_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2014.aspx. Acesso em 20/06/2019.

_____. Decreto de 12 de abril de 2017. Concede indulto especial e comutação de penas às mulheres presas que menciona, por ocasião do Dia das Mães, e dá outras providências. Disponível em <Decreto de 12 de abril de 2017. Concede indulto especial e comutação de penas às mulheres presas que menciona, por ocasião do Dia das Mães, e dá outras providências> Acesso em: 05/12/2018.

_____. Resolução Conjunta nº 01, de 08 de novembro de 2018 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e do Conselho Nacional de Assistência Social. Qualifica o atendimento socioassistencial às famílias de pessoas encarceradas e egressas do Sistema Penitenciário no Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Disponível em <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/49479520/do1-2018-11-09-resolucao-conjunta>

-n-1-de-8-de-novembro-de-2018-49479405>. Acesso em 20/06/2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Cadastro Nacional de Presas Grávidas ou Lactantes. Disponível em <https://paineis.cnj.jus.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=qvw_1%5Cpainelcnj.qv_w&host=Q-VS%40neodimio03&anonymous=true&sheet=sh-GLMapa.>. Acesso em 20/06/2019.

_____. Relatório Estatístico Visita às Mulheres Grávidas e Lactantes Privadas de Liberdade. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/files/publicacoes/arquivo/a988f1dbdd2a579c9dcf602c37ebfbbd_c0aacbe4a781a772ee7dce8e4c9a060.pdf>. Acesso em 18/05/2019.

_____. Regras de Bangkok. Regras das Nações Unidas Para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras. Conselho Nacional de Justiça – 1. Ed – Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2016. Disponível em <<https://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/27fa43cd9998bf5b43aa2cb3e0f53c44.pdf#targetText=O%20principal%20marco%20normativo%20internacional,de%20liberdade%20para%20mulheres%20infratoras.>>. Acesso em 19/09/2019.

CILLEROS BRUNOL. Miguel. *Infancia, Autonomia y Derechos: una cuestión de principios en Infancia*. *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, OEA. Nº 234. Tomo 67 octubre, pp 10-24. 1997.

D'AVILA. Maria Clara. *Aprovado Projeto de Lei que garante prisão Domiciliar para Mães e Gestantes*. Artigo eletrônico retirado da página eletrônica do Instituto Terra, Trabalho e Cidadania – ITTC. Disponível em <http://ittc.org.br/aprovado-lei-13769-prisao-domiciliar/>. Acesso em 13/09/2019.

DEMO. Pedro. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FOUCAULT. Michel. *Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões*. Petrópolis. Vozes, 2001.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*.

Editora Perspectiva. São Paulo – SP. 1999.

MENDES. Soraya da Rosa. (Re) pensando a criminologia: Reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista. Tese (*Doutorado em Direito*) – Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. 2012. Disponível em <file:///C:/Users/00105144495/Desktop/2012_SoraiadaRosaMendes.pdf >. Acesso em 13/05/2019.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. (Organizadora). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde*. Disponível em <http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf>. Acesso em 20/06/2019.

OEA. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher “Convenção de Belém do Pará”. Adotada em Belém do Pará, Brasil, em 9 de junho de 1994, no Vigésimo Quarto Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral). Disponível em <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em 04/06/2019.

ONU. Convenção Internacional dos Direitos da Criança. 1989. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 20/06/2019.

PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL. Em Defesa do Desencarceramento de Mulheres. Pesquisa sobre o impacto concreto do Indulto do dia das Mães de 2017. http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/08/relatorio_indulto_dia_das_maes_2017.pdf.

_____. Relatório Tortura em Tempos de Encarceramento em Massa. Coordenação Nacional da Pastoral Carcerária. ASAAC. São Paulo, 2016. Disponível em <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Relatorio-Tortura-2016.pdf>. Acesso em 20/06/2019.

PIMENTEL, Elaine. *As Mulheres e a vivência pós-cárcere*. Maceió. EduUfal, 2015.

ROBERTSON, Oliver. *Ninos y Ninas Presos de las Circunstancias. Publicaciones sobre los Refugiados e los Derechos Humanos*. Quaker United Nations Office. 2008.

SANTA RITA, Rosangela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. Brasília-DF. Ministério da Justiça, 2007..

SERRA, Marco Alexandre de Souza. *Economia Política da Pena*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Habeas Corpus Coletivo 143641**. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/HC-143641final3pdfVoto.pdf>

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **1. Conceitos, teorias, e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde**. Acesso em 30 de julho de 2019. http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20/modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf

ROSA, Camila Simões; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Mulher, Negra e Encarcerada: Reflexões sobre Processos de Opressão**. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; ALMEIDA, Sandra Maciel de; CASTRO, Paula Almeida de; BORGES, Luís Paulo Cruz (orgs). *Mulheres Privadas de Liberdade: vulnerabilidades, desigualdades, disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza*. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.

Educação, escolarização e liberdade no sistema socioeducativo

Rogério Pacheco Alves¹

Resumo:

O objetivo do presente trabalho é o de problematizar o papel do direito à educação no sistema socioeducativo a partir de suas ambiguidades. Num primeiro momento, pretende-se demonstrar que tais ambiguidades já estão presentes na concepção moderna de educação ou pedagogia, tensões que também serão absorvidas em terra brasilis, em especial pela legislação do Século XX. A partir da análise de pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade da Universidade Federal Fluminense, pretende-se demonstrar o perfil dos adolescentes em conflito com a lei e como a escolarização de tais sujeitos cumpre um papel fundamental na avaliação, por parte da autoridade policial, sobre a sua “liberação”, ou seja, sobre a necessidade de manutenção, ou não, de sua apreensão administrativa. Já a partir da análise de algumas decisões do Tribunal de Justiça de São Paulo, o objetivo é discutir em que medida a não-aderência do adolescente a um projeto de ressocialização através da educação pode ser levada em conta como critério de agravamento de sua situação jurídica. A metodologia consistirá na revisão bibliográfica sobre o tema e na análise de dados empíricos, com incursões nos campos do direito, da filosofia e da sociologia.

Palavras-chave: Direito à educação; escolarização; medidas socioeducativas; liberdade.

Education, schooling and freedom in the socio-educational system

Abstract:

The aim of this paper is to problematize the role of the right to education in the socio-educational system based on its ambiguities. At first, it is intended to demonstrate that such ambiguities are already present in the modern conception of education or pedagogy, tensions that will also be absorbed in terra brasilis, especially by the legislation of the 20th century. Based on the analysis of research carried out by the Working Group and Studies on Policies of Restraint and Deprivation of Liberty of the Universidade Federal Fluminense, it is intended to demonstrate the profile of adolescents in conflict with the law and how the such subjects play a fundamental role in the evaluation, by the police authority, on the need to maintain, or not, their administrative apprehension. Based on the analysis of some decisions of the São Paulo Court of Justice, the objective is to discuss the extent to which adolescents' non-adherence to a project of re-socialization through education can be taken into account as a criterion of recrudescence their legal situation. The methodology will consist of a bibliographic review on the subject and an analysis of empirical data, with incursions in the fields of law, philosophy and sociology.

Keywords: right to education; schooling; socio-educational measures; freedom.

Introdução

Discussões em torno do acesso à justiça enquanto acesso à ordem jurídica justa e a um processo

¹ Doutor em Teoria do Estado e Direito Constitucional pela PUC. Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense. (Direito). Promotor de Justiça (MPERJ). Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4758676U4>
E-mail: rogeriopachecoalves@id.uff.br

equitativo se desenvolvem fortemente na década de setenta do século passado e vão encontrar na monumental pesquisa realizada por Cappelletti e Garth (1988) - O Projeto Florença, que reuniu uma grande equipe de advogados, sociólogos, antropólogos e economistas, originários de trinta países diferentes² - um notável desenvolvimento, tanto na perspectiva da investigação dos obstáculos de acesso (custo, tempo, dificuldades estratégicas na defesa de direitos transindividuais, carência de informações sobre direitos de um modo geral, indisposição psicológica para recorrer a processos judiciais, distância e elitização do sistema de justiça, complexidade dos procedimentos judiciais, experiência judicial dos litigantes habituais etc) como também na linha das principais estratégias adotadas por diversos países com vistas à superação de tais obstáculos (assistência jurídica aos pobres, legitimação ideológica para a defesa dos direitos transindividuais, simplificação dos ritos e aperfeiçoamento dos Tribunais, uso de outras formas “alternativas” de resolução de conflitos, mecanismos de prevenção de litígios etc). Um dos principais achados da pesquisa indica que mais do que a mera possibilidade de as pessoas reivindicarem direitos e de resolverem seus conflitos perante o Poder Judiciário, é necessário também que tenham acesso a resultados individual e socialmente justos, o que demanda, dentre outros requisitos, a observância rigorosa do devido processo legal, informada pela ideia da tipicidade dos ritos e da legalidade estrita.

No âmbito do sistema socioeducativo a observância do devido processo legal é garantida expressamente pelo art. 110 do ECA (“art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal”) e também pelo art. 111 do mesmo Estatuto, que prevê que o adolescente acusado da prática de ato infracional “análogo a crime ou contravenção” (um dos vários eufemismos do ECA) tem direito: ao pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente; à igualdade na relação processual,

podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa; à defesa técnica por advogado; à assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei; a ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente; de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento. O devido processo legal, garantia constitucional³ e também convencional⁴, é um princípio-síntese que engloba todas as demais garantias (processo de partes com tratamento igualitário; contraditório e ampla defesa; juiz natural e imparcialidade; processo público e decisões fundamentadas; vedação de provas ilícitas; presunção de inocência etc) e por seu intermédio busca-se assegurar a estrita legalidade dos atos processuais, num ambiente democrático. Sua expressa previsão no ECA cumpre o papel de limitar a tradicional e histórica discricionariedade dos Juízes da Infância e Juventude, ou seja, o forte subjetivismo na aplicação das medidas socioeducativas aos adolescentes, muitas vezes desconsiderando as provas, as alegações defensivas e as condições peculiares do sujeito que supostamente comete o ato infracional, que não pode ser reduzido a um número de processo, a um dado estatístico.

Nessa linha desponta como tema de suma importância a dimensão humana do sistema de justiça, objeto de reflexões da denominada quarta onda de acesso à justiça, que vai se debruçar sobre questões referentes à formação jurídica (o currículo das faculdades de direito), o processo de seleção institucional de juízes, promotores etc e as dimensões éticas dos efeitos sociais de uma decisão judicial, e não apenas os seus efeitos jurídicos. Como percebido por Economides (1999), o dia a dia da função jurídica cega os profissionais a percepções mais profundas da ideia de Justiça, o que permite problematizar a capacidade do sistema de justiça para produzir ... Justiça. Dito de outra forma, há uma tensão entre acesso e qualidade (ECONOMIDES, 1999).

Naturalmente, o estudo das ondas de acesso à justiça, moldadas a partir dos obstáculos, segue uma

2 O resultado final dessa pesquisa comparativa foi condensado em um livro de quatro volumes, em seis tomos, intitulado *Access to Justice* (1978-79). No Brasil, acabou sendo popularmente difundido apenas o relatório geral do projeto, traduzido por Ellen Gracie Northfleet e publicado sob o título *Acesso à Justiça* (1988).

3 Art. 5º, LIV, CF: “ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal”

4 Art. 7º, 2, 3 e 6 da Convenção Americana de Direitos Humanos. A Magna Carta de 1215 já previa, em seu art. 39, que “nenhum homem livre será preso, aprisionado ou privado de uma propriedade, ou tornado fora-da-lei, ou exilado, ou de maneira alguma destruído, nem agiremos contra ele ou mandaremos alguém contra ele, a não ser por julgamento legal dos seus pares, ou pela lei da terra”.

tipologia ideal, uma vez que, como tem sido constatado por diferentes pesquisas (ADORNO, 1995 e 1996; LIMA, 2004; SANTOS, 2015), os obstáculos de acesso à justiça são atenuados ou agravados dependendo do grau de vulnerabilidade social da parte lesada, o que significa que questões de gênero, raça, idade, escolaridade, local de moradia etc têm um forte impacto no acesso à justiça. Tal dimensão sociológica é da maior relevância e nos permite ampliar as discussões de acesso à justiça a partir de uma certa materialidade, ou seja, a partir de elementos concretos e não a partir das abstrações normativas.

Todas esses problemas também estão presentes no sistema de justiça infanto-juvenil, em que os recortes de acesso à justiça (obstáculos e ondas) e as questões de raça, gênero e classe produzirão efeitos concretos na interpretação e aplicação do ECA e da legislação “menorista”, processos que, embora regulados pela lei, são atravessados pelas moralidades de seus operadores (juízes, promotores, defensores, advogados, comissário etc). O direito à educação, conforme teremos a oportunidade de argumentar, cumpre um papel fundamental nesse processo de concretização da norma abstrata e genérica ao caso penal (*rectius*: “caso infracional”, para utilizar outra metáfora do ECA), atuando de modo ambíguo nas mãos de juízes e demais atores do sistema judicial, ou seja, ora como um direito titularizado pelos adolescentes e exigível do Estado, em suas dimensões materiais, de infraestrutura, pedagógicas etc, ora como um dever a ser rigorosamente cumprido pelo adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, à custa de sua liberdade (ou do agravamento da medida socioeducativa imposta).

Fixadas tais balizas, o propósito do presente trabalho é problematizar o papel do direito à educação no sistema socioeducativo a partir de suas ambiguidades. Num primeiro momento, pretende-se demonstrar que tais ambiguidades e tensões já estão presentes na concepção moderna de educação ou pedagogia, tensões que também serão absorvidas em terra *brasilis*, em especial pela legislação menorista do Século XX. A partir da análise de pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade da Universidade Federal Fluminense, pretende-se demonstrar o perfil dos adolescentes em conflito com a lei na Cidade do Rio de Janeiro e como a escolarização de tais sujeitos

cumprir um papel fundamental na avaliação, por parte da autoridade policial, sobre a sua “liberação” (soltura), ou seja, sobre a necessidade de manutenção, ou não, de sua apreensão administrativa. Já a partir da análise de algumas decisões do Tribunal de Justiça de São Paulo, o objetivo é discutir em que medida a não-aderência do adolescente a um projeto de ressocialização através da educação pode ser levada em conta como critério de agravamento de sua situação jurídica.

A metodologia consistirá na revisão bibliográfica sobre o tema e na análise de dados empíricos, com incursões nos campos do direito, da filosofia e da sociologia.

Educação, Expectativas Modernas e seu Desenho no Ordenamento Jurídico Brasileiro

O processo de transformação da criança em aluno é um dos mais importantes objetivos civilizacionais da modernidade, que pressupõe sujeitos livres e racionais capazes de participar do espaço público e da esfera pública de argumentação, num processo contínuo de socialização que os dispositivos educacionais vão proporcionar. Seja através da inserção do aluno no universo cultural historicamente dominante (toda cultura é barbárie, na expressiva advertência de Benjamin), seja por intermédio da transmissão de legados históricos formadores de um povo e de uma nação (as grandes batalhas de conquista, os grandes personagens nacionais, os signos e símbolos nacionais forjadores da identidade etc), os processos educacionais vão moldar o sujeito da modernidade, de quem se espera a saída gradual e definitiva do estado de natureza caracterizado pela luta de todos contra todos, ou seja, pelo direito do mais forte. Se o Estado moderno é marcado pelo monopólio da produção das normas e do uso da violência, transferências livremente ratificadas pelos indivíduos, que deixam de ser súditos e passam a ser cidadãos, é necessário formar consensos e uma plataforma cultural comum capaz de legitimar, pela cultura, o exercício do poder político. Daí a importância da escola pública, gerida pelo Estado, que ocupa então, para além e acima da família, o papel de grande tutor cultural da sociedade.

O tipo ideal do sujeito moderno é o letrado e escolarizado, cultivado nas melhores tradições mo-

rais de seu tempo. Cultivar, civilizar e moralizar, eis a tríade iluminista da modernidade, que vai encontrar em Kant, por exemplo, um de seus representantes privilegiados, defensor ardoroso de um desenvolvimento contínuo da racionalidade e de uma pedagogia que pressupõe o homem como a única criatura que precisa ser educada em razão de seu “estado rude”, e cujas insuficiências do instinto devem ser supridas pela razão (KANT, 1999). O animal já é, por instinto, tudo aquilo que pode ser, mas no homem a disciplina, face negativa da pedagogia, transforma a animalidade em humanidade, pois o homem tem necessidade de sua própria razão, não tem instinto. O destino do homem é a humanidade, mas as suas “inclinações animais” podem desviá-lo desse fim e, nessa perspectiva, o que é próprio do homem é o fato de somente tornar-se homem através da educação (KANT, 1999). Retoma-se aqui uma velha discussão que põe natureza e cultura, *physis* e *nomos*, em polos opostos, mas, de todo modo, é através da educação, e só por ela, que o homem passa da condição animal à condição humana, num processo que visa à perfeição da natureza humana:

“Normalmente os homens não tinham ideia alguma da perfeição que a natureza humana é capaz. Nós mesmos ainda não a temos em toda a sua pureza. É certo igualmente que os indivíduos, ao educarem seus filhos, não poderão jamais fazer que estes cheguem a atingir a sua destinação. Essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular mas unicamente pela espécie humana” (KANT, 1999, p. 19).

O processo pedagógico kantiano deve começar o mais cedo possível e é dividido em dois períodos, o primeiro marcado pela sujeição e obediência passiva, e o segundo pela possibilidade do uso da reflexão e da liberdade, desde que regradas. O constrangimento e a disciplina são necessários ao uso da liberdade, as leis e as regras são necessárias, por isso um dos maiores desafios da educação é conciliar disciplina normativa e liberdade (KANT, 1999). Assim, os objetivos da educação consistem em disciplinar o homem e com isso impedir que a animalidade prejudique o caráter humano; dotá-lo de habilidades, ou

seja, torná-lo culto; fazê-lo prudente e civilizado; e moralizá-lo (KANT, 1999). Aspecto fundamental, a moralização consiste em educar o homem à escolha dos bons fins, os fins socialmente aprovados e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. Ou seja, a educação prepara o homem para o bem e para os imperativos categóricos da moral e lhe dá um valor compartilhável com toda a espécie humana.

Naturalmente, numa Europa que ainda claudica em seus processos de urbanização e na qual as corporações profissionais (os ofícios) ainda operam de forma significativa, ou seja, num cenário social ainda fortemente ancorado no medievo e num quadro econômico de escassez, a oferta de educação e escolarização será restrita a poucos, relegando a massa de ignaros à rudeza da vida do campo e do trabalho duro. Se poucos têm acesso à educação e à cultura, polidas pela literatura, pelo teatro e pelas belas artes dos salões burgueses, tal quadro ensejará hierarquias sociais e classificações que vão privilegiar a educação formal à oralidade, os saberes escolares em detrimento dos saberes comunitários e familiares (BOTO, 2018).

O Brasil, que pretende ser moderno, mas que não consegue se desvincular do conservadorismo de suas elites, vai incorporar tais auspiciosos objetivos a partir de um iluminismo de forte marca lusitana (o Marquês de Pombal é uma figura proeminente nesse momento histórico), em que, diversamente da matriz francesa, fundada na laicidade e no republicanismo, pretendia-se aprimorar a formação de súditos e não de cidadãos, um modelo voltado ao fortalecimento da monarquia (BOTO, 2018) e fortemente hierarquizado.

Embora algo de novo tenha surgido com a proclamação da República, fundada agora na ideia de nação e de patriotismo, e muito embora com Vargas surja um sistema público de instrução com vocação à universalidade (uma universalidade bastante precária, a bem da verdade), os aspectos autoritários do processo educacional brasileiro vão aparecer claramente na legislação “menorista” do século XX, especialmente no Código de Menores de 1927 (Lei n. 5.083, de 1º de dezembro de 1926),⁵ cujo artigo 69

5 Em janeiro de 1921 foi publicada a Lei n. 4.242, que previa em seu art. 3º a organização do serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente e autorizava a construção de abrigos para a retirada das ruas de tais menores, dentre outras medidas. A Lei 4.242 consolidou a expressão “menor” para caracterizar a criança abandonada ou delinquente e consagrou a possibilidade de intervenção estatal na vida privada e nas famílias (LOPES, 2015, p. 42).

estabelecia para os adolescentes entre 14 e 18 anos envolvidos na prática de crimes (“menores delinquentes”) a adoção de um processo especial de correção, implementado pela “autoridade competente” a partir de informações a respeito “do estado físico, mental e moral” do adolescente e da “situação moral e econômica dos pais, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda”. Nos casos de adolescentes “abandonados ou pervertidos” ou em situação de perigo de abandono ou perversão, o mesmo artigo estabelecia como “remédio” a sua internação “em uma escola de reforma, por todo o tempo necessário à sua educação”, pelo prazo mínimo de três, e máximo de sete anos. Para o caso de adolescentes fora de tais situações de risco (abandono e perversão), a lei previa o seu recolhimento a uma “escola de reforma” pelo prazo de um a cinco anos (art. 69, § 2º). A situação dos menores de 14 anos não era muito diferente, e para os abandonados, pervertidos ou em situação de risco o Código de 1927 também previa a sua colocação em “asilo casa de educação” ou “escola de preservação”, podendo ocorrer ainda a tutela por pessoa idônea pelo tempo necessário à sua educação até a idade de 21 anos (art. 68, § 2º).

Mesmo nos casos de absolvição, a legislação menorista de 1927 permitia ao juiz submeter os menores a regime de patronato com vistas à aprendizagem de “um ofício ou uma arte”, além da determinação da “abstenção de bebidas alcoólicas, a frequência de uma escola, a garantia de bom comportamento”, sob pena de suspensão ou perda do pátrio poder ou destituição da tutela (art. 73). Além disso, ainda no caso de absolvição, a legislação previa a possibilidade de entrega do adolescente “a pessoa idônea ou instituição de educação” e também a possibilidade de sua sujeição ao regime de liberdade vigiada.

O Código de Menores de 1979 (Lei n. 6.667/79), promulgado durante a ditadura civil-militar então vigente no Brasil, adotou a doutrina do “menor em situação irregular” e conjugou a escolarização e a profissionalização como medidas obrigatórias nas entidades de assistência e proteção (art. 9º, § 2º, e 11) e também como política de adoção necessária nas casas de semiliberdade, preconizando-se a possibilidade de utilização dos recursos da comunidade (art. 39). Já ao cuidar das medidas aplicáveis pela autoridade judiciária, o Código de 1979 previa, dentre outras, a internação “em estabelecimento edu-

cional, ocupacional psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado” (art. 14, VI), após ressaltar que “toda medida aplicável ao menor visará, fundamentalmente, à sua integração sócio-familiar” (art. 13).

É significativo notar que o Código menorista de 1927 não trata a educação como um direito fundamental do adolescente em conflito com a lei (“menor”), mas sim como uma medida terapêutica e de ressocialização, o que está em harmonia com o texto constitucional então vigente (Constituição de 1891), que, embora inspirado por ideais republicanos, ignora solenemente o direito à educação. O mesmo se percebe no Código de 1979, muito embora a Constituição de 1967, com a Emenda n. 1/69, tenha previsto a educação como um direito de todos, a ser assegurado “no lar e na escola” em condições de igualdade de oportunidade e inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana (art. 168).

Assim, a legislação menorista do Século XX se apoiava fortemente na máxima “vitimizar para proteger e reprimir para prevenir”, uma cultura que ainda perdura nos tempos atuais (LOPES, 2015).

Para uma melhor compreensão do pano de fundo histórico em que foi promulgado o Código de 1927 é fundamental lembrar que o Brasil da década de vinte do século passado achava-se fortemente comprometido com as teses eugenistas forjadas na Europa e também nos EUA, fundadas em conteúdos aparentemente “científicos” e “neutros”, mas que ao final operavam no registro da racionalização do ódio.

De fato, a sociedade brasileira implementa, a partir da década de 20, uma rigorosa política de “branqueamento” e de moralização de seu povo, movimento que se via apoiado por importantes instituições e eventos no campo da eugenia (STEPAN, 2005; KOIFMAN, 2012): em janeiro de 1918 o médico Renato Kehl cria a Sociedade Eugênica de São Paulo, o primeiro passo decisivo de organização dos estudos de eugenia na América Latina; em 1922, é criada a Liga Brasileira de Higiene Mental, no Rio de Janeiro, que tinha por objetivo modernizar o atendimento aos doentes mentais, numa clara associação entre eugenia e psiquiatria, o que viria a ocorrer em vários outros países latino-americanos e associaria o tema da eugenia aos problemas de criminalidade, delinquência juvenil e prostituição, “patologias” dos

pobres e da população mestiça e negra (STEPAN, 2005, p. 58); no mesmo ano de 1922 realizou-se, no Rio de Janeiro, o I Congresso Brasileiro de Proteção à Criança, um evento de grande repercussão nacional e que procurou enfatizar as propostas apresentadas pelos cientistas, sob o ponto de vista sociológico, pedagógico, moral e higiênico (LOPES, 2015, p. 43); em 1929 ocorre, também no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, no qual foram discutidos temas relativos ao matrimônio e eugenia, educação eugênica, proteção da nacionalidade, tipos raciais, importância dos arquivos genealógicos, imigração japonesa, campanhas antivenéreas, tóxicos e eugenia, tratamento dos doentes mentais e proteção à infância e à maternidade no mesmo ano, o médico Renato Kehl inicia a publicação do jornal “Boletim de Eugenia”, de tiragem mensal; em 1931 cria-se a Comissão Central Brasileira de Eugenia, presidida por Renato Kehl e composta por Eunice Penna Kehl (secretária e esposa de Kehl), Belisário Penna, Gustavo Lessa, Ernani Lopes, Porto-Carrero, Cunha Lopes, Salvador de Toledo Piza Junior, Octavio Domingues, Achilles Lisboa e Pacheco Caetano Coutinho.

Nesse quadro as preocupações com a família, especialmente com as crianças e as mulheres, ocupavam um lugar de destaque. Como percebido por STEPAN,

“As classes médias latino-americanas, antiquadas e formalmente católicas, veneravam a família tradicional como a instituição fundamental para uma boa sociedade. Nas primeiras décadas do Século XX, essa família tradicional parecia cada vez mais ameaçada, seja pela crescente presença das mulheres nos locais de trabalho, seja pelos novos costumes sexuais trazidos pela modernidade e pela imigração, pela prostituição, a prole ilegítima, os abortos ilegais e o alcoolismo que acompanharam a crescente industrialização, as migrações internas, a urbanização e a pauperização. Uma das respostas possíveis ante os dilemas postos por um corpo político doente constituía-se em sanear, moralizar e eugénizar a família” (STEPAN, 2005, p. 52).

Ou seja, parece claro, a partir desse rápido inventário histórico, que eugenia e moral, medicina e educação sempre andaram juntas entre nós. E, ao contrário do que se possa supor, tais “fantasmas” eugénicos não foram completamente erradicados de nossa sociedade e das práticas institucionais contem-

porâneas, inclusive das práticas do sistema de justiça.

Tal quadro, ao menos na perspectiva normativa, será profundamente alterado com o advento da Constituição cidadã de 1988, que logo em seu art. 6º aponta ser a educação um direito fundamental social e no art. 227 esclarece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Indo além, o art. 205 da Carta Política estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino é regido pelos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; pela gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; pela valorização dos profissionais da educação escolar; pela gestão democrática do ensino público; pela garantia de padrão de qualidade; e pela implementação de piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (art. 206 da Constituição).

Detalhando os deveres estatais, o texto constitucional deixa claro, no art. 208, I e II, que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, bem como a progressiva universalização do ensino médio gratuito. Tal dever do Estado com a educação será também efetivado mediante garantia de atendimento ao educando através de programas suplementares, dentre os quais o de alimentação e transporte (art. 208, VII, da Constituição Federal). Tamanho é o compromisso do Estado brasileiro ao direito à educação que o art. 208, § 2º, da Carta Política estabelece que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo

Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”, o que pode ser dar, por exemplo, através da incidência da Lei de Improbidade Administrativa (Lei n. 8.429/92).

Especificamente sobre o direito de proteção especial de que são destinatários os adolescentes em conflito com a lei, o texto constitucional estatui os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade (art. 227, § 3º, V) e que os adolescentes acusados da prática de atos infracionais têm a garantia de “pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica” (art. 227, § 3º, IV).

Logo após a promulgação da Constituição de 1988 o legislador infraconstitucional dá início a um frenético movimento de produção legislativa com vistas a consolidar os pactos assumidos pela Assembleia Constituinte de 1987/1988. Tem-se então a edição das Leis n. 9.394/96 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), 9.766/98 (disciplina o salário-educação, uma importante fonte de recursos da educação), n. 10.639/03 e 11.645/08 (tornam obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e história e cultura indígena), 11.494/07 (regulamenta o FUNDEB), 11.738/08 (institui o piso dos profissionais do magistério público da educação básica), 11.947/2009 (dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica), 12.816/13 (amplia o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante no âmbito do PRONATEC e dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar), 13.005/14 (aprova o Plano Nacional da Educação) e 13.146/15 (institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, cujos arts. 27 a 30 tratam especificamente do direito à educação), dentre outras.

Nesse cenário, ganha destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), cujos arts. 4º, 22, 33, 53, 54, 55, 58, 92, 112 e 208 estabelecem ser a educação direito fundamental de toda

criança e adolescente, inclusive dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Especificamente sobre estes últimos, o art. 112, VI, deixa clara a natureza dos estabelecimentos destinados ao cumprimento da medida de internação, considerados estabelecimentos educacionais, e não prisionais, contrariamente ao que se verifica na maioria dos estabelecimentos espalhados pelo país, verdadeiras masmorras medievais. Quando a educação ou a escolarização aparecem como deveres, os seus destinatários são o Estado, a sociedade e a família, jamais as crianças e adolescentes. Ora, a educação é uma dimensão da liberdade e com a liberdade se relaciona, instrumental e circularmente, ao potencializá-la. E justamente por isso a Constituição Federal estabelece a liberdade de aprender como um de seus princípios reitores (art. 206, II), e não, naturalmente, o dever de aprender.

O art. 100 da mesma lei estatui que a aplicação das medidas protetivas aos adolescentes levará em conta “as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”. Já o art. 119, II e III, do ECA prevê que o orientador da medida de liberdade assistida (art. 118, §1º)⁶, dentre outros encargos, deverá supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula, e diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho. A importância da educação é reforçada pelos arts. 120, parágrafo único, e 123, parágrafo único, do ECA, que estabelecem que na semi-liberdade e na internação a escolarização, a oferta de atividades pedagógicas e a profissionalização são obrigatórias, ou seja, reforça-se aqui o dever do Estado com a educação, um dever constitucionalmente previsto (art. 205).

Também a Lei n. 12.594/12, instituidora do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), vai tratar a educação e a escolarização como direitos, e não como deveres que, se descumpridos, autorizariam o agravamento da situação jurídica do adolescente: no art. 8º, referida lei prevê que o plano de atendimento socioeducativo deverá, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas

6 “Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. § 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento”.

de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, em conformidade com os princípios do ECA; tal previsão é complementada pelo art. 12, que estatui que a equipe técnica do programa de atendimento socioeducativo deverá ser interdisciplinar, compreendendo profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, no mínimo; o art. 15 estabelece que a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência é um dos requisitos para a inscrição de programas de regime de semiliberdade ou internação; o art. 16, § 1º, veda a edificação de unidades socioeducacionais em espaços contíguos, anexos, ou de qualquer outra forma integrados a estabelecimentos penais.

É bem verdade que o art. 25 da Lei do SINASE exige a verificação da situação do adolescente tomando por base suas perspectivas educacionais, sociais, profissionais e familiares, ao lado da reincidência na prática de ato infracional. Mas é importante notar que tal avaliação se faz a *posteriori* (“após o cumprimento da medida socioeducativa”) ⁷ e tem por objetivo aperfeiçoar o sistema de atendimento socioeducativo nas perspectivas de seu planejamento, eleição de prioridades, reestruturação, ampliação da rede de atendimento, adequação de seus objetivos e natureza do atendimento etc, ou seja, na perspectiva do aperfeiçoamento da política pública⁸, e não na perspectiva da avaliação da situação individual do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, ao menos não no sentido de possibilitar o agravamento de sua situação jurídica.

Por fim, a Lei do SINASE, ao tratar da execução das medidas socioeducativas, estabelece importantes princípios que devem ser observados pelo sistema de justiça, vale dizer, o da legalidade, que inclui a impossibilidade de tratamento mais gravoso ao adolescente relativamente ao adulto; o da excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição

das medidas; a adoção privilegiada de meios de auto-composição de conflitos e de medidas restaurativas; a proporcionalidade da medida em relação à ofensa; a brevidade da medida socioeducativa imposta pelo juiz; a individualização (avaliação da idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente); a mínima intervenção; a não discriminação; e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (art. 35).

Ao assim dispor, a atual legislação, já sob o efeito da Constituição pós-ditadura, promove um enorme avanço na garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes e jovens em conflito com a lei e limita o poder discricionário de juízes e tribunais na execução das medidas socioeducativas, uma das características mais marcantes da jurisdição “menorista” em nosso país, historicamente construída à margem do princípio da legalidade e do devido processo legal. Mesmo que a ideia de proteção ainda esteja presente no texto constitucional (proteção integral, como aparece no art. 227 da Constituição Federal), cuida-se agora de um tipo de intervenção estatal que não pode mais prescindir das garantias de um processo justo e dos balizamentos legais na privação da liberdade de jovens e adolescentes, o que realinha o processo judicial infanto-juvenil aos ideais de um iluminismo penal que remonta ao século XVIII e que vai fundar-se na garantia-síntese do devido processo legal.

1. Perfis dos Adolescentes Apreendidos

Mas qual é o perfil dos adolescentes e jovens envolvidos com atos infracionais? Que atos mais cometem? Qual é a relação entre a “clientela” da Justiça da Infância e Juventude e a educação? Qual a escolaridade dos adolescentes apreendidos pela prática de atos infracionais e em cumprimento de medidas socioeducativas? Tais perguntas foram recentemente respondidas pelo Grupo de Trabalho e Estudos so-

⁷ Art. 25. A avaliação dos resultados da execução de medida socioeducativa terá por objetivo, no mínimo: I - verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida socioeducativa, tomando por base suas perspectivas educacionais, sociais, profissionais e familiares; e II - verificar reincidência de prática de ato infracional”.

⁸ Art. 26. Os resultados da avaliação serão utilizados para: I - planejamento de metas e eleição de prioridades do Sistema de Atendimento Socioeducativo e seu financiamento; II - reestruturação e/ou ampliação da rede de atendimento socioeducativo, de acordo com as necessidades diagnosticadas; III - adequação dos objetivos e da natureza do atendimento socioeducativo prestado pelas entidades avaliadas; IV - celebração de instrumentos de cooperação com vistas à correção de problemas diagnosticados na avaliação; V - reforço de financiamento para fortalecer a rede de atendimento socioeducativo; VI - melhorar e ampliar a capacitação dos operadores do Sistema de Atendimento Socioeducativo; e VII - os efeitos do art. 95 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

bre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade da Universidade Federal Fluminense, coordenador pelo Professor Elionaldo Fernandes Julião, através da análise de 2267 termos de oitiva informal⁹ colhidos pelas Promotorias de Justiça da Infância e Juventude da Capital (Rio de Janeiro), no período de janeiro a dezembro de 2019,¹⁰ cujos principais aspectos serão aqui explorados.

Antes da análise dos dados relacionados mais diretamente à educação e à escolarização, é importante traçar um perfil mais geral das características sociais, econômicas de tais adolescentes e jovens e também das maiores incidências infracionais. Relativamente ao recorte de gênero, 84,4% dos casos se referiam a adolescentes e jovens do sexo masculino e apenas 14% do sexo feminino, um padrão majoritariamente masculino, portanto. As infrações mais praticadas são as contra o patrimônio (roubo, furto, dano, receptação, estelionato e extorsão), que respondem por 44,7% do total, seguidas de lesões corporais (14,8%), tráfico ou associação para o tráfico de entorpecentes (12,8%) e a posse de drogas (3,8%). A faixa etária predominante é a de 15 a 17 anos (75,4% dos casos), sendo que o maior número de adolescentes contava 17 anos (31,7%), o que já aponta uma perigosa fronteira com a criminalidade praticada por sujeitos já quase na fase adulta e que podem migrar muito facilmente para o sistema prisional tão logo completam a maioridade.

Sobre a escolaridade, a maioria declarou estar no segundo segmento do ensino fundamental, mais especificamente no 7º ano de escolaridade (15,8%), seguido de 15% no 6º ano, 12,8% no 9º ano e 12,5% no 8º ano. Dos ouvidos, 27,4% declararam cursar o ensino médio, poucos são os concluintes do ensino médio (0,6%) e apenas 3 informaram ter o ensino superior incompleto. Tais dados confirmam pesquisas sobre escolarização no Brasil, as quais apontam um incremento de acesso e permanência nos oito primeiros anos de escolarização (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015; RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015) afastam a ideia, muito comum, de que os

adolescentes envolvidos com a prática de atos infracionais teriam uma escolarização muito baixa (analfabetos ou semianalfabetos).

Há também uma significativa distorção idade-série, uma vez que as idades dos adolescentes majoritariamente investigados (15 a 17 anos) apontaria uma maior presença no ensino médio, o que não ocorre. De acordo com a pesquisa, a distorção idade-série está diretamente relacionada aos indicadores de evasão escolar, que demonstram que 41,1% dos entrevistados não estavam estudando no momento da realização da oitiva. Dos que estudavam no momento da oitiva, 81,6% frequentavam escolas públicas, e apenas 7,7% escolas privadas. Dentre os motivos alegados apresentados para o abandono da escola, prevalecem a distância (32,5%), expulsões disciplinares (20%) e o ingresso no mundo do trabalho (11,9%), mas a dificuldade de aprendizagem ou problemas na escola (5,7%) e a falta de vagas (5,1%) também aparecem nas respostas. Dos entrevistados, apenas 1,4% informaram que “não gostam de estudar”.

Um dado chama a atenção e será importante para o objeto deste estudo: dos adolescentes e jovens que no momento da oitiva declararam que não mais estudavam, 52,3% já estavam afastados da escola há um ano ou mais (31,3% há um ano e 21% há mais de dois anos) e 43% estavam afastados há menos de um ano. Além disso, parcela significativa dos ouvidos já exerciam alguma atividade remunerada, mais precisamente 37%.

Embora a maioria dos adolescentes tenham declarado jamais terem vivido a experiência da institucionalização, 1 a cada 6 adolescentes e jovens envolvidos na prática de ato infracional no Rio de Janeiro já esteve acolhido durante a infância.

Um número nada desprezível dos adolescentes e jovens ouvidos se declararam inocentes (33%), 38,3% não alegaram inocência e 27,1% optaram pelo silêncio garantido pela Constituição Federal (art. 5º, LXIII, da Constituição Federal). Dentre os motivos mais comuns para a prática de atos infracionais, 5%

9 Art. 179 do ECA: “Apresentado o adolescente, o representante do Ministério Público, no mesmo dia e à vista do auto de apreensão, boletim de ocorrência ou relatório policial, devidamente autuados pelo cartório judicial e com informação sobre os antecedentes do adolescente, procederá imediata e informalmente à sua oitiva e, em sendo possível, de seus pais ou responsável, vítima e testemunhas. Parágrafo único. Em caso de não apresentação, o representante do Ministério Público notificará os pais ou responsável para apresentação do adolescente, podendo requisitar o concurso das polícias civil e militar”.

10 Perfil dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei no Município do Rio de Janeiro - 2019 [livro digital] / Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, CAO Infância e Juventude, Universidade Federal Fluminense. – Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, 2020.

afirmaram ser por dinheiro; 4,9% por descontrole emocional; 4,9% por usar drogas; 4,2% por briga; 3,5% por ganho material; e 3,4% por legítima defesa.¹¹

Uma relevante omissão da pesquisa diz respeito ao recorte racial, dado que não consta do termo de oitiva informal dos adolescentes. Tal omissão é significativa, uma vez que, como se sabe, o sistema socioeducativo brasileiro – e nisso se assemelha bastante ao sistema prisional – é composto fundamentalmente por adolescentes e jovens negros, o que torna então injustificável a falta de tal olhar pelas Promotorias da Infância e Juventude, que não percebem – ou preferem não perceber – o impacto de tal marcador no encarceramento dos jovens e adolescentes, em última análise, em seu próprio trabalho, que por conta disso se desenvolve de forma acrítica no manejo da legislação.

Visto de modo mais panorâmico o perfil dos jovens e adolescentes envolvidos ou suspeitos da prática de atos infracionais, é o caso agora de compreender o ponto central de nossa análise, vale dizer, o impacto que a educação e a escolarização têm sobre a situação jurídica de tais personagens e os impactos que tais fatores podem ter sobre suas liberdades.

Educação, Escolarização e Liberdade

É bastante difundida a ideia de que a educação é um importante fator de distanciamento de adolescentes e jovens da prática de crimes e infrações de um modo geral. Ou seja, é corrente a ideia de que a educação e a escolarização atuam como fiadoras civilizacionais que afastam jovens e adolescentes da prática de crimes, a partir da ideia de que quanto mais próximo da escola, mais longe estarão tais sujeitos do cárcere.

Nessa linha, importante pesquisa realizada por CERQUEIRA (2016), inventariando densa literatura sobre o tema, indica como a inabilidade ao lidar com o processo educativo de crianças e adolescentes pode ter consequências relativamente à prática de transgressões e crimes, como, por exemplo, os modelos de comportamentos antissociais dos pais e distúr-

bios intrafamiliares, as relações afetivas transmitidas pela família, com consequências no desenvolvimento neuronal, estresses e tensões econômicas (fortes restrições materiais e pobreza), exposição à violência doméstica, estresse pós-traumático, dentre outros fatores.

Já sobre o papel da escola na prevenção da criminalidade, tem-se a possibilidade de sua intervenção na mitigação das desvantagens socioemocionais e cognitivas, através do uso de abordagens alternativas (psicoterapia, meditação, técnicas de justiça restaurativa etc), no reforço e internalização da ideia de cidadania, na criação de diferentes motivações através do desenvolvimento de atividades culturais, desportivas, humanas e científicas, no fortalecimento do elo de ligação da escola com as famílias, inclusive na busca de soluções para os problemas de aprendizagem e evasão escolar, no incremento da interação social no ambiente escolar, no acompanhamento de programas sociais, como o Bolsa Família, e no aumento da expectativa de empregabilidade dos indivíduos (CERQUEIRA, 2016).

Quando tais elementos são levados em conta, o resultado, a partir da análise de indicadores tais como gestão dos estabelecimentos educacionais e com características dos corpos docentes e discentes, a partir de realidades locais (bairros e Municípios), é o de que a maior taxa de atendimento escolar para homens jovens entre 15 e 17 anos está associada a uma diminuição da taxa de homicídio, ou seja, constata-se que as maiores incidências de homicídios acontecem nos bairros mais pobres, em que estão localizadas as piores escolas, e as menores incidências de homicídio acontecem nos bairros mais ricos, em que estão localizadas as melhores escolas (CERQUEIRA, 2016)¹².

Na comparação entre os bairros mais e menos violentos, a taxa de reprovação é 9,5 vezes maior nos primeiros, ao passo em que a taxa de abandono e a taxa de distorção idade-série é, respectivamente, 3,7 e 5,7 mais altas nas localidades mais violentas (CERQUEIRA, 2016).

Ou seja, a percepção social e intuitiva de que a educação afasta os indivíduos do crime encontra respaldo em análises científicas e também está presente

11 Em 153 casos (6,7%) não há esta informação nas oitivas.

12 Na comparação entre os bairros mais e menos violentos, a taxa de reprovação é 9,5 vezes maior nos primeiros, ao passo em que a taxa de abandono e a taxa de distorção idade-série é, respectivamente, 3,7 e 5,7 mais altas nas localidades mais violentas (CERQUEIRA, 2016).

na percepção dos próprios adolescentes envolvidos em práticas infracionais e também de seus familiares, (JESUS, 2019, pp. 147-148).

Voltando os olhos agora ao objeto mais específico de nosso estudo, é relevante indagar que peso a escolaridade/escolarização de tais adolescentes e jovens tem na avaliação, por parte da autoridade policial, sobre a sua “liberação” (soltura), ou seja, sobre a necessidade, ou não, de manutenção de sua apreensão administrativa. É também importante verificar a influência que a adesão, ou não, aos projetos educacionais que lhes são oferecidos pelo sistema socioeducativo tem na avaliação que o Judiciário faz a respeito de suas liberdades, ou seja, sobre a manutenção de medidas de restrição de liberdade ou mesmo sobre a possibilidade do agravamento de outras medidas não restritivas da liberdade.

Sobre o primeiro aspecto, a pesquisa já referida aponta que dos 2.267 casos analisados, em 959 (42,3%) os sujeitos estavam liberados e em 1.308 (57,7%) casos estavam apreendidos por ocasião de suas oitivas pelo Ministério Público. Esse dado inicial já aponta o peso da análise feita pelo Delegado de Polícia por ocasião da apreensão do adolescente, geralmente realizada em via pública, pela Polícia Militar. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o comparecimento dos pais ou responsável à Delegacia é um dado relevante para a soltura do adolescente, que, nesse caso, deve ser prontamente liberado pela autoridade policial, ou seja, entregue aos seus pais ou responsável. No entanto, a lei possibilita a manutenção da detenção em casos de atos infracionais graves e de relevante repercussão social, elementos que devem ser conjugados com a necessidade de garantia da segurança pessoal do adolescente ou da ordem pública.¹³

Os dados produzidos pela pesquisa aqui referida confirmam que a presença dos pais ou responsável também tem um peso importante no momento da oitiva do adolescente pelo Ministério Público, pois do 968 casos em que tal circunstância ocorreu (a pesquisa também destaca a presença de advogado) em

85,3% deles os adolescentes e jovens foram liberados. Já nos 1.131 casos em que o adolescente não estava acompanhado, em 97,5% das situações tais adolescentes não foram liberados. A maioria dos jovens liberados (789 casos, ou seja, 82,3%) apresentaram escolaridade acima do 7º ano, com destaque para o primeiro ano do ensino médio (254 casos, 26,5%). Conforme apontado pela pesquisa,

“ao se comparar com os dados dos apreendidos, apenas 59,6% dos casos possuem a mesma escolarização. Ou seja, 40,4% tinham escolaridade abaixo do sétimo ano, sendo a escolaridade mais frequente o 6º ano do ensino fundamental, com 277 casos (21,2%)”.¹⁴

Além disso, 77,6% (744) dos adolescentes e jovens liberados estavam estudando, contra 44% (575) dos apreendidos (não “liberados”).

Dentre os casos de adolescentes liberados, apenas 26,8% afirmaram exercer alguma atividade remunerada e 71,6% afirmaram que não, o que pode ser um indicativo de que tal circunstância, diferentemente da escolarização e do fato de estarem estudando, não tem um peso significativo na decisão de liberar o adolescente.

Assim, os dados coletados pela referida pesquisa demonstram que relativamente aos adolescentes que possuem escolaridade a partir do 7º ano do ensino fundamental a situação jurídica de “liberado” é significativamente maior do que a dos adolescentes que possuem escolaridade abaixo do 7º ano do ensino fundamental. Outro fator determinante para que respondam, ou não, ao processo em liberdade (“liberados”) é a circunstância de estarem estudando no momento do cometimento do ato infracional. A conjugação dos dois dados parece apontar que a escolarização e a adesão à escola influenciam a análise da situação jurídica dos adolescentes, já desde o momento da apreensão administrativa, ou seja, já a partir da decisão que a autoridade policial toma com fundamento no art. 174 do ECA.¹⁵

13 Art. 174 do ECA: “Comparecendo qualquer dos pais ou responsável, o adolescente será prontamente liberado pela autoridade policial, sob termo de compromisso e responsabilidade de sua apresentação ao representante do Ministério Público, no mesmo dia ou, sendo impossível, no primeiro dia útil imediato, exceto quando, pela gravidade do ato infracional e sua repercussão social, deva o adolescente permanecer sob internação para garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública”.

14 Perfil dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei no Município do Rio de Janeiro, ob. cit., p. 58.

15 “Levando em consideração os dados apresentados, é possível afirmar que os adolescentes e jovens liberados são mais escolarizados (82,3% apresentaram escolaridade acima do 7º ano) que os apreendidos (apenas 59,6%) e que a maioria dos liberados

Futuras investigações poderão esclarecer se relativamente aos adolescentes de baixa escolaridade, que de um modo geral não são “liberados”, estão presentes os requisitos legais da internação provisória, previstos nos arts. 108 e 174 do ECA, isto é, a existência de indícios suficientes de autoria e materialidade e a imperiosa necessidade da medida, seja para a garantia da segurança pessoal do adolescente, seja para a manutenção da ordem pública.¹⁶ Tal dado poderá elucidar se a internação de adolescentes de baixa escolaridade, mesmo nos casos em que os requisitos legais estão ausentes, não estaria fundada na crença, pelas autoridades, no papel corretivo da educação.¹⁷

A essa, altura, a partir das pistas fornecidas pela pesquisa acima referenciada, gostaríamos de analisar três decisões do Tribunal de Justiça de São Paulo sobre o papel que a adesão, ou não, aos serviços educacionais oferecidos durante o cumprimento da medida socioeducativa tem no status de liberdade do adolescente. A escolha pelo Tribunal de São Paulo se deve ao seu porte¹⁸ e também por conta da especialização por matéria de suas câmaras julgadoras, o que permite inferir uma maior familiaridade dos julgadores com os temas julgados. Utilizaremos as descrições contidas nos relatórios e nas fundamentações dos acórdãos, partindo da premissa de que são fidedignas aos casos julgados.

O primeiro caso é o Agravo de Instrumento n. 2278995-48.2019.8.26.0000¹⁹, recurso interposto contra decisão do Juiz da Vara da Infância e Juventude de Guarulhos que considerou que a frequência escolar inadequada configuraria descumprimento da medida socioeducativa imposta (liberdade assistida). Tal decisão consistiu na advertência ao adolescente de que a reiteração da infrequência escolar poderia

levar à decretação de sua internação-sanção, ou seja, ao agravamento da condição de cumprimento da medida socioeducativa aplicada. A defesa do adolescente recorreu de tal decisão sob o argumento de que, muito embora os estudos sejam importantes para o desenvolvimento do adolescente, a evasão escolar não pode ser considerada fundamento legal para a internação-sanção por descumprimento da medida, o que extrapolaria os limites da execução. Ou seja, a defesa argumentou que não havia fundamento legal à advertência de restrição da liberdade do adolescente.

Nesse caso os desembargadores da Câmara Especial do Tribunal de Justiça de São Paulo entenderam que a advertência feita ao adolescente mostrou-se adequada “ao critério correccional” que deve ser exercido pelo Juiz da Infância, “na consonância da melhor orientação do reeducando”. Argumentaram também que a escolarização é inerente aos objetivos das medidas socioeducativas, conforme previsto no art. 54, III, da Lei n. 12.594/12,²⁰ “vez que é um instrumento de capacitação profissional e integração social”. Sustentaram que embora o adolescente tenha se mostrado receptivo às orientações da equipe técnica e tenha tido bom comportamento desde o início do cumprimento da medida socioeducativa, “a escolarização deve ser incentivada ao educando, e certamente acarretará processo de recuperação mais longo, principalmente no que refira à inserção nos cursos profissionalizantes”, visando à reinserção no meio social. Os julgadores consideraram que embora a educação, nos termos do art. 205 da CF, seja um direito de todos, ela é também um dever do Estado, o qual deve incentivar o ensino. Ou seja, na visão dos desembargadores a advertência judicial de internação teria um caráter pedagógico e seria um tipo de “in-

estava estudando no momento da realização da oitava (77,6%), ao contrário dos apreendidos (44%)” (Perfil dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei no Município do Rio de Janeiro, ob. cit., p. 66).

16 “Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias. Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida”.

Art. 174 do ECA: “Comparecendo qualquer dos pais ou responsável, o adolescente será prontamente liberado pela autoridade policial, sob termo de compromisso e responsabilidade de sua apresentação ao representante do Ministério Público, no mesmo dia ou, sendo impossível, no primeiro dia útil imediato, exceto quando, pela gravidade do ato infracional e sua repercussão social, deva o adolescente permanecer sob internação para garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública”.

17 Muito embora a pesquisa aponte que o uso de drogas e a prática de atos infracionais anteriores também são fatores que influenciam a manutenção da custódia do adolescente (Perfil dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei no Município do Rio de Janeiro, ob. cit., p. 73).

18 O Tribunal de Justiça de São Paulo é considerado o maior tribunal do mundo em volume de processos.

19 Câmara Especial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, Relator Desembargador Issa Ahmed, unanimidade, j. 13.11.2020.

20 “Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo: III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional (...)”.

centivo” à educação, decorrente do dever estatal de garantir tal direito fundamental. Acolhe-se também aqui a concepção de que a educação afasta o adolescente das “práticas ilícitas”.

O segundo caso é o Habeas Corpus Cível n. 2240728-70.2020.8.26.0000²¹, em que a Defensoria Pública do Estado de São Paulo questionou decisão do Juiz de Direito do Departamento de Execuções da Infância e Juventude da Capital, que, contrariando o recomendado pelas equipes técnicas, manteve as medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade relativamente ao adolescente B. F. M. DA S. A Defensoria sustentou que a prestação de serviços à comunidade deveria ser extinta em razão de seu cumprimento pelo adolescente e em razão da superveniência da pandemia do COVID-19. Em reforço ao argumento, a defesa invocou a Recomendação Conjunta nº 1, de 9 de setembro de 2020,²² que dispõe sobre cuidados à comunidade socioeducativa no contexto de transmissão comunitária do novo Coronavírus (COVID-19), a qual recomenda a realização de reavaliação de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade para os adolescentes cujos relatórios técnicos tenham apontado o alcance de seus objetivos no cumprimento do PIA. Complementando a argumentação, a Defensoria apontou que o adolescente compareceu regularmente aos atendimentos, estava estudando e trabalhando, regularizou sua documentação, formulou uma visão crítica sobre o ato infracional praticado, estava afastado do meio ilícito e elaborou planos de vida para seu futuro. A Defensoria reconheceu que o adolescente não estava frequentando cursos profissionalizantes, o que, no entanto, não seria um óbice à extinção das medidas uma vez que a Constituição Federal estabelece, em seu artigo 6º, o trabalho e a educação como direitos sociais, e não como obrigações

dos cidadãos, ou seja, que os adolescentes e jovens têm direito à escolarização, à profissionalização e ao acesso ao mercado de trabalho, contudo, não podem ser mantidos em situação de execução de medida de restrição de liberdade, aplicada como resposta a um ilícito, exclusivamente em razão de direitos que detêm.

Aqui os julgadores desconsideraram os laudos das equipes técnicas, que recomendavam a extinção das medidas, uma vez que o juiz teria, a partir do seu livre convencimento, desde que motivado, discricionariedade para decidir sobre a execução das medidas aplicadas ao adolescente²³. Ressaltaram que a decisão impugnada deixou claro que o adolescente apresentava dificuldades escolares e não tinha frequência nos cursos profissionalizantes, o que impedia compreender se o adolescente conseguiria alcançar adequada capacitação profissional e a devida educação formal, de que modo que, na visão dos desembargadores, se fazia necessária “uma melhor avaliação sobre suas reais condições de retornar ao convívio social, pois ainda poderá ser influenciada negativamente pelos apelos do meio infracional que outrora o conduziram às práticas ilícitas”. A decisão também se apoia no art. 119 do ECA,²⁴ e conclui que “enquanto não existirem provas do cumprimento destes “encargos”, seria justificável a manutenção da medida socioeducativa de liberdade assistida”²⁵.

Por fim, a terceira decisão analisada é o Habeas Corpus Cível nº 2232213-46.2020.8.26.0000²⁶, impetrado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo em favor do adolescente P. S. S., contra decisão do Juízo de Direito do Departamento de Execuções da Vara Especial da Infância e Juventude da Capital. A decisão impugnada, contrariando os pareceres da equipe técnica, resolveu manter o cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida. A De-

21 Câmara Especial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, Relator Desembargador Renato Genzani Filho, unanimidade, j. 17.11.2020.

22 Editada pelo CNJ, CNMP, Ministério da Cidadania e Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

23 Súmula 84 do Tribunal de Justiça de São Paulo: “O juiz, ao proferir decisão na execução da medida socioeducativa, não está vinculado aos laudos da equipe técnica”.

24 “Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros: I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social; II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula; III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho; IV - apresentar relatório do caso”.

25 Sobre a medida de prestação de serviços à comunidade, a decisão declara que o adolescente havia cumprido “parte ínfima” das horas da medida, de modo que sua extinção seria contrária ao sistema socioeducativo.

26 Câmara Especial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, Relator Desembargador Renato Genzani Filho, maioria, j. 13.11.2020.

fensoria sustentou que a medida já havia alcançado os objetivos pretendidos, pois o adolescente deixou de se envolver em práticas ilícitas e amadureceu seu senso crítico referente não apenas ao ato infracional, mas também ao apreço à vida escolar e ao trabalho. Em complemento, argumentou que não se fazia necessário manter o acompanhamento da escolarização, medida protetiva cuja implementação não poderia impedir a extinção da medida socioeducativa, que, para além do viés pedagógico, tem inegável caráter punitivo. Por fim, argumentou a defesa técnica que a Lei do SINASE, ao disciplinar o PIA, em nenhum momento menciona metas concernentes à escolarização, não fazendo alusão à frequência, tampouco ao rendimento escolar, o que comprova se tratar de um direito do adolescente.

Também aqui, os desembargadores do TJSP entenderam que o juiz não estava vinculado às conclusões da equipe técnica e que sua decisão estava devidamente fundamentada em outros elementos do processo, sobretudo na informação de que o adolescente não havia retomado os estudos e apresentava defasagem escolar. Por conta disso, os julgadores entenderam que o adolescente não conseguiria conquistar adequada capacitação profissional “sem a devida educação formal da criança e do adolescente, pois esta é pressuposto daquela”. O art. 119 do ECA foi novamente invocado, mas agora a escolarização aparece como meta, e não como encargo. Tal decisão foi tomada por maioria, tendo havido um voto divergente, do Desembargador Magalhães Coelho, que embora tenha reafirmado a discricionariedade judicial, ou seja, que o magistrado não fica vinculado aos pareceres da equipe técnica, percebeu que as circunstâncias do caso concreto recomendariam a extinção

da medida, uma vez que se tratava de adolescente que já trabalhava e que apresentava bom comportamento, tendo a equipe técnica concluído que os horários de trabalho e a pandemia contribuíram para a não retomada dos estudos. Uma circunstância destacada pelo voto vencido foi a descoberta de que o adolescente estava na iminência de ser pai, circunstância de amadurecimento pessoal e arrependimento. O voto vencido, de forma mais cuidadosa, afirma que a educação é um direito (art. 53 do ECA) e desvincula o não exercício de tal direito da escolha pela criminalidade, dada a existência de uma “complexidade de questões (social, cultural, financeiro e do próprio sistema educacional) que devem ser sopesadas”.

Assim, as análises das decisões proferidas pela Câmara Especial do TJSP confirmam o peso que a escolarização dos adolescentes a quem se imputa a prática de atos infracionais tem na avaliação sobre sua liberdade, o que já aparecia na pesquisa coordenada pelo Professor Elionaldo Fernandes Julião, já referida.²⁷ Também a adesão ao planejamento educacional feito por ocasião do PIA, que ora aparece como encargo, ora como meta, vem sendo um fato determinante no status conferido ao adolescente por parte do Judiciário paulistano, ora para manter as medidas socioeducativas, ora para possibilitar o seu agravamento (ou a ameaça de agravamento).

Percebe-se da análise das decisões judiciais acima comentadas que diversos aspectos relacionados às trajetórias de vida e de escolarização dos adolescentes são negligenciados pelo Poder Judiciário, tais como a evasão escolar, a distorção idade-série e as próprias razões que levam ao afastamento ou ao desinteresse dos adolescentes pela escola. Razões que, no caso dos adolescentes do Rio de Janeiro,²⁸ como

27 Costa e Marcello (2014) também constata que a apresentação de comprovação de escolarização, por vezes, atenua as sanções. Da mesma forma, a dedicação do adolescente na escolarização dentro das unidades socioeducativas costumam influenciar Ministério Público e Judiciário pela aplicação de medidas mais brandas.

28 Pesquisa realizada pelo Instituto Sou da Paz demonstra que os perfis dos adolescentes de São Paulo são bastante semelhantes aos perfis dos adolescentes do Rio de Janeiro: “A maioria dos adolescentes pesquisados são pretos ou pardos (76%), tem 16 ou 17 anos (60%) e cometeu o primeiro ato infracional entre os 12 e 14 anos (60%). O roubo e o tráfico de drogas perfizeram 80% dos atos infracionais cometidos pelos internos; apenas 8,93% cumpriam medida socioeducativa por atos infracionais equiparados a homicídio, latrocínio e estupro. Dois terços dos entrevistados já cumpriram outras medidas socioeducativas, incluindo internações anteriores na Fundação CASA, Semiliberdade, Liberdade Assistida ou Prestação de Serviços à Comunidade (...) Observa-se, ainda, associação entre a idade da primeira infração dos adolescentes internados na Fundação CASA e a moradia em abrigo, além do abandono ou evasão escolar (...). Já a duração da internação não exerce impacto significativo sobre a duração do intervalo entre a extinção da medida e a reiteração da prática infracional. Isto é, sem maior apoio a egressos para reinserirem-se na escola e no mercado de trabalho formal, internações mais longas não retardam ou evitam a reincidência infracional. Em relação ao atendimento socioeducativo oferecido pela Fundação CASA, merece destaque a redescoberta do interesse na escola pelos adolescentes entrevistados pelo Instituto Sou da Paz. Muitos afirmaram que passaram a apreciar os estudos durante o cumprimento da medida em virtude de turmas menores e professores atenciosos” (Aí eu voltei para o corre – estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo”. Instituto Sou da Paz, 2018).

visto, se referem, em sua grande maioria, a deficiências dos serviços educacionais prestados pelo Estado (distância da escola [32,5%], expulsões disciplinares [20%], dificuldade de aprendizagem ou problemas na escola [5,7%], falta de vagas [5,1%]) ou a necessidades de sustenta próprio ou da família (o ingresso no mundo do trabalho foi o motivo apontado por 11,9%).²⁹ Quando se constata que dos adolescentes entrevistados pelos Promotores da Infância do Rio de Janeiro, apenas 1,4% informaram que “não gostam de estudar”,³⁰ a percepção da superficialidade das análises feitas pelo Judiciário, tomado aqui como paradigma o TJSP, se mostra mais acentuada, a reforçar que o fracasso na trajetória educacional do adolescente acaba sendo atribuída não ao Estado, à família ou à sociedade, mas sim ao próprio adolescente, num processo de dupla penalização (a penalização pela prática do ato infracional e a penalização pelo seu insucesso em aderir aos projetos pedagógicos).

Além disso, a precariedade dos serviços educacionais prestados pelo sistema socioeducativo, seja nas unidades de privação de liberdade, seja nas escolas extramuros referenciadas ao cumprimento de outras medidas socioeducativas (a liberdade assistida, por exemplo), é também ignorada pelos julgadores, a despeito da constatação de que tais serviços educacionais ficam muito aquém do que preconiza a legislação brasileira (Constituição Federal, ECA e Lei do Sinase), faltando não só condições estruturais mínimas como também projetos pedagógicos que possam ser minimamente interessantes ao adolescente.³¹

Um outro aspecto que chama a atenção nas decisões do Tribunal de Justiça de São Paulo é a ênfase que se dá aos cursos profissionalizantes e ao papel da educação como antessala do mundo do trabalho, o que, se por um lado é uma redução do papel da educação, por outro está em harmonia com o papel

que a escolarização vem cumprindo no atual cenário neoliberal, em que a escola é vista como uma empresa ou como um estágio da inserção dos sujeitos nas relações empresariais, geralmente como trabalhadores ou como “empreendedores” de si mesmos.

Essa nova subjetividade dada pelo neoliberalismo se constrói num marco em que todos devem se ver (e serem vistos) como *subjetividades contábeis e financeiras*, na feliz expressão de Laval e Dardot (2016), ou seja, cuida-se de um tipo de racionalidade política que tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. Tal racionalidade foi introduzida e universalizada pelos próprios Estados na economia, na sociedade e até neles próprios. Além disso, não se trata apenas de uma racionalidade que destrói regras, instituições e direitos, mas sim de uma racionalidade que produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver informadas pela *competitividade* e pelo *individualismo*. Trata-se, portanto, de “produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais” (LAVAL; DARDOT, 2016), um *padrão* que adolescentes em conflito com a lei, por seus próprios perfis (baixa escolaridade, pobreza extrema etc), não estão em condições de atender.

Na construção desse novo sujeito, o indivíduo-empresa, o conceito liberal de mérito cumpre um papel fundamental. Por mérito geralmente se entende o esforço feito em busca do atingimento de uma meta individual, sobretudo o sucesso profissional, o que dependeria de uma força psicológica (a força do querer, a “força de vontade”) de que todos

Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/ai_eu_voltei_corre_2018.pdf.

29 O panorama nacional não é muito diferente do panorama do Rio de Janeiro, conforme se vê do Levantamento Anual do Sinase de 2017: “No total de adolescentes atendidos na medida de restrição e privação de liberdade que não estudam somam 1455, com os seguintes motivos: falta de convívio com os demais adolescentes (01); possuir o Ensino Médio concluído (41); falta de documentação para efetuar a matrícula (256); escola sem capacidade estrutural de atender a demanda (423); em fase de matrícula (83); abandono/evasão (12), sem informação (626); desistência por estar envolvido no tráfico de drogas (01); receber a sentença em final de ano (12)” (<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>).

30 No mesmo sentido de que os adolescente valorizam a escola e reconhecem a importância dos cursos que fazem, v. JESUS, 2019, p. 138.

31 O levantamento anual do SINASE de 2017 demonstra que, infelizmente, a precariedade da educação oferecida aos adolescentes envolvidos com a prática de atos infracionais é uma realidade nacional (v. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>).

nós (ou quase todos) seríamos portadores, uma força empreendedora, enfim. Fatores externos, como por exemplo ser oriundo de uma família economicamente sustentável e ter frequentado boas escolas, não contam nesse novo ambiente do mérito, o que abre largos espaços para o julgamento moral dos “inaptos” de todos os tipos, isto é, dos “acomodados”, dos “preguiçosos” etc, que inclusive encontrariam expressões regionais bastante difundidas entre nós (os nordestinos e os indígenas, por exemplo, seriam “preguiçosos”). No caso dos adolescentes em conflito com a lei, os estereótipos também estão presentes, e a imposição da escolarização (“pena de educação”) também dialoga com a concepção contemporânea de mérito, ou seja, a concepção da educação como um dever e não um direito os obriga a “terem mérito”, se esforçarem, mostrarem-se dignos, sob pena de terem as suas liberdades restringidas.

Como dirão Laval e Dardot,

“Nada de direitos se não houver contrapartidas’ é o refrão para obrigar os desempregados a aceitar um emprego inferior, para fazer os doentes ou os estudantes pagarem por um serviço cujo benefício é visto estritamente como individual, para condicionar os auxílios concedidos à família às formas desejáveis de educação parental. (...) A figura do ‘cidadão’ investido de uma responsabilidade coletiva desaparece pouco a pouco e dá lugar ao homem empreendedor. Este não é apenas o ‘consumidor soberano’ da retórica neoliberal, mas o sujeito ao qual a sociedade não deve nada, aquele que ‘tem de se esforçar para conseguir o que quer’ e deve ‘trabalhar mais para ganhar mais’ (LAVAL; DARDOT, 2016, pp. 380-381).

Daí se segue que o gozo de direitos passa a depender do mérito e de contrapartidas, o que contaria, inclusive, com respaldo na moral cristã (ou pelo menos numa certa apropriação da moral cristã): “se alguém não quer trabalhar, também não coma” (II Tessalonicenses 3:10).

Conclusão

Dentre os objetivos de nossa República figuraram a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, além da construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3o, *caput* e incisos I e III da Consti-

tuição Federal). Nessa linha, de acordo com o texto Constitucional, políticas educacionais são um direito fundamental, não um favor ou mesmo um encargo, e por seu intermédio pode-se almejar a redução dos alarmantes níveis de desigualdade social em nosso país.

Embora seja um direito fundamental amparado pelo texto constitucional, a educação oferecida aos adolescentes em conflito com a lei é acompanhada por uma série de julgamentos morais, o que aparece claramente nas decisões do TJSP acima analisadas. Os resultados indicam que ser “adolescente infrator” produz um processo de profunda estigmatização perante o sistema justiça, ou seja, a julgamentos morais que vão acompanhar a passagem do adolescente infrator à qualidade de estudante-infrator. Aqui a moral atua como um elemento que dissolve a percepção da educação como um direito fundamental e produz uma dupla punição ao adolescente.

Tais moralidades, que vão produzir as figuras do juiz-educador (ou juiz-pedagogo), do juiz-tutor moral etc, justificam a discricionariedade no manejo da liberdade do adolescente, já que se trata, ao menos formalmente, não de punir, mas sim de socializar e civilizar. Por muito tempo esse discurso e essa manipulação de poderes e saberes foram aceitos, mas tal quadro não mais se sustenta no momento normativo atual, em que tais adolescentes são sujeitos de direitos, e não meros objetos de disciplina e controle.

Por outro lado, a conversão de um direito fundamental em um dever para o seu titular, isto é, a conversão do sujeito de direitos em assujeitado torna-se possível por intermédio da moral e de seus processos de conversão de sinais positivos (liberdades) em sinais negativos (deveres, sujeições etc). Ou seja, as moralidades dos operadores do sistema de justiça são capazes de relevar as dimensões negativas também presentes nos direitos fundamentais, que passam então a servir de fundamento para a imposição de restrições. Naturalmente, a vida em sociedade é constituída também por deveres, os quais, contudo, se apoiam não em preceitos morais, mas sim na própria dimensão política dos pactos sociais e das relações que os homens mantêm com outros homens, através de vínculos de sociabilidade e de cooperação social.

Não se tem dúvida da importância dos processos educacionais para os adolescentes envolvidos

com a prática de atos infracionais, na perspectiva da formação de novos olhares sobre a realidade e sobre suas próprias trajetórias e projetos de vida. Mas não se pode perder de vista a complexa relação de tais adolescentes com a escola, complexidade que não se resolve, como num golpe de vara mágica, quando o sistema de justiça lhes impõe a educação como pena. Tal processo, ao fim e ao cabo, através da torção do direito para justificar restrições à liberdade, acaba por contrariar os princípios previstos na Constituição Federal, no ECA e na Lei do SINASE, aprofundando, assim, os estigmas que já acompanham os adolescentes submetidos ao sistema socioeducativo, além de representar um tratamento mais duro do que é dado aos adultos do sistema prisional.

Enfim, a educação e a escolarização são práticas libertadoras e a sua ausência, que nos mais das vezes é imputável ao Estado, não pode servir de plataforma de restrição dos direitos e liberdades dos adolescentes em conflito com a lei. Ou seria a lei, manejada pelo sistema de justiça, que estaria em conflito com os adolescentes?

Referências bibliográficas:

- ADORNO, Sergio. “Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo”. In: *Novos Estudos Cebrap* n. 43, 1995, pp. 45-63.
- _____. “Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparada”. In: *Justiça e Cidadania*, vol. 9, n. 18, 1996.
- “Aí eu voltei para o corre – estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo”. Instituto Sou da Paz, 2018. Disponível em http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/ai_eu_voltei_pro_corre_2018.pdf.
- BOTO, Carlota. “Escola Pública”. In: *Dicionário de Políticas Públicas*. Geraldo Di Giovanni e Marco Aurélio Nogueira (org.). 3ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2018.
- BRITO, Murillo Marschner Alves de; CENEVIVA, Ricardo; RIBEIRO, Carlos Costa. “Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010”. In: *Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. Marta Arretche (org.). São Paulo: Editora Unesp, CEM, 2015.
- CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1988.
- CERQUEIRA, Daniel. “Trajetórias Individuais, Criminalidade e o Papel da Educação”. In: *Boletim de Análise Político-Institucionais IPEA* n.9, jan-jun. 2016.
- COSTA, Debora Pereira da; MARCELLO, Monica. “A Escola como fato de proteção ou cumprimento da lei: qual o objetivo da escola na internação provisória?”. In: *Delinquência Juvenil, Políticas Públicas e Direitos Humanos*. Elionaldo Fernandes Julião, Janaína d Fátima Silva Abdalla e Soaraya Sampaio Vergílio (organizadores). Rio de Janeiro: Novo Degase, 2014.
- DARROT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ECONOMIDES, Kim. “Lendo as ondas do Movimento de Acesso à Justiça: epistemologia versus metodologia?”. In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 61-76.
- JESUS, Iris Menezes de. “Escolarização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Estado do Rio de Janeiro”. In: *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo sobre a delinquência juvenil no Estado do Rio de Janeiro*. Elionaldo Fernandes Julião (organizador). Jundiaí: Paco Editorial. 2019.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª edição. Piracicaba: Editora Inimep, 1999.
- KIRSCHBAUM, Charles; MENEZES FILHO, Nercio. “Educação e desigualdade no Brasil”. In: *Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. Marta Arretche (org.). São Paulo: Editora Unesp, CEM, 2015.
- KOIFMAN, Fabio. *Imigrante ideal*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012.
- LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2017. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Hu-

manos, 2019.

LOPES, Elis Regina de Castro. *A política socioeducativa e o Degase no Rio de Janeiro*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

Perfil dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei no Município do Rio de Janeiro - 2019 [livro digital]. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, CAO Infância e Juventude, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, 2020.

STEPAN, Nancy Leys. *A Hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

Estética da ansiedade: notas conceituais sobre a criação em uma sociedade do risco. Uma abordagem sociológica

Henrique Grimaldi Figueredo¹

Resumo:

Fenômenos culturais como a emergência de certas práticas artísticas assentam-se em questões complexas cuja força motriz está ancorada nas transformações socioeconômicas, políticas, etárias, laborais e mesmo subjetivas dos atores socialmente envolvidos. Neste artigo pretendemos delinear algumas notas conceituais – cujo lastro sociológico situa-se nos debates de fundo sobre uma cultura do risco – acerca do imaginário social britânico do final do século XX e do aparecimento daquilo que intitulamos estética da ansiedade, sobretudo na arte e na moda. Interpretando esse movimento geracional como um deslocamento epistemológico e resolutivo – de traumas sociais – em direção ao narcótico e ao necrotério, objetivamos introduzir um ordenamento simbólico nas práticas culturais – de um espaço socialmente situado e historicamente datado – que possa nos auxiliar na apreensão dos processos de reescrita da cultura como prática comunitária.

Palavras-chave: Estética da Ansiedade. Anos 1990. Londres. Moda. Arte.

AESTHETICS OF ANXIETY: CONCEPTUAL NOTES ON CREATION IN A RISK SOCIETY. A SOCIOLOGICAL APPROACH

Abstract:

Cultural phenomena such as the emergence of certain artistic practices are based on complex issues whose mobilization is manifested in a combination of socioeconomic, political, age, labor and even subjective circumstances. In this article, we intend to outline some conceptual notes - which sociological basis lies in the background debates on a culture of risk - about the British social imaginary of the end of the 20th century and the appearance of what we call aesthetics of anxiety, especially in art and fashion. Interpreting this generational movement as an epistemological and resolute displacement - of its traumas - towards the narcotic and the morgue, we aim to introduce a symbolic ordering in cultural practices - of a socially situated and historically dated space - that can assist us in apprehending the processes of rewriting of culture as a community practice.

Keywords: Aesthetics of Anxiety. 1990s. London. Fashion. Art.

¹ Doutorando em Sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/ UNICAMP) e pesquisador visitante (2021-2022) na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), França. É editor executivo da Todas as Artes – Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura, sediada no Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (UPorto), Portugal e membro associado ao GEBU (Grupo de Estudos em Pierre Bourdieu – CNPq). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) nº 2019/10315-5. ORCID: orcid.org/0000-0002-6324-4876. E-mail: henriquegrimaldifigueredo@outlook.com.

*A morte é a libertação total:
a morte é quando a gente pode, afinal,
estar deitado de sapatos.*

Mário Quintana

1. Contextos e pretextos

Uma história social da cultura de vanguarda² dos anos 1990 é indissociável de um debate síncrono acerca das conjunturas econômicas, geopolíticas e de um dado imaginário social de fins do século XX. Não reconhecer a filiação ou as tensões culturais manifestas nesse ponto de fratura equivale a desconhecer a que tipo de problema nos dirigimos, obliterando uma cartografia objetiva desses resíduos culturais na atualidade. Trata-se de uma transformação na cultura total - na música, nas artes, na moda, no teatro, etc - que ante a substanciais remodelações nas práticas e nas sensibilidades de *fin-de-siècle* introduzem uma outra epistemologia, uma práxis centrada na simbolização geracional dos traumas e riscos.

Importa precisarmos de qual cultura tratamos. Não abordamos aqui uma definição alargada no sentido antropológico, tampouco a inscrevemos numa homogeneização das formas da cultura em quaisquer coordenadas globais, ao contrário, delineamos nosso objeto em uma realidade bastante específica - historicamente datada e socialmente situada - cuja legitimidade no debate sociológico confirmou-se através de desdobramentos estéticos, políticos e econômicos, grafando sua pertença como um objeto de grande envergadura. Analisando as cenas juvenis britânicas do início dos anos 1990 objetiva-se desbravar a emergência de um grupo particular de criadores - em sua maioria advindos da classe trabalhadora - responsáveis por encetar uma renovação estética nos campos da arte e da moda britânica. Fenômeno por vezes descrito como o último movimento artístico europeu do século XX (ROSENTHAL, 1997), retomamos o termo vanguarda - parcimoniosamente - no sentido de formalização de intercâmbios grupais, ora sensíveis ora práticos, de criação comunitária, isto é,

um conjunto bem delineado de agentes respondendo de modos mais ou menos homogêneos “ao horror e a insanidade na cultura contemporânea³” (HORYN, 2000: s/p). Centrando nossa análise em uma abordagem híbrida que converge revisão bibliográfica de textos basilares e uma etnografia visual (PINK, 2013) - na produção de certa equivalência entre testemunho (ótico) e relato antropológico - a intenção desse trabalho é delinear os pressupostos conceituais que convergiram àquilo que denominamos *estética da ansiedade*, correlacionando-a às condicionantes sociais, econômicas e sobretudo sensíveis desses agentes.

Focalizando dois grupos em especial, os artistas provenientes, em sua maioria, da Goldsmiths College e os estilistas oriundos da reformulada Central Saint Martins, ambas em Londres, inscrevemos nossa análise em um recorte diacrônico que cobre os anos 1990 e início dos anos 2000, mapeando nesse espaço social específico, os registros visuais, testemunhais e objetuais que apontam a um modo próprio de tratamento das inquietações geracionais. Tendo como perspectivas conceituais as ideias de risco (BECK, 1992; GIDDENS, 1991) e as condicionantes socioeconômicas e políticas (McROBBIE, 1989, 1998), instrumentalizaremos os debates acerca da estética da ansiedade no que indicamos serem seus cinco pontos constitutivos de maior regularidade: (i) *wasted look*; (ii) *mortality-fetishism*; (iii) *abjeto ou estética abjetual*; (iv) *memento-mori*; e, (v) *farmacofilia social*.

2. Estética da Ansiedade: uma necessidade empírica

A sociologia como parte constituinte das ciências humanas faz-se no texto. O pensamento e a imaginação sociológicas existem puramente na abstração de um outro mundo. Configuram a matéria amorfa que será encarnada e sistematizada na produção textual. Nesse sentido, o sociólogo interessado atua como um canal, pelo qual esse conjunto de hipóteses e universos imaginados deve necessariamente atravessar em seu processo geracional. É no texto sociológico onde o abstrato do pensamento social assume forma e é empiricamente testado. Os discurs-

² Utilizamos a terminologia vanguarda como categoria descritiva. Seu sentido é ligeiramente divergente daquele corrente entre os séculos XIX e metade do XX. Parte da ideia de Rosenthal (1997) e Shone (1997) que argumentam que mesmo diante de linguagens artísticas muito divergentes essa geração possui similaridades temáticas.

³ Toda a bibliografia em língua estrangeira utilizada é tradução livre do autor.

tos sobre determinadas práticas - e sua narrativa sociológica - apenas podem ser compreendidos, desse modo, enquanto relações simbólicas de poder cujo desbravamento é também um desvelo das fórmulas generativas de nomeação, a saber, a imposição de um nome como categoria. Conhecer as instâncias do poder significa mapear os sentidos do discurso, e mais, cartografar as fronteiras artificiais de um dado campo discursivo. Assim, a aplicação do conceito representa a incorporação de um dado objeto ou prática a um campo de conhecimento delineado por aqueles cuja tradição nesse espaço definiu, premente, suas possibilidades de existência. Se por um lado esse movimento trabalha para potencializar as explicações e as descobertas de pesquisa, por outro acaba por lapidar os objetos, apara suas arestas; arestas que pela possibilidade do corte tornam-se elementos disparadores do ganho teórico.

Para explicar as complexas componentes estéticas em Londres nos anos 1990, introduzimos o conceito de estética da ansiedade não como um esforço de superação das teorias estabelecidas, ao contrário, abraçando dialogicamente as explicações prévias e alinhando-as sob um denominador comum, pensamos ser possível refinar o debate e promover um desvelo de suas formas, intenções e fins. Analisando as expressões estéticas da geração *Sensation*⁴ - abrigando sob essa terminologia os artistas e estilistas oriundos da remodelação curricular inglesa - apresentamos, portanto, a Estética da Ansiedade em duas instâncias: primeiro, como princípio resolutivo das divergências entre as linguagem da arte e da moda, compreendendo de modo expandido suas justaposições e tangenciamentos temáticos, discursivos e estéticos; e segundo, a partir da empiria do campo que nos permitiu identificar o caráter relacional das abordagens desenvolvidas por essa geração no tratamento de inquietações compartilhadas: expressões artísticas que poderiam aparentar certo dissenso, estariam em alternativa, conectando-se e retroalimentando-se.

Focalizando, portanto, os jovens artistas (em especial os pertencentes à geração YBA's⁵) e estilistas (sobretudo os chamados estilistas-artistas, estilistas conceituais, ou estilistas teóricos⁶) de início dos anos 1990, o que denominamos estética da ansiedade pode ser compreendido como uma inclinação plástica, uma disposição sensível na apropriação e tratamento de certos temas. Debatendo a morte, a doença, os excessos, as violências (materiais e simbólicas), o sexo, o corpo e o medo do desaparecimento, a estética da ansiedade materializa os modos de produção e consumo culturais, nomeadamente o artístico, coordenados por uma inquietação agonística ante ao risco; é aditivamente uma postura desencantada diante da vida operando não uma fuga ao idílio - onde o real poderia ser negado - mas um embate deliberativo com o mesmo⁷. A estética da ansiedade trabalha pela desconstrução de todo anteparo do olhar, um desmonte fundamental das barreiras da experiência, instrumentalizando o sentir como um sentir em demasia. Ao ser excessivo é também um espaço do risco, do confronto e da fatalidade: um movimento inaudito e autoinfligido em direção ao narcótico e ao necrotério encetado pela sensibilidade de *fin-de-siècle* e pela inquietação ante à velocidade e ubiquidade das mudanças.

A estética da ansiedade manifesta uma resposta à modernidade tardia. A partir de um olhar de descrença, constitui uma desarticulação da beleza que incorpora o trauma, a ansiedade societal e as inquietações geracionais como elementos motrizes de intercâmbio criativo, instaurando uma epistemologia da perda e do risco que permite a essa geração sua autoanálise.

Cunhado pelo autor⁸ como conceito pragmático e integralista de diversas tendências - Wallestein (1998), Kristeva (1982), Townsend (2015), Tseïlon (1995) - a estética da ansiedade compreende que há uma sobredeterminação não teleológica entre distintas abordagens plásticas, ou seja, diferentemente

4 Terminologia geralmente associada ao grupo dos Young British Artists, foi o título da exposição que os apresentou internacionalmente em 1997. Utilizamos o termo de forma generalista para nos referirmos a essa geração de artistas e estilistas.

5 A terminologia Young British Artists foi cunhada pelo crítico e historiador norte-americano Michael Corris em artigo de 1992 para a revista Artforum. O acrônimo YBA's é mais tardio e data de 1994 em um artigo para a revista londrina Art Monthly (FIGUEREDO, 2018).

6 (CRANE, 2006; DUGGAN, 2002).

7 Veremos mais adiante as oposições entre o embate e a fuga do real (ZIZEK, 1991; FOSTER, 2013).

8 Ver FIGUEREDO (2018). Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da Prof. Dra. Maria Lucia Bueno e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

de entender, por exemplo, que determinado artista ou estilista utiliza-se do conceito de *memento-mori*, e outros do conceito de abjeto, identifica que essas tendências muitas vezes sobrepõem-se num movimento de teia (e não subsequentes) para exprimir em conjunto suas ansiedades geracionais. Muitas são as tendências dos anos 1990 que poderiam ser aqui elencadas como constitutivas da estética da ansiedade, contudo estabeleceremos - sem fechar o conceito - cinco, que por sua regularidade, mostraram-se mais expressivas: *wasted look*; *mortality-fetishism*; *estética abjetual*; *memento-mori* e *farmacofilia social*.

Importa salientar que o conceito de estética da ansiedade não é intrínseco. Como constructo teórico, emerge de uma observação sistemática da juventude criativa britânica nos anos 1990 em diversos aspectos - as escolas de arte, as condições socioeconômicas, os objetos culturais (obras e desfiles) - numa abordagem híbrida que perpassa a bibliografia e encontra no campo de pesquisa questões passíveis de serem assim reflexionadas. Surge também como um método de leitura dessa realidade social que nos permite agrupar criadores, objetos e práticas, auxiliando a desvelar o modo de funcionamento dessa cultura. Para avançarmos com os debates sobre a estética da ansiedade - sua gênese e consequências - propomos uma análise em duas vias: (1) as condicionantes políticas, econômicas e sociais que permitem uma liberação momentânea da cultura de massa e do mercado; e (2) os aspectos inerentes ao imaginário social da época, atravessado e minado continuamente por uma noção de risco.

3. Londres circa 1990: aspectos socioeconômicos

A cultura britânica desenvolveu, desde os anos 1970, uma relação profícua com os movimentos juvenis e a cultura urbana. Consequência do impacto do movimento punk, que instaurou uma constante redefinição no imaginário da juventude e em seus padrões de sociabilização e culturalização. Questões como a roupa, os consumos culturais e artísticos, saídas noturnas e a festivais, acabam por correlacionarem-se não só na construção subcultural, mas também a nível identitário (GUERRA & BENNETT,

2015). Algumas grandes pesquisas sociológicas focalizando as cenas culturais britânicas dessa década trouxeram contributos consideráveis para a apreensão dos modos de organização grupais da juventude.

O trabalho de Angela McRobbie (1989, 1998), estabelece que uma compreensão das formas culturais da juventude britânica dos anos 80 e 90 deve passar pela desmitificação de duas tendências de pesquisa, e incorporar, em última instância, uma abordagem que identifique as reverberações desses cenários em suas subjetividades. Para McRobbie, a primeira tendência focaliza a juventude inglesa como “as crianças de Thatcher, exemplos primorosos de um empreendimento cultural que se encaixam perfeitamente nos sonhos [...] de se reconstruir a sociedade britânica a partir de princípios altamente individualistas” (McROBBIE, 1998: 1); jovens que adotariam espontaneamente as virtudes *do-it-yourself*, auto deslocando-se da querela governamental. Em segunda instância, tende-se também a descrevê-los como uma geração de jovens “oriundos das classes trabalhadoras e médias que conformam um grupo de trabalhadores flexíveis descritos por Anna Pollert como sendo encorajados repetidamente durante este período a viver a insegurança e aprender a amá-la” (McROBBIE, 1998: 2), nessa linha, o apoio estatal de £160/mensais da EAS⁹ não apenas aliviaria a responsabilidade do Estado, mas também promoveria um mito empreendedor relegando aos jovens sua própria redenção social. A terceira abordagem proposta pela socióloga, que nos fornece pistas importantes para a tese proposta, compunha-se de uma interpretação mista. Sem desconsiderar as estruturas socioeconômicas, busca computar as consequências desses fatores na percepção subjetiva dos sujeitos com desdobramentos detectáveis em como esses expressavam-se culturalmente. Baseando-se nesse método de aproximação do problema, McRobbie traça um retrato empírico desse grupo etário. São jovens que em sua maioria,

[...] advém de desvantajosas realidades sociais, alguns são gays e lésbicas. Percebe-se também um fluxo crescente de pessoas provenientes de diferentes origens étnicas que vão para o ensino superior, particularmente para as novas universidades e para os recém formados colégios artísticos. Todas estas experiências nós agora associamos com o desloca-

⁹ *Enterprise Allowance Scheme* ou EAS como ficou popularmente conhecido, foi um programa instaurado pelo governo neoliberal de Margareth Thatcher (1979-1990) em 1982 e que concedia uma ajuda de custo de £40 semanais aos interessados em criarem suas próprias empresas (FIGUEREDO, 2018).

mento social britânico de fins dos anos 1970 e 1980 que exerceram um perceptível impacto nesta juventude. Eles cresceram em diferentes organizações familiares, [...], muitos são filhos de pais desempregados, [...], outros estão lutando com as dificuldades em assumirem-se homossexuais. Em retrospectiva, as antigas estruturas que suportaram no passado muitos dos padrões de organização dos modos de vida desta sociedade demonstraram sua falência e inoperância, a autoconfiança desta nova geração se tornou mais uma estratégia de sobrevivência do que uma declaração política (McROBBIE, 1998: 2-3).

Reminiscentes de mais de uma década do governo neoliberal e monetarista de Margaret Thatcher (1979-1990), a juventude, sobretudo aquela proveniente da classe trabalhadora, encontrava-se no contexto de uma intensa crise laboral, vivia também o empobrecimento de determinados enclaves urbanos - nomeadamente os bairros do *East End* - e a retração das políticas assistencialistas (encaradas por Thatcher como paternalismo estatal). Nessa conjuntura adubava-se a sensação de insegurança, rompendo em consequência os roteiros de vida que anteriormente balizavam a sociedade (FIGUEREDO, 2019a). Se por um lado o cenário mostrava-se desesperançoso, por outro, há um esforço governamental em remodelar os currículos do ensino superior, modernizando tanto a oferta formativa quanto a rede de centros de estudo. Data desse período o fim da separação do ensino compartimentado das mídias artísticas na Goldsmiths College com Michael Craig-Martin (ROSENTHAL, 1997) ou ainda a criação da Central Saint Martins, em 1989, a partir da fusão da Saint Martins School of Arts e da Central School of Arts, inaugurando um novo ensino expandido de moda através do programa *MA Fashion Design* (EVANS, 2012; McROBBIE, 1998).

Desprovidos de grandes perspectivas laborais e ainda vivenciando uma ruptura com os roteiros traçados a nível parental (o estilista Alexander McQueen, por exemplo, era filho de um taxista e de uma professora primária), esses jovens oriundos das classes trabalhadoras direcionam-se às carreiras criativas, particularmente para as artes e a moda. Para Caroline Evans, não podemos, contudo, desenvolver uma história da arte e da moda britânicas dos anos

1990 explicando-a unicamente pela formação escolar e herança cultural de alguns criadores “divorciados dos protocolos da indústria; mas deve-se também explorar relações mais amplas sobre a remodelação dos mercados e mudanças na cultura de consumo” (EVANS, 2012: 27). Deste modo, diversos fatores contribuíram para criar na Inglaterra uma situação em que jovens criadores tinham como afinidade a cultura antagonista: a atmosfera das escolas de arte e design, mas também “a riqueza das culturas urbanas de rua, a ideologia da vestimenta como afirmação pessoal de subversão em oposição à conformidade, bem como a escassez de oportunidades na indústria britânica” (CRANE, 2006: 323).

Graduados em universidades de regiões mais centrais de Londres, Goldsmiths College e Central Saint Martins, estes jovens criadores voltam-se ao *East End* onde era possível encontrar grandes armazéns abandonados e amplos espaços de trabalho a preços irrisórios¹⁰ (FIGUEREDO, 2019b; GUERRA, FIGUEREDO, 2020). Será precisamente nesse enclave empobrecido da cidade que no início dos anos 1990 os primeiros negócios criativos gerenciados por essa geração começam a eclodir: a loja *The Shop* das artistas Tracey Emin e Sarah Lucas; as galerias *Factual Nonsense* de Joshua Compston e a *White Cube*, de Jay Jopling, todos em 1993. Nas redondezas encontram-se também os clubes noturnos - *Kinky Gerlinky*, *Taboo*, *Man Stink* - frequentados por essa juventude e os ateliers de artistas como Jake e Dinos Chapman e os estilistas Alexander McQueen e Andrew Groves. Para o historiador de arte Richard Shone, qualquer olhar mais atento sobre esta história revelaria diferenças e contrastes extremos na constituição de um campo artístico comum. Seria difícil de encontrar, por exemplo, duas pintoras tão opostas em métodos e formas do que Fiona Rae e Jenny Saville; objetos tão contrastantes como aqueles criados por Rachel Whiteread e Jake e Dinos Chapman; ou sensibilidades tão divergentes quanto as de Marc Quinn e Sarah Lucas, “tais diferenças, contudo, refletem os arranjos ilimitados de opções artísticas no fim do século. Serão estas variações na abordagem, intenção e realização que, paradoxalmente, convergem estes artistas” (SHONE, 1997: 12).

Assim, desprovidos de subsídio laborais e

10 Sobre a importância do *East End* e sua relação com a geração de jovens artistas e estilistas dos anos 1990, ver FIGUEREDO (2019b).

financeiros, essa geração encontrava-se liberta das questões imediatamente inerentes ao mercado de massas e da rentabilidade. Frente às incertezas estruturais que os atravessavam, a reposta liberada desses constrangimentos sociais era: “dane-se, vamos fazer um espetáculo” (CALLAHAN, 2015: 67), e assim foi. A renovação estética nas artes e na moda britânica dos anos 1990 representou um ponto de inflexão, uma fratura com os moldes estabelecidos, gradualmente pulverizando na cultura legítima inauditas possibilidades. Para Zoey Whitley, historiadora da arte e curadora da Tate, “o leste londrino de repente tornava-se o lugar para se estar” (WHITLEY, 2015: 171). O movimento que havia começado como antagonico, logo se tornaria a força motriz da cultura britânica do final do século XX, grafando ainda Londres como um celeiro criativo a ser observado (CALLAHAN, 2015).

4. O imaginário social e o risco: aspectos geracionais

Ao contexto social britânico dos anos 1990 - de crise socioeconômica, altas taxas de desemprego, baixas perspectivas laborais para os filhos da classe trabalhadora - podemos acrescentar os debates sobre a crescente velocidade das mudanças e à ubiquidade dos riscos, globais ou individuais. A União Soviética havia se dissolvido em 1991 e em oposição a um período de paz, ocorre o crescimento de relações globalizadas, fruto do desenvolvimento de tecnologias de informação, como a Internet. Há também a polarização cada vez mais evidente entre o ocidente cristão e o oriente muçulmano, expressa no livro *Os Versículos Satânicos*, de Salman Rushdie. Em uma década em que os regimes visuais da contemporaneidade são transmutados (de uma juventude contemporânea ao surgimento da MTV, da circulação audiovisual em formato de clipes e VHS, da novas tecnologias médicas e de clonagem, da cultura das celebridades), e da recuperação de uma consciência da morte (devido à crise avassaladora da infecção por HIV, ou ainda das tragédias televisionadas do genocídio em Ruanda e da ‘limpeza étnica’ na Bósnia); a moda e a arte responderão as mudanças nas sensibilidades.

Trata-se aqui de um novo sentimento de *fin-de-siècle*, ciclicamente repetido: “Viena e Paris no opúsculo do século XIX ou Londres nos anos 1990.

Uma coisa surge em comum: a relação entre modernidade, tecnologia e os seus impactos na vida e expectativas/sensibilidades das pessoas” (EVANS, 2012: 5). Na década de 1990 serão os traumas sociais a atualizarem um sentido de cultura, tensionando-a e cambiando o confortável em dissidência (MAFFESOLI, 2003). A transformação da catástrofe em matéria visual pela cultura manifesta uma solução epistemológica de tratamento do trauma, onde o desassossego que atravessa a sociedade “na tradição da ‘*Atrocity Exhibition*’ (1970) de Ballard ou ainda de ‘*Death in America*’ de Warhol, são experienciadas como visões apocalípticas” (EVANS, 2012: 198), são simbolizadas. Ante ao medo do desaparecimento iminente, da condenação do desejo (o sexo estaria igualando-se à morte) e de uma exiguidade das subjetividades lúdicas, uma história social da arte e da moda britânicas dos anos 1990 torna-se, em certa medida, indissociável de uma noção sociológica do risco (EVANS, 2012).

O risco plasmado nas dores físicas, psíquicas e cognitivas dos sujeitos catalisa um regime imagético, afastando-se de um imaginário utópico (da revolução sexual, das lutas estudantis de 1968, da beleza saudável dos anos 1980). Na modernidade, um conjunto de alterações estariam afetando todo o globo e o mais íntimo dos indivíduos. O mundo tornara-se menor e acontecimentos distantes afetavam, agora, diretamente a vida das pessoas e de suas comunidades. Além de globais, estas transformações ocorrem também a um ritmo até então nunca visto. Nesse contexto, o conceito que predomina na modernidade tardia é o risco. Não despropositadamente Ulrich Beck (1992) e Anthony Giddens (1991) postulam suas asserções sobre a sociedade do risco e o colapso das subjetividades justamente nesse momento; a obra de Beck, acusando o desenvolvimento industrial de provocar um verdadeiro ‘vulcão da civilização’, foi editada pela primeira vez em 1986, em seguimento ao desastre nuclear em Chernobyl.

Ao refletir sobre os sistemas de representação do *self* no contexto de uma modernidade tardia, Giddens (1991) irá direcionar sua atenção à apreender algumas formas das ansiedade geracionais que lhe são particulares. Para ele os sujeitos perdem parte de seus roteiros e de suas coordenadas identitárias ao serem levados a vivenciar situações extremas cujo impacto social é suficientemente grande para deslocar uma

compreensão de si no mundo. Importa relembrar que para além da ocorrência real da catástrofe, a iminência do ato ratifica o mesmo tipo de efeito, sendo em determinados momentos incisivamente pior. Assim, a expectativa ante ao desastre é causadora de um colapso do *self* e da gênese de uma ansiedade que será manifestada em suas produções culturais. Este risco, denominado “fabricado” manifesta-se, por vezes, em uma reposta que por ser imaginada é, portanto, enfatizada e exagerada (GIDDENS, 1991).

Conclusivamente, se na esfera social mais ampla, os riscos – reais e presumidos – emergem continuamente na profusão de informações entrecortadas e especulações ideológicas televisivas, na esfera individual cristaliza-se na domesticação da vida numa lógica neoliberal. Sedimentando-se na vida pública britânica desde o final dos anos 1970, a política monetarista e liberal de Margareth Thatcher (1979-1990) – da abstenção assistencialista do Estado, da livre concorrência, das privatizações, da criação das mitologias modernas do empreendedorismo vide o *EAS* (FIGUEREDO, 2018) – culmina não somente em um redesenho das práticas sociais comunitárias como também impõe um novo paradigma nos estilos de vida. Nessa lógica, esgarçam-se as percepções coletivas, substituindo-as pela experiência individualizada; a individuação do *self*, nos termos de Giddens (1991). Esse estratagema opera concomitantemente a sublimação do potencial político – coletivo – dos sujeitos e a transferência das responsabilidades ao próprio indivíduo, abstando a máquina governamental de qualquer paternalismo. Nesse contexto, a insuficiência laboral do sujeito traduz-se em culpa auto imposta, o que equivale dizer que a lógica neoliberal constrói novas formas de sofrimento que representam papel fundamental nos modos como essa geração irá experimentar e simbolizar seus traumas e suas ansiedades. Ora se o risco é um conceito moderno e individual é porque ele é assim germinado e partejado pelo projeto neoliberal.

Partindo da argumentação mobilizada pelo sociólogo francês Frédéric Monneyron (2011), a moda e a arte - numa perspectiva de intercruzamento entre as sociologias culturais e do imaginário - possuem uma dupla funcionalidade. Ao passo que atuam como espelho ou retrato de um instante social, a cultura e suas manifestações não são estanques. Em alternativa pode mobilizar um sentido premonitório

e transformador, indicando novos modos de ser. Sob essa perspectiva, as criações culturais não apenas capturam uma imagem de seu tempo como também fissuram o tecido social em prol de outras ontologias. Se mobilizarmos o imaginário do risco sob essa chave conceitual, podemos indicar duas possibilidades resolutivas. Primeiro, o que Zizek (1991: 59) coloca como “ambiguidade fundamental da imagem no pós-modernismo, um tipo de barreira que permite ao sujeito manter distância do real, protegendo-o contra sua irrupção conquanto seu hiper-realismo excessivamente intrusivo evoque a náusea do real”, e segundo, o que Foster (2013: 145) estabelece como um desvio no foco do anteparo-imagem para o olhar-objeto, uma tentativa de excomungar de vez “o ilusionismo, aliás qualquer sublimação do olhar-objeto, numa tentativa de evocar o real em si mesmo”. Assim, uma vez confrontados com os limiares do risco - e suas desastrosas consequências imaginadas - duas vias apresentam-se, uma que desloca o real para um ponto idílico, negando-o, e outro que o confronta, incorporando de maneira extremada o próprio imaginário do risco (MAFFESOLI, 2003). Será justamente sobre a segunda tendência que nos debruçaremos com o objetivo de desvelar as epistemologias do trauma na cultura britânica de vanguarda dos anos 1990.

Diferentemente de um espaço utópico imaginado como lugar de fuga e refúgio, essa geração abraça aquilo que a fratura. Na vanguarda da cultura do ferimento, da exploração do trauma físico e psicológico que dominaria parte da moda, do cinema, da arte, da fotografia e da música dos anos 1990, a arte e a moda britânica configuram-se como manifestações práticas de um desalento geracional. Uma cultura que nascia das letras de Kurt Cobain no Nirvana, na sedutora imagem enevoada de *Twin Peaks*, de David Lynch, e do fascínio pelo canibalismo em *O Silêncio dos Inocentes*, de Jonathan Demme, nas larvas que se baqueteavam em uma carcaça de vaca na obra *A Thousand Years*, de Damien Hirst e das esculturas de sangue humano coagulado de Marc Quinn. De modo semelhante ao movimento Romântico do fim do século XVIII, que representou de muitas formas, uma reação à revolução industrial, para a historiadora Maureen Callahan (2015: 70), “essa nova desarticulação da beleza de *fin de siècle*, o movimento coletivo em direção ao narcótico e ao necrotério, era uma expressão de raiva e pavor milenar, o medo de que

o sexo pudesse se igualar à morte e que a tecnologia pudesse, em breve, engolir a humanidade”.

Ademais, uma das particularidades dos conceitos sociológicos do risco é que foram incorporados, em pouco tempo, nos discursos mediáticos e cotidianos. Atravessados continuamente por esse escopo imagético das guerras, dos doentes terminais, dos acidentes, das tensões religiosas, do terrorismo, essa geração encontra nas temáticas do trauma uma válvula de escape. A relação risco material (socioeconômico) e simbólico (imaginário social) encontram-se nesse ponto tangente, condicionando-se e produzindo as condições conceituais para a materialização de uma estética da ansiedade (FIGUEREDO, 2020).

5. A estética da ansiedade materializada nas obras

Recuperados os cenários socioeconômicos, políticos e agora culturais desses indivíduos, podemos agrupar suas práticas sob determinadas condições e formatos. Para Shone (1997: 16), “esta paisagem forneceu o imaginário visual e a inspiração para muitos artistas”, este grupo de jovens “absolutamente típicos do período - pobres, entusiasmados e trabalhadores” (SHONE, 1997: 19), embora criando através de linguagens divergentes, compartilhavam a mesma exasperação, a mesma ansiedade, e os mesmos temas, respondendo de forma mais ou menos homogênea às “grandes questões de nosso tempo: amor e sexo, a moda e os hábitos alimentares, desperdício e plenitude, tédio e excitação, abuso infantil e violência, [...], medicina e morte, abrigo e exposição, ciência e metamorfose, simplicidade e complexidade” (ROSENTHAL, 1997: 11).

Para o historiador da arte, Norman Rosenthal, esse grupo de criadores compartilhavam ainda uma “inaudita e radical atitude para o realismo, ou melhor para a realidade e a vida cotidiana em si” (ROSENTHAL, 1997: 10); suas ansiedades, inquietações e medos “espelhando os problemas contempo-

râneos e obsessões desta juventude” (ROSENTHAL, 1997: 10). Rosenthal - responsável pelo catálogo da mostra *Sensation*, que apresentou pela primeira vez ao grande público os novos artistas britânicos na Royal Academy em Londres (1997) e posteriormente em Berlim (1997) e Nova York (1999) - ao traçar uma genealogia dessa geração reflete sobre a importância do *East End*, da proximidade entre esses diferentes criadores, da vontade envolvida na mobilização de grandes feitos culturais - as exposições, as galerias experimentais, as lojas conceituais, os desfiles - e conclui que formava-se ali “um grande clube” (ROSENTHAL, 1997).

Nesses termos, a estética da ansiedade têm sua gênese em algumas experiências esporádicas a partir do final dos anos 1980 (consolidando-se nos anos 1990) e associa-se mormente a dois grupos: (a) os artistas que ficariam internacionalmente conhecidos como *Young British Artists* (YBA's) dos quais muitos formaram-se na Goldsmiths College¹¹. O movimento dos YBA's cuja ignição foi marcada pela exposição FREEZE¹², curada pelo também artista Damien Hirst, reuniu não apenas colegas formando da Goldsmiths, mas outros artistas que tornar-se-iam fundamentais para o grupo como Sarah Lucas, Angus Fairhurst e Michael Landy; e (b) os denominados (ou autodenominados) estilistas-artistas e estilistas conceituais (CRANE, 2006; DUGGAN, 2002), majoritariamente oriundos da Central Saint Martins nos anos 1990¹³. Compartilhando não só as mesmas ansiedades mas por vezes as mesmas espacialidades na cidade, esses criadores desenvolveram uma disposição específica para tratar temas contemporâneas respondendo de forma relativamente homóloga - resguardadas suas especificidades - os traumas e horrores da contemporaneidade.

Refletindo a estética da ansiedade a partir de cinco tendências, exemplificaremos esses esforços a partir de uma abordagem híbrida, composta por uma dupla verificação: retomando questões de cunho con-

11 A Goldsmiths College teve um papel preponderante na formação de uma nova estética da arte britânica abolindo de seu currículo acadêmico a separação tradicional entre as mídias artísticas. Michael Craig-Martin foi um dos professores mais influentes e um dos personagens centrais na reformatação do modelo de ensino artístico (FIGUEREDO, 2018).

12 Ocorrida em julho de 1988 num edifício desativado da London Port Authority na zona de Docklands, foi curada por Damien Hirst (talvez o mais notório dos YBA's) e contou com a participação de Steven Adamson, Angela Bulloch, Mat Collishaw, Ian Davenport, Angus Fairhurst, Anya Gallaccio, Damien Hirst, Gary Hume, Michael Landy, Abigail Lane, Sarah Lucas, Lala Meredith-Vula, Richard Patterson, Simon Patterson, Stephen Park e Fiona Rae; Dominic Denis estava listado no catálogo mas não exibiu nenhum trabalho (ROSENTHAL, 1997).

13 John Galliano forma-se em 1984 na Saint Martins School of Arts, e Simon Costin, um grande colaborador do movimento, também na década de 1980 pela Wimbledon School of Art.

ceitual e mobilizando as obras em si, verdadeiros testemunhos visuais, não apenas residuais dessa cultura do risco e do trauma, mas pontos factuais e comprovatórios dessa inclinação estética.

5.1. WASTED LOOK

“Sexo, morte e ambiguidade são os temas principais de nosso tempo” (ARNOLD, 1999: 285). Rebecca Arnold ao refletir sobre a estética *Heroin Chic* define nesses termos as engrenagens da cultura dos anos 1990. O corpo saudável dos anos 1980 cede espaço gradualmente a uma outra experiência, “a criação do corpo perfeito é refutada em detrimento de um corpo outro, brutalizado, destruído” (ARNOLD, 1999: 295). Essa desarticulação do corpo como unidade primal - e para Lagman (2008) o corpo é espaço de lutas por excelência - expressa justamente a nova composição psíquica do sujeito do trauma: um espírito inquieto e continuamente abalado só se permite viver em um corpo igualmente fatigado.

Ao reinaugurar o corpo (a relação do sujeito com o corpo) e seu lugar no mundo (a relação do sujeito corporificada na sociedade do risco), acaba-se promovendo um movimento paradoxal: ao passo que representa um flerte com a morte, também “cristaliza as noções contemporâneas do excesso como a experiência mais real, a sensação mais imediata” (ARNOLD, 1999: 290). Katherine Wallestein ao traçar as coordenadas do *wasted look*, argumenta:

Aquela aparência faminta, de vazio dolorido, de insônia, de uma fadiga febril, que flerta com o perigo, com a morte, uma aparência associada às drogas, com jejum, com o sexo, com experiências emocionais de grande intensidade, e com a perigosa excitação pela noite, fala na verdade da mais alta experiência de viver (WALLESTEIN, 1998: 140).

A polarização entre morte e vida é ativada nessa economia imagética do excesso. A transgressão do moralismo social a partir das experiências extremas colocam vis-à-vis temáticas dissimuladas da sociedade (sexo, consumo de drogas, etc), e encarnam o sujeito distópico ou marginal como sujeito situado. O culto ao excesso cambiava-se na norma juvenil, um modo de recuperar as rédeas da existência. Ao tornar visível aquilo que é oculto, a moda conceitual e a arte deste período tensionam os liames do social, lançan-

do luz às suas camadas mais intrincadas: o desejo e o poder individual dos sujeitos em coordenar a própria vida, sobretudo quando esta encontra-se sob algum risco (WALLESTEIN, 1998).

Na moda, o *wasted look* começa no início dos anos 1990 com as imagens de Wolfgang Tillmans para a revista I-D e com as fotografias de Corinne Day para a revista The Face. Dificilmente compreendidas como imagens de moda em si, as fotografias de Day trazia suas amigas, ora muito magras ora manifestando certa exasperação, no interior de apartamentos decadentes nas regiões londrinas de Brixton, Notting Hill ou Soho. Vestindo apenas roupas íntimas ou ainda regatas apertadas e jeans, ‘Georgina’, ‘Rose’, ‘Tania’ e ‘Jesse’ são mostradas sobre sofás puídos ou encostadas contra paredes descascadas. Em ambientes cercados por latas de cerveja e cinzeiros abarrotados, elas encaram apaticamente o espaço. Para Evans (2012), é possível encontrar sugestões sobre diferentes tipos de abuso nas fotografias de Day, não apenas o abuso de drogas. Quando ela fotografou a modelo “Kate Moss no interior de seu apartamento para a Vogue, Hilton Als escreveu para o New York Times que ‘as fotografias tornaram-se o primeiro testemunho de que a indústria da moda agora flerta diretamente com a morte’ (EVANS, 2012: 202).

Poderíamos ainda citar o trabalho do fotógrafo Rankin, em 1996, intitulado ‘*Surveillance*’, para a revista inglesa *Dazed & Confused*, ou o icônico editorial - ‘*Cottage in the City*’ - de Henrik Halvarsson, para a mesma revista, no qual fotografa as modelos em um banheiro público de Londres, com as roupas desarrumadas em referência ao envolvimento destas em encontros sexuais consecutivos. Tanto na poética dos crimes juvenis (no editorial de Rankin) quanto na retomada de uma sexualidade sombria, a discussão em jogo supera o que é imediatamente visível; ao realizar atos proibidos “o sujeito na compulsão de seu trauma tenta retomar para si o poder de decisão e teatralizar sua existência no meio social, mesmo que isto implique em reviver o trauma” (FIGUEREDO, 2018: 58).

Embora mais palpável na cultura de moda do período, o *wasted look* compreendido como uma estética do excesso também surge na arte. Nesse campo, apesar de afastar-se de uma corporificação direta, reintroduz o risco através de um resíduo da presença do artista, um aceno à sua passagem. Obras como *Au*

Naturel (1994) de Sarah Lucas - um colchão sujo recostado em uma parede e no qual o encontro sexual é metaforizado pela transubstanciação do corpo em objetos cotidianos como um balde, dois limões, um pepino e duas laranjas - e *Everyone I Have Ever Slept With* 1963–1995 (1995) de Tracey Emin - uma tenda com centenas de nomes costurados registrando todas as pessoas com quem a artista dormiu, muitos dos quais seus parceiros sexuais - recuperam a poética do excesso, do flerte com a sexualidade, com o corpo exaurido, e com uma libertinagem transgressora. Perseguindo o extremo como método de recuperação dos roteiros do viver esbarra-se em uma tanatofilia¹⁴, fornecendo outra envergadura ao lema punk dos anos 1970 ‘*live fast, die young*’. Atormentados pela possibilidade da morte e do desaparecimento, a resposta geracional surge justamente da evocação dessas condições: prefere-se viver intensamente e esfacelar-se pelo caminho, do que desaparecer sem experimentar o amargor e a doçura do corpo.

5.2. MORTALITY-FETISHISM

A ideia de *mortality-fetishism* como trabalhada por Efrat Tseëlon alinha-se aos rituais que regulam o corpo através da cirurgia e da dieta, “criando uma similaridade entre os rituais de beleza e a morte” (TSEËLON, 1995: 108). Estabelecem um conjunto de práticas de tensão que mesmo dialogando com a morte em potencial tornam-se socialmente perseguidas pelos sujeitos. As cirurgias plásticas, o consumo de drogas para emagrecimento e hipertrofia muscular, e em outra dimensão mais alargada, o sexo sem proteção como veículo latente de contaminação.

Ao passo que manifesta-se como poética da regulação, é também uma poética da liberação, permitindo com que os sujeitos assumam uma consciência sobre seus limiares e finitudes. O risco regulado é um risco assumido que reintroduz a forma mais intensa do viver. Data deste período a série *Self* de Marc Quinn (iniciada em 1991 e concluída em 2011), no qual o artista que sofre de alcoolismo passa a esculpir a imagem de sua cabeça em blocos de sangue congelados. O sangue, retirado ao longo de várias semanas no auge de suas crises, é segundo ele uma expressão

da toxicidade, da doença que o assola. Ao esculpi-lo para dar forma aos seus autorretratos, Quinn abre-se a duas dimensões: uma reafirmação de seu flerte com o álcool que regula seu ser no mundo - seu corpo, sua subjetividade, sua proximidade com a morte - e, segundo, no exorcismo do seu mal. Há um condicionamento nessa lógica que atrela-se ao fetichismo pela morte, a poética de Quinn perde-se se não há o salto no abismo; assim para dar significado ao sangue e ao tratamento plástico que lhe direciona, o artista precisa - mesmo no risco da fatalidade - reviver seu trauma continuamente (ROSENTHAL, 1997).

A relação risco-controle que é identificada nessa tendência aparece também na temática do sexo. *Incubus Necklace*, criado por Simon Costin em 1987, é uma peça de joalheria com pérolas, prata, vidro e esperma humano, representando um flerte com as noções de sexo, morte e vida que visava desestabilizar os limites entre estas concepções (em uma década atravessada pelo desconhecimento sobre o HIV, carregar o sêmen tornava-se uma provocação simbólica, associado à vida, o sêmen tornava-se enfermigo e potencialmente mortal). Assim como Philippe Ariès e Norbert Elias haviam relatado uma iconografia da morte no século XIV a partir das *danses macabres* (FIGUEREDO, 2018) e Julia Kristeva (1982) argumentava existir um retorno à esta visualidade no final do século XX, a construção estética de trabalhos como os de Costin e Quinn recuperam uma política imagética que traduz esteticamente esse aceno aos limites do corpo, uma aproximação deliberada com a própria morte, que se acontecida não fecha-se em si, mas continua num dado apreço pelo abjeto.

5.3. ABJETO/ESTÉTICA ABJETUAL

A dimensão do abjeto trabalhada por Julia Kristeva relaciona-se ao sentimento de nojo desencadeado por aquilo que habita o limítrofe, de tudo o que está entre ou surge da ambiguidade. Visualmente será recuperada por esta geração mais vividamente no desperdício, nos fluidos corporais, nas comidas regurgitadas e principalmente no cadáver (KRISTEVA, 1982): o corpo que flerta com a morte no *wasted look* e no *mortality-fetishism*, jaz agora morto, resta-

14 Termo referente ao deus grego Thánatos, personificação da morte. Nos anos 1990 a tanatofilia pode ser caracterizada pelo desejo por corpos magros, pelo consumo de drogas e cigarros, e pela exaustão, temas que irão surgir na arte e na moda (ARNOLD, 1999)

-lhe apenas o apodrecimento. Essa tendência associa-se aquilo que Lacan denomina *les corps morcelé*, o corpo fragmentado, e mais, o fascínio pelo consumo imagético do corpo que se arrebeta (FIGUEREDO, 2018, 2019a).

Em *Nihilism* (1994), o estilista Alexander McQueen traz o caráter destrutivo que compôs sua estética no início dos anos 1990, besuntou suas modelos “de sangue coagulado, [...], as embrulhou em plástico, ensopou as roupas até ficarem transparentes e mandou as garotas para a passarela com as partes de cima cortadas até a altura do quadril e as vulvas expostas” (CALLAHAN, 2015: 91). Os corpos esquilados pareciam ter sido recém assassinados, embrulhados desajeitadamente nos sacos plásticos utilizados por legistas. Referenciando-se simultaneamente ao suplício de Santa Agatha (que teve os seios amputados), o Teatro da Crueldade de Artaud e ao visual new punk, o desfile fazia eclodir um grito de perda e entregava justamente o que o nome previa, um canto fúnebre, uma postura assumidamente desesperançosa (KNOX, 2010; THOMAS, 2015).

De modo semelhante, Andrew Groves em sua coleção Status (1998) trabalha a ideia da enfermidade, especificamente aquela que traz a ruína interna e abjetual da sociedade.

Como gesto final, uma modelo abre seu casaco para libertar uma nuvem de cinco mil moscas sobre os jornalistas de moda sentados na primeira fila, causando horror e revolta. A peça *‘Flies trapped inside a Jacket’* experimenta com a ideia perturbadora de que estas moscas estavam se alimentando do corpo da modelo. É de certo modo uma homenagem consciente à *A Thousand Years* (1990) de Damien Hirst, [...], a abjeção e as táticas de choque na passarela de Groves correspondem a um movimento contemporâneo de ruptura e exposição dos corpos clássicos que permeiam a moda e a arte. Hal Foster argumenta que para muitos criadores dos anos 1990 a verdade reside no traumático ou no sujeito abjetual, no corpo descarnado ou machucado (EVANS, 2012: 220).

A proximidade com a obra de Damien Hirst, *A Thousand Years* (1990), não é aleatória¹⁵. Uma das pedras angulares do abjeto nos anos 1990, a instalação trazia uma carcaça de vaca entregue à putrefação no

interior de uma caixa de vidro, seus fluidos ocupando parte considerável do piso enquanto larvas de moscas se banqueteiavam. Ao atingirem sua vida adulta, as moscas reproduzem-se, colocam mais ovos e voam, num suposto ambiente ideal. Afixado no alto da peça, uma tela eletrificada é responsável por dizimar estes enxames, criando em consequência uma massa de moscas mortas que misturam-se ao líquido vertido pela cabeça, condição básica para o desenvolvimento de mais insetos. Um comentário sagaz sobre a morte, a obra de Hirst pulveriza o debate sobre aquilo que encontra-se além do instante final, o corpo sacralizado das culturas cristãs - imediatamente enterrado - é aqui externalizado e temporalizado, desvelando-se a podridão daquilo que efetivamente nos compõe, metaforizando o axioma de T.S Eliot, *‘the skull beneath the skin’* (TOWNSEND, 2015: 159).

Nesse sentido, o abjeto emerge como tema recorrente e circula continuamente entre artistas e estilistas. Whitley (2015) recupera essas influências cruzadas ao argumentar quão crucial a proximidade entre esses agentes torna-se para essa retroalimentação.

O artista Jake Chapman recordou do espaço que ele e seu irmão Dinos compartilhavam: ‘O nosso era um armazém antigo na Old Kent Road. Havia lixo na porta de nosso estúdio, bem próximo ao McDonalds, era um plano contínuo de destroços escultóricos, bagunça e alguma arte. O estúdio de Lee [Alexander McQueen] era um pouco mais organizado’. Essa atmosfera facilitou oportunidades únicas de trocas e colaborações artísticas. ‘Nós lhe dávamos desenhos’, disse Chapman sobre McQueen, ‘Ele enviava roupas que fisicamente nenhum humano poderia usar. Uma vez Lee chegou ao nosso estúdio e viu que possuíamos algumas latas de narizes protéticos, remanescentes da Primeira Guerra Mundial, e claro, ele os levou pra casa’ (WHITLEY, 2015: 171).

Não é de se estranhar, portanto, que os temas e as interpretações se interpelassem. Em 1996, os irmãos Chapman criam sua instalação *Tragic Anatomies*, exibindo diversos manequins infantis desfigurados e locados em um jardim endêmico. A instalação é imediatamente seguida pelo desfile *Bellmer La Poupée* (1997) no qual Alexander McQueen

15 Em outro desfile de 1995, *The Hunger*, Alexander McQueen prensou uma peça de perspex sobre o corpo da modelo recheando-a de larvas vivas que mexiam-se na medida em que caminhava pela passarela (FIGUEREDO, 2018).

fomenta uma reflexão sobre a feminilidade abjetual, referência às perturbadoras bonecas pré-guerra da década de 1930 do escultor alemão Hans Bellmer (1902-1975), que, em um eco comum, acabam refletindo-se, no mesmo ano, “nos membros esguios e elegantes das figuras de meias tricotadas, criadas por Sarah Lucas” (WHITLEY, 2015: 171).

O abjeto como método de tratamento do real brutalizado associa-se - e por vezes justapõe-se - a outra tendência que inscrevemos como condizente com uma estética da ansiedade, o *memento-mori contemporâneo*, auxiliando a descrever um mundo cada vez mais “psicótico e disfuncional” (EVANS, 2002: 95), no qual as inquietações interiorizadas exteriorizam-se no fascínio daquilo que nos é inescapável: a morte e a podridão.

5.4. MEMENTO-MORI CONTEMPORÂNEO

Na cultura popular britânica novecentista muitas eram as estratégias de simbolização da morte. Na Era Vitoriana popularizaram-se práticas bastante particulares: o costume doméstico em se cobrir os espelhos, a confecção de pequenos objetos memoriais - medalhões e anéis - com o cabelo do morto e as fotografias posadas do *post-mortem* - dos defuntos sentados e em algumas ocasiões com pálpebras desenhadas sobre os olhos cerrados. A cultura da morte configura, desde o século XIX, um traço cultural significativo no Reino Unido (SCHMITT, 2010).

Nos anos 1990 a exploração do tema do morto e da morte retorna. Atravessados pela imaginário do risco, o *memento-mori* contemporâneo firma-se como uma tendência estética legítima no tratamento dos traumas e ansiedades geracionais. A temática sumular do *memento mori*, isto é, “imagens e motivos cujo objetivo são lembrar o espectador da morte” (TOWNSEND, 2015: 159) alinham-se a um

Momento particular na cultura britânica da década de 1990 que, Caroline Evans, argumenta refletir o medo do desconhecido num período de profundas mudanças tecnológicas. Damien Hirst, que trabalhou em circunstâncias similares comenta, “você pode assustar as pessoas com uma concepção da morte, ou lembrando-as de sua própria mortalidade, ou ainda pode dar-lhes vigor”. Seria Hirst a consolidar a ideia ao colocar uma caveira em um contexto glamoroso em ‘*For the Love of God*’ (2007), criando um crânio de platina cravejado de diamantes

e dentes humanos (TOWNSEND, 2015: 161).

Relembrar alguém de sua mortalidade possui, nesses termos, um duplo efeito: é um mecanismo de conscientização sensível da humanidade como algo passado, mas também um dispositivo de ativação da vida; um jogo constante entre pulsões, que se bem manejado reintroduz uma vitalidade, que será operada no excesso. Para Evans, a absorção dos medos que socialmente se alastram neste período fundamentam a circulação de “um *memento mori* contemporâneo que encontra-se intrinsecamente conectado à sexualidade, ao prazer e morte” (EVANS, 2012: 236), e se manifestará em diversas ocasiões: nos animais preservados em formol - uma paralisação da morte análoga as fotografias vitorianas - de Damien Hirst (*The impossibility of death in the mind of someone living*, de 1991); no aspecto tumular de *House* (1993) de Rachel Whiteread; nas pilhas de sacos plásticos aparentando esconderem pedaços de corpos de Gavin Turk; nas maquetes de cenas de execução de Jake e Dinos Chapman; nas naturezas mortas e cenas de martírio de Matt Collishaw.

Na moda, a coleção *Dante* (1996) de Alexander McQueen agenciava do poema A Divina Comédia (1472), de Dante Alighieri, a peregrinação dos mortos pelo inferno. Utilizando como estampas as fotografias da Guerra do Vietnã de Don McCullin, também cria máscaras que cobrem todo o rosto das modelos e trazem mãos esqueléticas tampando suas bocas, na primeira fila, um esqueleto sentado entre as editoras de moda. Em *Untitled* (1998), McQueen retoma o imaginário da morte e encomenda do joalheiro Shaun Leane corseletes, máscaras e braceletes, todos em platina e modelados a partir de ossaturas humanas reais: maxilares, costelas, caixas torácicas. Em *What-a-merry-go-round* (2001) esqueletos dourados em escala real surgiam abocanhando os calcanhares de suas modelos, e por vezes agarrados às suas pernas, obrigando-as a arrastarem-se pela passarela (FIGUEREDO, 2018; WILSON, 2015). Em *Sarabande* (2007) faz referência direta à prática comum na “joalheria dos séculos dezoito e dezenove de incorporar cabelo de algum ente querido já falecido nas joias, visando lembrar o usuário, simultaneamente, do parente desencarnado mas também de sua própria mortalidade” (TOWNSEND, 2015: 160).

Filiada às tendências anteriores, o *memento-*

-*mori contemporâneo* é a tradução agonística de um caminho que vinha sendo ensaiado: do flerte com o fatal do *wasted look* e do *mortality-fetishism*, ao fascínio pelas efusões corpóreas do abjeto, a poética da morte na cultura de arte e de moda em Londres concretiza a íntima relação entre “sabotagem e tradição – tudo que os anos 1990 significaram” (CALLAHAN, 2015: 49).

5.5. FARMACOFILIA SOCIAL

Em uma década que produziu uma revista de moda chamada *Pil* (pílula em inglês) e um restaurante-instalação, criado e gerenciado pelo artista Damien Hirst, chamado *Pharmacy*¹⁶, a estética *cool* das drogas não confina-se mais meramente à visibilidade da *heroin chic*. Embalados por entorpecentes, particularmente o ecstasy e ocasionalmente a heroína a juventude britânica circulava em ambientes - sobretudo o Soho e os bairros do leste londrino - que desafiavam convenções sexuais, espaços celebrados por abraçarem o polisssexualismo, pelo ambiente selvagem e uma cultura de clubes noturnos. Para além de uma cartografia de seus usos, o consumo e apreço por determinadas drogas - particularmente aquelas alucinógenas - associam-se na angulação psicanalítica a um escape momentâneo do real, a produção de um estado de passagem que mesmo transitório, auxiliaria na liberação das angústias sociais (BIRMAN, 2016). Os psicoativos atuam na esfera subjetiva emancipando os corpos e as subjetividades, suspendendo temporariamente suas instâncias de regulação. Inseridos na cultura do risco, é natural que houvesse certo fascínio pelo universo das drogas e por uma medicalização da vida social (EVANS, 2012).

Ultrapassando as esferas pessoais, a farmacofilia - a mania ou obsessão - pelo consumo de remédios e substâncias laboratorialmente produzidas, eclode também na pesquisa plástica dessa geração. Damien Hirst antes mesmo da inauguração de *Pharmacy*, já havia iniciado sua série *Medicine Cabinets*: em 1988 apresenta *Sinner* um gabinete apresentando medicamentos de sua avó, entre 1996-1997 cria *Sex Pistols Cabinets*, grandes armários compulsivamente organizados com pílulas e drágeas, cada um referindo-se a uma canção do álbum de 1977, *‘Never Mind*

the Bollocks, Here’s the Sex Pistols’. Mas a farmacofilia transcende sua conexão mais direta com os remédios.

Significa, em alternativa, a existência de um fenômeno material artificialmente manipulado, é aquilo que permite ascender ao idílio transitório mas também o que deixa seu registro fisiológico no sujeito, a constatação do uso presente no sangue. Na moda surge nas referências diretas a cena clube (movimento *club to catwalk e club couture*¹⁷), mas não só (FIGUEREDO, 2019b; GUERRA, FIGUEREDO, 2020). Em 1998, Andrew Groves desfila sua coleção *Cocaine Nights*, fazendo as modelos - com visuais propositalmente alterados - caminharem sobre uma passarela pulverizada em açúcar, e, em 2001, McQueen avança com a estética laboratorial ao criar um vestido para a sua coleção *Voss* com o torso coberto por lâminas de coleta de sangue, devidamente coloridas com a substância através da técnica de esfregaço, performado por profissionais de análises clínicas.

6. Pistas conclusivas: um conceito em aberto

A estética da ansiedade dos YBA’s e da moda conceitual britânica dos anos 1990 não reduz-se a um fenômeno estanque. Nascida como de vanguarda ou de uma cultura *underground*, os criadores que trabalhavam sob esses princípios foram gradualmente absorvidos pela indústria criativa, exercendo forte influência sobre um sem fim de outras experiências. Estilistas como McQueen e John Galliano assumem, nos anos 1990/2000, a direção criativa de *maisons* como Givenchy e Dior. Artistas como Emin, Hirst, Offili, Whiteread, alcançaram grande sucesso e circulam internacionalmente por museus, bienais e feiras de arte. A influência desses criadores na contemporaneidade é tamanha que seria preciso um esforço colossal para mapear seus ecos estéticos.

Como conceito, a estética da ansiedade não pretende-se axiomática. Ao contrário, ela estabelece um protocolo de pesquisa que permite agrupar e refletir por uma angulação comum uma série de fenômenos aparentemente divergentes. De igual modo, não reduz-se às cinco tendências aqui estabelecidas; a descoberta de novos objetos, novos dados históricos e etnográficos, auxiliariam a deflagrar questões que a alimentariam. Nesse sentido, a estética da an-

16 Posteriormente transformado em instalação homônima (em 1992) e adquirida pela Tate, em Londres (FIGUEREDO, 2018).

17 Em um jogo léxico com as palavras *Couture*, do francês, e *Culture*, do inglês.

siedade apresentam-se como um modo - dos muitos possíveis - de ataque ao problema da juventude criativa britânica do fim do século XX, encontrando nas adversidades aquilo que reverbera sensivelmente na sociedade. Resultado de transformações materiais e simbólicas complexas - a esterilidade econômica, a miséria social, a baixa absorção laboral, e também o imaginário coletivo - a tentativa de conceituação dessas práticas representa, em conclusão, um tratado sobre os processos de reescrita da cultura como prática social.

Referências bibliográficas

- ARNOLD, Rebecca. "Heroin Chic". In: *Fashion Theory*, v.3, n.3, 1999.
- BECK, Ulrich. *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres: Sage, 1992.
- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2016.
- CALLAHAN, Muareen. *Champagne Supernovas: Kate Moss, Marc Jacobs, Alexander McQueen e os rebeldes dos anos 1990 que reinventaram a moda*. Rio de Janeiro: Fábrica 231, 2015.
- CRANE, Diana. *A moda e seu papel social: Classe, Gênero e Identidade das Roupas*. São Paulo: Editora Senac, 2006.
- DUGGAN, Ginger Gregg. "O maior espetáculo da Terra: os desfiles de moda contemporâneos e sua relação com a arte performática". In: *Fashion Theory*, v. 1, n. 2, 2002.
- EVANS, Caroline. *Fashion At The Edge: Spectacle, Modernity and Deathliness*. New Haven: Yale University Press, 2012.
- FIGUEREDO, Henrique Grimaldi. "Performar o risco: quatro necrológicos contemporâneos em Alexander McQueen". *Conceição | Conception*, v. 9, n.1, pp. 1-18, 2020.
- FIGUEREDO, Henrique Grimaldi. "Por uma sociologia do excesso: a moda inglesa entre o narcótico e o necrotério". *Anais do 15º Colóquio de Moda da ABEPEM*, pp. 1-17, 2019a.
- FIGUEREDO, Henrique Grimaldi. "The Soho scene and the aesthetic transformations in British fashion in early 90s". In: GUERRA, Paula; ALBERTO, Thiago Pereira. *Keep it simple, make it fast! An approach to underground music scenes* (Vol. 4). Porto: Universidade do Porto Press, pp. 435-447, 2019b.
- FIGUEREDO, Henrique Grimaldi. *Entre padrões de estetização e tipologias econômicas: a economia estética na moda contemporânea a partir da passarela de Alexander McQueen (1992-2010)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens. Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.
- FOSTER, Hal. *O retorno do real*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- GUERRA, Paula; BENNETT, Andy. "Never Mind the Pistols? The Legacy and Authenticity of the Sex Pistols in Portugal". In: *Popular Music and Society*, 38(4), 500-521, 2015.
- GUERRA, Paula; FIGUEREDO, Henrique Grimaldi. "Prosopografias clubbers em São Paulo e Londres: moda, estilo, estética e cenas musicais contemporâneas". *Revista Tomo*, n. 37, v. 1, pp.215-252, 2020.
- HORYN, Cathy. "In London, HO-HUM Ends in Smash Finale". In: *The New York Times*, 01 de Outubro de 2000.
- KNOX, Kristin. *Alexander McQueen: Genius of a Generation*. Londres: A&C Black, 2010.
- KRISTEVA, Julia. *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. Nova York: Columbia University Press, 1982.
- MAFFESOLI, Michel. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. Porto Alegre: Zouk, 2003.
- McROBBIE, Angela. *British Fashion Design: Rag Trade or Image Industry?* Londres: Routledge, 1998.
- McROBBIE, Angela. *Zoot Suits and Second Hand Dresses*. Basingstoke: McMillan, 1989.
- MONNEYRON, Frédéric. *La Frivolité Essentielle*. Pa-

ris: Presses Universitaires de France, 2011.

PINK, Sarah. *Doing Visual Ethnography*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

ROSENTHAL, Norman. "The Blood Must Continue to Flow". In: ROSENTHAL, Norman; SAATCHI, Charles (org.). *Sensation - Young British Artists from Saatchi Collection*. Londres: Thames & Hudson, 1997.

SCHMITT, Juliana. *Mortes Vitorianas: Corpus, Luto e Vestuário*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010.

SHONE, Richard. "From Freeze to House: 1988-94". In: ROSENTHAL, Norman; SAATCHI, Charles (org.). *Sensation - Young British Artists From Saatchi Collection*. Londres: Thames & Hudson, 1997.

THOMAS, Dana. *Gods and Kings: The Rise and Fall of Alexander McQueen and John Galliano*. Nova York: Penguin Books, 2015.

TOWNSEND, Eleanor. "Memento Mori". In: WILCOX, Claire (Org.). *Alexander McQueen*. Nova York: Abrams, 2015.

TSEËLON, Efrat. *The Masque of Femininity: The Presentation of Woman in Every-Day Life*. Londres: Sage, 1995.

WALLESTEIN, Katharine. "Thinness and Other Refusals in Contemporary Fashion Advertisements". In: *Fashion Theory*, vol. 2, n. 2, 1998.

WHITLEY, Zoe. "Wasteland/Wonderland". In: WILCOX, Claire (org.). *Alexander McQueen*. Nova York: Abrams, 2015.

WILSON, Andrew. *Alexander McQueen: Blood beneath the Skin*. Londres: Simon & Schuster, 2015.

ZIZEK, Slavoj. "Grimaces of the Real". In: *October*, nº 58, Cambridge, 1991.

Juventude e Sociologia no Ensino Médio: origens sociais, representações estudantis e possibilidades de ensino

Cristiane A. Fernandes da Silva¹

Marili Peres Junqueira²

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva³

Resumo

Este artigo trata das origens sociais e das representações mobilizadas pela juventude estudantil do Ensino Médio da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. O problema da pesquisa consiste em investigar quem são esses jovens e de que forma conhecê-los pode favorecer o ensino de Sociologia. Os fundamentos teóricos apresentados estão edificados em autores da Sociologia da Educação, da Sociologia da Juventude e da Teoria das Representações Sociais, já que estas contêm a tríade, Sociologia-jovem-educação, que figura como linhas mestras das reflexões levantadas. A pesquisa empírica está alicerçada em teor quantitativo, com a aplicação de questionários e formação de um banco de dados contendo as principais características desses discentes. Com base nesse quadro empírico, reconstrói-se o perfil geral dos estudantes: 15 a 18 anos de idade, maioria mulheres, pardas, evangélicas e com renda familiar até dois salários mínimos, cujos ascendentes também lhes conferem pertencimentos sociais. Adicionalmente, são avaliadas as representações estudantis acerca da escola, bem como suas dificuldades emocionais. Essas variáveis permitem a compreensão das origens sociais, econômicas e culturais dos jovens estudantes, com uso sugestivo para servir de parâmetro às aulas, notadamente as de Sociologia que integra em seu conteúdo programático os temas sociais ora analisados.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Sociologia da Juventude. Perfil dos Estudantes. Origem Social. Pesquisa quantitativa.

Youth and Sociology in High School: social origins, students' representations and teaching possibilities

Abstract

The social origins and representations mobilized by High School student youth in the city of Uberlândia, Minas Gerais, are the subjects of this article. The research's problem consists in investigate who these young students are and how this knowledge can favor the Sociology teaching. The theoretical foundations are built on authors from the Sociology of Education, Sociology of Youth and the Social Representations Theory, since they contain the triad, Sociology-young-education, the main reflections raised here. The empirical research is based on survey, with the application of questionnaires and the formation of a database containing the main characteristics of these students. From that empirical framework, the general profile of the students is reconstructed: 15 to 18 years old, mostly women, dark-skinned (parada), evangelicals and with family income of up to two minimum wages, whose ascendants also confer them social belongings. In addition, the students' representations about the school as well as their emotional difficulties are assessed. These variables allow the

1 Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (Incis/UFU). E-mail: cristafs@alumni.usp.br.

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara/SP (Unesp). Docente do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (Incis/UFU). E-mail: marili.junqueira@gmail.com.

3 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCS/Incis/UFU). E-mail: gustavograma97@gmail.com.

understanding of the social, economic and cultural origins of young students, with suggestive use to serve as a parameter for classes, notably in the Sociology ones, which integrates in its programmatic content the social themes analyzed here.

Keywords: Sociology Teaching. Sociology of Youth. Students Profile. Social Origin. Survey.

Introdução

Investigar o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica requer compreender as configurações e representações sociais dos integrantes do espaço escolar, entre os quais se destacam os discentes, sujeitos diretos a quem se dirige o ensino. Por conseguinte, é essencial a compreensão aprofundada acerca da juventude estudantil, notadamente entender o lugar de fala desses estudantes, inclusive por meio de suas origens familiares que lhes portam sentidos sociais.

Considerando a primazia desses sujeitos de ensino, é fundamental que as investigações dessa área realizem análises no campo da Sociologia da Juventude abordando, simultaneamente, as distintas condições econômicas nas quais os estudantes estão inseridos, como trabalho e renda familiar, mas também seus diferentes pertencimentos socioculturais, como o religioso, o étnico e a escolaridade dos pais.

Todas essas variáveis constitutivas do jovem estudante compõem, de forma seminal, o rol de conteúdos programáticos do ensino de Sociologia, disciplina que deve analisar a sociedade diante de alunos cuja existência e origens sejam concretamente conhecidas pelo mestre. Para tanto, este precisa estabelecer com seus alunos relações de alteridade por meio dos assuntos estudados, despertando-lhes para o pensamento crítico e humanitário, a exemplo da desigualdade social que quando vista pela perspectiva da criticidade figura não apenas como um tema, mas uma realidade concreta a ser compreendida, sentida e, fundamentalmente, superada.

Os estudantes do Ensino Médio investigados, majoritariamente pertencem à categoria “regular”⁴ de ensino e, conseqüentemente, caracterizados na condição de “jovens”. A compreensão sociológica sobre a categoria juvenil implica a construção de um “objeto” geográfico-social específico, passando por delimitações teóricas que incorporam as particularidades e complexidades envolvidas no conceito de “juventude”.

Para organizar o encadeamento das ideias presentes no texto, este está estruturado em três partes: a primeira detém cunho teórico e trata do Ensino de Sociologia, da Sociologia da Juventude e do conceito de representações sociais, sobressaindo as reflexões de Bourdieu, Carvalho e Handfas, Ferreira e Oliveira, Lima Filho e Gonçalves, Mendonça e, em especial, Pais e Moscovici. A segunda parte discorre sobre os procedimentos e métodos empregados no trabalho de campo para coleta de dados. E a última apresenta e analisa os resultados empíricos levantados em seus aspectos quantitativos, que primam pela recorrência das respostas presentes nos questionários, porém sempre permeadas por sentidos e percepções substanciais e simbólicas dos jovens estudantes que respaldam suas condições sociais.

Ensino de Sociologia e categoria juventude: construções teóricas

O “Ensino de Sociologia”⁵ enquanto área de investigação científica vem experimentando, desde o final da década de 2000, avanços significativos em sua representatividade em congressos científicos, trabalhos publicados em periódicos, dissertações e teses defendidas junto à programas de pós-graduação e consolidação de grupos de pesquisa (OLIVEIRA, 2015). Alia-se a essa trajetória de desenvolvimento, uma série de processos históricos de institucionalização da obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica brasileira, especialmente a partir da aprovação da Lei Federal n. 11.648/08⁶, da inclusão da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

4 A maioria dos dados recolhidos nas escolas analisadas são compostos por discentes com faixas etárias entre 15 e 18 anos, apesar de a pesquisa também incorporar algumas respostas de estudantes componentes das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas idades superam os 18 anos.

5 Na disciplina Sociologia ministram-se conteúdos das três áreas das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Contudo, optou-se aqui pela nomenclatura oficial da disciplina escolar, Sociologia, embora em alguns momentos sejam empregados o termo “ensino de Ciências Sociais”.

6 A Lei Federal n. 11.648 de 2008 estabelece a obrigatoriedade da disciplina escolar de Sociologia no Ensino Médio em todas

e das Orientações Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) para a referida disciplina escolar.

Devida à relativa estabilidade do objeto de estudo da Sociologia, garantido pelas regulações jurídicas de obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio e pelo recente fortalecimento dos cursos de licenciatura (MENDONÇA, 2017, p. 67), fomentam-se profundos debates de ordem sociológica, política e pedagógica no subcampo do Ensino de Sociologia. Este é categorizado enquanto subcampo científico a partir da perspectiva de Ferreira e Oliveira (2015) e Carvalho e Handfas (2019), ao indicarem a baixa autonomia da área, a intermitência institucional de seu objeto de investigação e a posição limiar que ocupa na hierarquia dos saberes científicos. Por esses fatores o Ensino de Sociologia não se enquadra na categoria bourdieusiana de “campo”, que o denomina enquanto um espaço social relativamente autônomo, com capacidades de “refratar” influências de domínios externos, hierarquizar seus métodos, temas, objetos e modelos linguísticos e produzir um nível mais ou menos autosuficiente de “capital simbólico” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Em geral, os temas abordados sobre o Ensino de Sociologia voltam-se para análises dos processos históricos de institucionalização da disciplina, relatos de práticas pedagógicas, livros didáticos, diagnósticos sobre a disciplina Sociologia e a cidadania, formação de professores e elaboração curricular (CARVALHO; HANDFAS, 2019, p. 217-218). Contudo, apesar da relativa expansão do subcampo do Ensino de Sociologia nos últimos anos, alguns de seus temas permanecem secundários nas discussões. Lima Filho e Gonçalves (2016, p. 115) apontam que em decorrência de as pesquisas focalizarem a escola enquanto instituição, as práticas e as condições de trabalho docentes, frequentemente relegam uma análise sociológica dirigida ao sujeito social que, de certa forma, mobiliza a escola: a juventude discente que participa da vida escolar – tema sobre o qual este artigo se debruçará.

Com vistas a compreender as dinâmicas e práticas sociais que regulam o Ensino de Sociologia na Educação Básica, parte-se do pressuposto de que é necessário examinar não só os processos históricos de institucionalização dessa disciplina, as práticas didáticas dos docentes, sua formação e condições de tra-

balho e as políticas públicas que influenciam o campo educacional – já vastamente avaliados pela literatura –, mas também examinar a juventude estudantil, que dialoga, diretamente, com os conteúdos sociológicos e interagem nos espaços escolares, com os docentes e demais servidores das instituições educacionais. Donde a relevância de se tecer considerações teórico-sociológicas a respeito dos jovens enquanto tema de estudo.

Pais (1990, p. 139), um clássico da Sociologia da Juventude, considera imperativa a descontinuação de uma realidade sociologicamente construída em relação às *doxas* dominantes frente às noções da juventude. Para além das representações midiáticas e público-administrativas em voga sobre uma aparente constituição homogênea e desviante da juventude, o problema colocado, do ponto de vista sociológico, consiste na tarefa de desmistificar e interpretar as condições de construção ideológica da juventude por parte de inúmeros agentes sociais. Assim, busca-se aqui a substituição de *uma* representação social da juventude por sua construção sociológica plural (PAIS, 1990, p. 146).

Por correlacionar as várias configurações da “juventude” com fatores sociais distintos, a Sociologia age sobre tal objeto a partir de exercícios de desnaturalização e problematização da realidade. Desse modo, concebe-se juventude, axiomáticamente, como construção social, fruto de inúmeras variáveis culturais, podendo assumir, enquanto fenômeno e categoria social, períodos de duração, formas de socialização e valores de acordo com a sociedade a que pertence. Mais que um fenômeno biológico de maturação hormonal, sexual e psico-corporal, a juventude deve ser compreendida em termos amplamente culturais, como já apontava Mead (1935).

A juventude é estabelecida enquanto fase de vida específica apenas em meados do século XIX, à medida que problemas sociais a ela relacionados tornam-se objeto de preocupação institucional. *Pari passu* à identificação do problema da “delinquência” e da “marginalidade” entre jovens nas sociedades industriais, surgem uma série de medidas estatais de controle sobre essa categoria social, geralmente ligadas à ampliação do tempo de escolaridade obrigatória, regulação do trabalho infantil, surgimento de casas de correção juvenil e do próprio aumento dos

níveis de dependência desses sujeitos diante da instituição familiar (PAIS, 1990, p. 148).

Na perspectiva de Pais (1990, p. 148), os sentidos atribuídos à juventude resultaram de processos sociais desenvolvidos em contextos temporais: “a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os consequentes ‘problemas sociais’ daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia mais caracterizam a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida”.

Pais aborda a juventude sob um eixo semântico duplo, em que deve ser apreendida, concomitantemente, como unidade, em decorrência de suas propriedades de “fase da vida”, que reúne por meio da faixa etária um conjunto de indivíduos, e também como diversidade, à medida que a juventude se divide em uma série de variáveis de ordem social e cultural.

Esse exercício conceitual proposto pelo autor visa superar algumas dicotomias teóricas presentes no campo da Sociologia da Juventude, dividida em duas correntes teórico-metodológicas distintas: uma de ordem geracional e outra de caráter classista. A corrente geracional observa o fenômeno enquanto movimento unitário e preocupa-se com os processos de continuidade e descontinuidade cultural intergeracionais. Já a corrente classista tende a observar a juventude enquanto reflexo das diferentes particularidades das classes sociais de determinada sociedade e opõe-se à noção da juventude enquanto fenômeno unitário ou fase de vida, considerando-a uma construção derivada de variáveis sociais, políticas e econômicas. Assim, a cultura juvenil também é cultura de classe, uma vez que se observa nas práticas dos jovens resistências inexoráveis às suas condições sociais e diferenças culturais (PAIS, 1990, p. 151-160).

Enquanto a corrente geracional sobrevaloriza a força causal do conceito de “faixa etária” sobre a constituição de juventude, ignorando as demais variáveis sociais e categorizando-a enquanto unidade homogênea, a perspectiva classista tende a relegar as manifestações juvenis não enquadradas como “resistências de classe”, bem como fenômenos de compartilhamento de valores entre jovens de distintas classes sociais e determinantes sociais como a mobilidade social, a religião ou as interações coletivas em nível local (PAIS, 1990, p. 156).

A partir desse balanço teórico, Pais (1990, p. 163) propõe seu sistema de análise sociológica da juventude, tomando-a na condição de “culturas juvenis”, compostas por jovens de distintas posições sócio-culturais, sendo, portanto, praticadas e subjetivadas de acordo com os heterogêneos contextos e trajetórias sociais nas quais a juventude está inserida na sociedade.

Pais (1990, p. 164) classifica ainda a identidade da juventude “como um conjunto de significados compartilhados” [...] símbolos específicos [de] pertença a um determinado grupo”, que recorre à uma linguagem, a usos, rituais e eventos particulares que conferem sentido as suas vidas.

Dessa forma, o autor adverte que cabe à apreensão sociológica da juventude verificar se os jovens de determinada origem social compartilham os mesmos significados, e, em caso positivo, constatar se o processo ocorre de modo homogêneo. Por fim, buscar os sentidos e as razões pelos quais se relacionam, as maneiras como o fazem, com os diferentes significados envolvidos na análise (PAIS, 1990, p. 164).

Muitas produções seguem a mesma vertente teórica de Pais tomando a categoria social juvenil enquanto juventudes no plural, dadas suas diversidade e possibilidades. Dayrell e Carrano (2014, p. 111) identificam as múltiplas leituras teóricas e as expectativas com relação aos jovens: “A juventude é [...] uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida”.

Atrelada à noção de juventude está a de representações sociais, cuja concepção é emprestada aqui de Moscovici (1976 *apud* CASTRO, 2002, p. 952), ao defini-la como: um “conjunto de proposições, ações e avaliações emitidas pela opinião pública, que estão organizadas de formas diversas, segundo as classes, as culturas ou os grupos, e constituem outros tantos universos de opiniões”. Assim, o autor elabora uma categoria explicativa de ordem sócio-subjetiva para investigar de que maneira os distintos indivíduos e grupos sociais produzem, expressam e mobilizam certas imagens sobre os objetos da realidade, e como tais representações orientam e posicionam suas ações no interior do campo social.

Moscovici toma as representações sociais

como mecanismos de socialização e de criação de laços entre sujeitos, construindo relações de pertencimento e alicerçando as identidades dos grupos sociais (*apud* OLIVEIRA, 2004, p. 181). Esse processo de produção identitária ocorre quando um conjunto de indivíduos compartilha determinada representação sobre a realidade, cuja imagem ideológica orientadora específica garante uma forma de diferenciação desse grupo frente ao todo social.

Nas sociedades modernas há duas realidades distintas do pensamento: o universo reificado, regido pelas lógicas da Ciência que se utilizam de instrumentos de acesso aprofundado da realidade, e o universo consensual, pautado pelo senso comum e suas representações (MOSCOVICI *apud* CASTRO, 2002, p. 960). A Teoria das Representações Sociais encontra seu objeto de estudo a partir da interação e das formas de apropriação desses dois tipos de pensamentos. Considerando a estrutura das sociedades modernas, marcada pela pluralidade identitária, a multiplicidade de grupos e a ampla circulação de informações, as representações sociais encontram um contexto profícuo para desenvolverem-se.

Feita essa incursão teórica sobre as noções de juventude e representações sociais, retoma-se o objeto deste estudo: a relação entre a disciplina Sociologia e os jovens estudantes do Ensino Médio e em consonância com os aportes teóricos apresentados aqui. Objetiva-se apreender os distintos modos interativos reguladores desse nexo, juventude-Sociologia, visando futuras aproximações, distanciamentos, reproduções e modificações dos conteúdos programáticos e sociológicos a partir dos perfis e origens sociais dos jovens estudantes.

Em decorrência da intermitente presença da Sociologia na história da Educação Básica brasileira, da falta de autonomia e identidade do subcampo científico analítico desse fenômeno e da subvalorização dessas investigações diante das “ciências duras”, faz-se necessário um diálogo direto com os sujeitos jovens que estão em contato cotidiano com os modos concretos de ensino e aprendizagem dessa disciplina escolar. A partir da análise das origens sociais, práti-

cas culturais dos jovens estudantes e de suas representações sobre o ensino, a Sociologia poderá compreender e incorporar as necessidades e demandas das juventudes inseridas no Ensino Médio brasileiro. Apostando nessa perspectiva, detém-se, a seguir, sobre as condições sociais e culturais empíricas dos estudantes.

Pesquisa empírica e procedimentos metodológicos

O instrumento de recolhimento de dados empíricos para esta análise dispõe de teor quantitativo, derivado da aplicação de 806 questionários, compostos por 31 perguntas fechadas relativas à diferentes variáveis subsidiárias da origem social dos estudantes⁷, em nove escolas estaduais de Ensino Médio da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

A elaboração do questionário foi fruto do trabalho de docentes do Instituto de Ciências Sociais (Incis) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mais especificamente de um projeto de pesquisa coletivo⁸, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). A aplicação e sistematização dos questionários foram desenvolvidas durante o ano de 2018, tanto pelos docentes-pesquisadores, quanto por discentes bolsistas do curso de Ciências Sociais da UFU e da Ciência da Computação. Sua base de dados resultou de respostas dos questionários aplicados em uma sala de primeiro ano e em outra do terceiro ano do Ensino Médio de cada uma das nove escolas e em diferentes turnos (matutino, vespertino⁹ e noturno), posteriormente, as variáveis foram tabuladas e cruzadas por meio dos *softwares IBM SPSS e Microsoft Office Excel*. Os estudantes aceitaram participar voluntariamente da investigação a partir do nosso convite em sala de aula.

Cerca de 30% das escolas públicas de ensino regular de Uberlândia estão representadas na sessão quantitativa deste estudo. A amostra tem caráter não-probabilístico e por quota (OLIVEIRA, 2001, p. 3), visto que foram colhidos dados de um determinado número de sujeitos de cada uma das subcategorias

7 O presente artigo conta com a seleção temática de algumas questões contidas no questionário da pesquisa quantitativa.

8 O projeto em questão denomina-se “Jovens em Trânsito: novos desafios para o ensino de Sociologia” sob coordenação da Profa. Dra. Cristiane Fernandes, tendo como equipe: Profa. Dra. Marili Peres Junqueira, Mestrando Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva, Profa. Dra. Claudia Wolff Swatowski e Prof. Dr. Luciano Senna Peres Barbosa.

9 Apenas em uma das escolas de Ensino Médio de Uberlândia foi aplicado o questionário no turno vespertino, pois, a sua grande maioria funciona apenas com os turnos matutino e noturno.

selecionadas, a saber ano escolar, turno e região da cidade.

O emprego de uma metodologia quantitativa neste estudo justifica-se pela necessidade de construção de um perfil geral dos discentes analisados. Em virtude desse perfil derivar de variáveis como renda familiar, escolaridade dos pais, situação de moradia e objetivos ao estudar, e, portanto, possuir caráter não observável diretamente, recorreu-se ao levantamento estatístico dessas informações. Ademais, os instrumentos quantitativos, além de permitir a verificação dos tipos de relações entre as variáveis estudadas, facultam o dimensionamento de sua intensidade e a gradação das causas ou condições para o referido fenômeno (RAMOS, 2013, p. 61). Assim, o modo de construção do questionário e de suas categorias também permitiu captar as nuances dos valores, imagens e noções construídas por esses estudantes diante da instituição escolar, corroborando com a utilização do conceito de representações sociais conforme a acepção moscoviciana.

Com vistas a manter foco nos principais aspectos que delineiam o pertencimento social dos jovens estudantes, selecionaram-se aqui as variáveis: idade, sexo, etnia, religião, moradia, trabalho, renda, escolaridade e religião dos pais, representações dos jovens estudantes sobre a escola e seus problemas de saúde psicológica no ambiente escolar. Os índices de tais variáveis são trazidos tanto sob a perspectiva univariada com variáveis simples quanto de cruzamento entre duas variáveis para refinar a análise e compreender os estudantes a partir de subcategorias estratificadas indicativas de seus perfis e de aspectos de suas identidades.

Ancoragens dos perfis dos estudantes sob o crivo de variáveis sociais

Identidades bioculturais: idade, sexo e etnia

A amostra quantitativa recolhida nas escolas públicas de Ensino Médio de Uberlândia, em 2018, está composta por 49% de estudantes do primeiro ano e 51% do terceiro ano. Dentre os quais, 55,7% frequentavam a escola durante o período matutino, 40,6% o noturno e 3,7% o vespertino, portanto as parcelas mais significativas concentram-se nos dois primeiros turnos. No momento da coleta de campo,

as idades desses estudantes revelaram maiores incidências entre 15 e 19 anos, sendo: 18,9% com 15 anos, 16,5% com 16 anos, 40% com 17 anos, 18% com 18 anos e apenas 3,8% com 19 anos.

Os estudantes são representados sobretudo por mulheres, 52,9%, enquanto os homens constituem 46,5% do grupo, 0,5% assinalou outro e 0,1% não respondeu. Esse hiato na distribuição de gênero entre os estudantes no Ensino Médio da cidade analisada segue um padrão geral observado nos distintos níveis da esfera educacional brasileira (IBGE, 2014). Segundo Assumpção (2014, p. 12), o predomínio das mulheres matriculadas nos diversos níveis educacionais no Brasil pode dever-se tanto à entrada prematura de homens no mercado de trabalho, que dificulta a conciliação entre estudo e trabalho, quanto à situação de vulnerabilidade enfrentada principalmente por homens jovens negros, que apresentam riscos mais altos, quando comparados às mulheres, de serem assassinados antes de completarem 19 anos de idade. Aliado a estas condições, pode-se destacar também o processo de transformação dos padrões culturais de gênero que têm reduzido as tradicionais barreiras para a entrada das mulheres nos sistemas de ensino e as taxas de fecundidade, elevando, assim, os níveis de escolaridade das mulheres nas últimas três décadas na sociedade brasileira (ABRAMO, 2007).

A caracterização étnica dos jovens estudantes foi recolhida a partir de sua auto identificação, resultando nos seguintes dados: 45,4% identificaram-se com o perfil de pardos, 29,5% brancos, 16,7% negros, 2,7% indígenas, 1% assinalou “outras” e 0,5% asiático. Um ponto central notado durante a aplicação desses questionários quantitativos foi a dificuldade e a apresentação de constantes dúvidas, por parte dos estudantes, acerca de qual categoria étnica enquadravam-se, haja vista que 3,6% responderam “não sei”. Os pesquisadores estavam no mesmo recinto que os estudantes para auxiliá-los caso ocorresse alguma dúvida com relação ao preenchimento do questionário, porém com a clara diretiva de não os orientar na escolha ou causar qualquer outra interferência nas respostas. De modo que a auto identificação étnica apareceu como a questão que mais impingiu hesitação nas respostas dos discentes.

Esse processo pode ser entendido a partir de Niemeyer (2002) que, ao estudar um fenômeno similar de distanciamento de estudantes negros com a

auto identificação étnica dessa categoria, salienta que, frente a diversos mecanismos sociais e ideológicos de “animalização” e “objetificação” das populações negras, uma das reações recorrentes dos discentes é a sua rejeição enquanto sujeitos históricos dessa categoria étnica, visando o distanciamento de sua caracterização e condição.

Pertencimentos familiares nas esferas sociais e econômicas: moradia, trabalho, renda, escolaridade e religiosidade dos responsáveis

Por se tratarem de jovens, interessa saber sobre sua companhia na moradia para entender o conceito de alongamento juvenil e dependência do núcleo familiar: 81,9% dos estudantes moram com os pais, 5,6% registraram a opção “outra”, 5,5% residem com os avós, 3,1% dividem a moradia com o companheiro ou companheira e 1,7% mora sozinho. Sobre a propriedade de suas residências: 61,5% configuram-se como próprias, 29,5% alugadas, 4,1% financiadas e 2,2% cedidas ou emprestadas. Desta forma, revela-se um padrão com certa estabilidade de moradia e casa própria, dado não esperado por esta pesquisa tendo em vista a baixa renda familiar dos pesquisados, somada ao fato de serem estudantes de escolas públicas. Todavia, vale ressaltar que muitas dessas casas próprias resultam do Programa Minha Casa Minha Vida, especialmente nos bairros mais periféricos da cidade.

No tocante à renda familiar, as faixas estabelecidas no questionário formavam-se a partir do número de salários mínimos que compunham a receita familiar, variando de menos de um salário mínimo¹⁰ (primeira categoria) até receitas a partir de quatro salários mínimos (última categoria). Constatou-se que, entre os estudantes analisados: 29% possuíam renda familiar entre um e dois salários mínimos, a maior taxa entre as faixas salariais; seguidos por 14,3% com rendimentos entre dois e três salários mínimos; 12,9% com renda familiar inferior à um salário mínimo, 11,7% com receita familiar de quatro ou mais salários mínimos e 6,9% entre três e quatro salários mínimos. Portanto, mais da metade, 56,2%, recebem até três salários mínimos contra apenas 11,7% com quatro ou mais salários mínimos – índice este próximo à faixa de renda inserida na linha da extrema

pobreza com menos de um salário mínimo, 12,9%; revelando, assim, grandes contrastes de desigualdade social. Para além desses números, 22,6% não souberam responder e 2,6% deixaram a questão em branco. Percebe-se que uma parcela significativa não sabia em qual relação econômica se encontrava, o que se deve, em grande medida, pelo alheamento daqueles que não trabalham diante das finanças da família, pois, majoritariamente, aqueles que trabalham souberam responder sobre sua renda familiar.

Ao se observar a relação desses estudantes com o mundo do trabalho, 61,7% indicaram não trabalhar, enquanto 38% estavam inseridos na condição de labor, índice de trabalhadores alto por se tratar de estudantes do Ensino Médio. Entre os que trabalhavam, 25,2% estavam em situação formal, 18,5% exerciam funções informais e estrondosos 56,5% não souberam responder. Percebe-se uma relação aproximadamente paritária entre a formalidade e a informalidade, quadro muito preocupante uma vez que os direitos trabalhistas são abstraídos da situação de informalidade. Ainda tomando como orientação os discentes-trabalhadores, 37,3% contribuíam com o orçamento da família, sugerindo, portanto, a necessidade familiar do trabalho do estudante. Já 52,2% dos estudantes introduzidos no mundo do trabalho não contribuíam com o orçamento familiar, indicando sua prática como forma de cobrir suas próprias despesas pessoais não supridas pela renda familiar. Ainda 6,9% não souberam responder e 3,5% deixaram a questão sem resposta.

Verifica-se uma consequência contemporânea da “subsunção do trabalho” tratada por Marx (1978, p. 56-57), que consistia, essencialmente, na dependência econômica efetiva da classe trabalhadora em relação ao capital alheio, obrigando-lhe a vender sua força de trabalho, o único pressuposto possível para a reprodução de sua vida. O atual mercado de trabalho brasileiro, cujos postos são marcados pela precarização e flexibilização, não garante as condições básicas de reprodução da vida social (ALVES, 2011). Portanto, como pontua Antunes (1995), a “classe-que-vive-do-trabalho” tende a recorrer à inserção da mão-de-obra familiar no mercado, preferencialmente a masculina; realidade constatada pelos dados da presente pesquisa entre os estudantes que trabalham para complementar a renda de suas famí-

¹⁰ Durante a coleta de dados quantitativos, em 2018, o valor do salário mínimo era de R\$ 954,00.

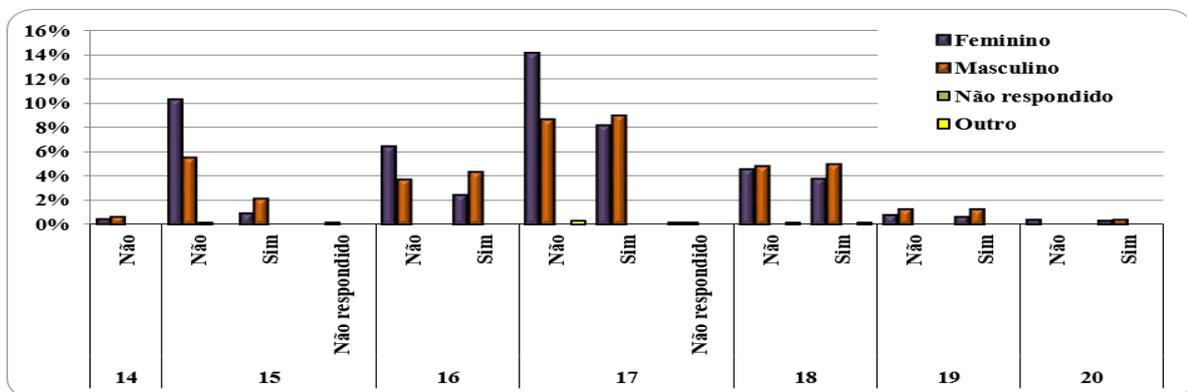
lias.

Conforme os resultados empíricos desta investigação, há uma tendência na ampliação da porcentagem de estudantes-trabalhadores principalmente entre os 16 e 18 anos de idade, processo observado em ambos os sexos, ainda que em graus distintos. Entre as mulheres que trabalhavam: 0,9% contavam com 15 anos de idade, 2,4% com 16 anos, 8,1% com 17 anos e 3,8% com 18 anos. No caso dos homens: 2,1% com 15 anos trabalhavam, 4,3% com 16 anos, 8,9% com 17 anos e 4,9% com 18 anos. Tais índices, também demonstrados no gráfico abaixo, revelam claramente que entre os que trabalham, e que, portanto, responderam “sim” à questão, são os homens que entram mais precocemente no mercado de trabalho quando comparados às mulheres, pois as distâncias percentuais entre ambos são bem acentuadas nos cortes etários mais jovens, de 15 e 16 anos de idade (1,2% e 1,9% a mais para os homens, respectivamente), já aos 17 anos os índices dos indivíduos de ambos os sexos se aproximam (0,8% a mais para os homens) e aos 18 anos as mulheres voltam a se afastar dos percentuais masculinos (1,1% a mais para os homens). Entre os estudantes que não trabalham ou ainda que responderam “não”, os homens continuam em situação desfavorável diante das mulheres, pelo menos no mercado de trabalho fora do seu âmbito doméstico, pois assumem percentuais com valores sempre inferiores até os 17 anos de idade.

A variável escolaridade dos pais a priori coloca-se como um indicador social para se entender a necessidade precoce desses jovens terem de trabalhar. Para isso, levou-se em consideração, separadamente, a educação formal obtida tanto pelo pai quanto pela mãe nos diversos graus do sistema de ensino. Observando-se a escolaridade dos pais dos estudantes: 29,5% possuíam o Ensino Médio completo, 19,2% o Ensino Médio incompleto, 16,5% o Ensino Fundamental incompleto, 8,1% concluíram o Ensino Superior, 5,2% finalizaram o Ensino Fundamental, 3% não concluíram o Ensino Superior e outros 2,7% findaram a Pós-Graduação. Para além desses números, 10,5% não souberam responder à questão e 5,1% preferiram não o fazer. No caso da escolaridade das mães dos estudantes: 34,4% possuíam o Ensino Médio completo, 19,2% o Ensino Médio incompleto, 12,7% não concluíram o Ensino Fundamental, 6,8% finalizaram o Ensino Superior, 5,6% terminaram o Ensino Fundamental, também 3,6% delas contavam com Pós-Graduação completa e 2,9% não concluíram o Ensino Superior. Ainda nesta questão, 8,3% não souberam responder e 6,3% não responderam.

Esses índices sobre as escolaridades dos pais demonstram valores distintos entre as mães e os pais, a exemplo das categorias entre os concluintes de Ensino Médio (34,4% para as mulheres e 29,5% para os homens) ou de Pós-Graduação (3,6% para as mulheres e 2,7% para os homens), ou seja, as mulheres dis-

Gráfico da divisão por idade, sexo e situação de trabalho dos estudantes em 2018



Fonte: Banco de dados da pesquisa “Jovens em Trânsito: novos desafios para o ensino de Sociologia” - 2018.

Elaboração: Os autores.

põem de maior qualificação formal. Esses dados locais são análogos aos nacionais, onde a formação das mulheres também é ligeiramente superior à dos homens, no Censo Demográfico de 2010 o número de mulheres com Ensino Médio completo representava 25% e o Ensino Superior 12,5%, enquanto os homens eram 24,1% para o Ensino Médio e 9,9% para o Ensino Superior (IBGE, 2014, p. 106). Todavia, ao tomar as médias a partir da junção dos índices escolares de mães e pais e desconsiderar os percentuais da Pós-Graduação, dos que não sabiam responder e das respostas em branco, portanto, somando em 100% as variáveis do Ensino Fundamental incompleto até o Ensino Superior Completo (para aproximar os nossos dados dos padrões contidos no IBGE), e compará-los às estatísticas nacionais, a amostra estudada revela dados peculiares: a categoria escolar intermediária, do Ensino Médio completo, mostra-se 12,3 pontos percentuais acima da média nacional (39,2% contra 26,9% no Brasil) e do Ensino Médio incompleto 19,1 pontos percentuais a mais (23,6% contra 4,5%); mas as duas faixas extremas estão abaixo do parâmetro nacional, sendo 15,2 pontos percentuais no Ensino Fundamental incompleto (17,9% contra 33,1%) e 7,4 pontos percentuais no Ensino Superior completo (9,1% contra 16,5%) (IBGE, 2019, p. 3). Assim, embora as taxas até o Ensino Médio demonstrem maior escolaridade da amostra estudada, os números relativos ao Ensino Superior estão defasados; podendo-se inferir que essa baixa qualificação dos pais pode ser uma das razões para seus filhos entrarem precocemente no mercado de trabalho.

Muito embora a religião seja, em sua essência, um fator de ordem cultural, também consiste em um indicador econômico. Segundo o IBGE (2012): “Os espíritas apresentam os mais elevados indicadores de educação e de rendimentos [...] [E] Mais de 60% dos evangélicos pentecostais recebem até 1 salário mínimo”, havendo, assim, relação intrínseca entre formação, religião e classe social. Nesse sentido, a concepção de Pais (1990) sobre tomar a categoria juvenil não apenas em sua dimensão de classe econômica, mas incluir suas características culturais, mostra-se aqui bastante salutar.

A afiliação religiosa dos estudantes está agrupada por evangélicos em primeiro lugar com 35,7%, seguidos por 33% de católicos e 21,3% de estudantes “sem religião”. Para além dessas respostas com maior

representatividade, a religião espírita contemplou apenas 2,6% dos estudantes, 2,5% distribuíam-se em outras religiões, o candomblé e a umbanda com 1,1% da amostra e apenas 0,6% considerou-se ateu. Essa distribuição entre evangélicos e católicos apresenta diferenças em relação aos quantitativos nacionais, onde os católicos continuam sendo a maioria da população brasileira. Contudo, os dados locais divulgados nesta pesquisa confirmam um movimento ascendente da comunidade evangélica já observado no campo religioso em nível nacional a partir das décadas de virada do século. Conforme Novaes (2004, p. 321):

As três principais mudanças que caracterizam o campo religioso brasileiro hoje são [...]: a diminuição percentual de católicos (de 83,76% em 1991 para 73,77% em 2000), o crescimento dos evangélicos (de 9,05% em 1991 para 15,45% em 2000) e o aumento dos “sem religião” (de 4,8% em 1991 para 7,4% em 2000).

No último Censo, a tendência acima, de ascensão de evangélicos e de indivíduos “sem religião” e de decréscimo de católicos, continuou no país: 64,6% de católicos, 22,2% de evangélicos, 8% “sem religião” (IBGE, 2012). Ainda de acordo com o IBGE, são os mais velhos que se mantêm católicos, já os mais jovens, com destaque para crianças e adolescentes, apresentam-se como evangélicos; portanto a questão geracional assume peso decisivo sobre a religiosidade: os mais velhos conservando suas práticas religiosas e os mais jovens as “inovando”.

No que se refere à religião dos pais desses estudantes, também se verificam dados fundamentais para a compreensão tanto das origens sociais, das práticas e das crenças dos discentes quanto do processo de transformação no campo religioso brasileiro, assinalado acima. As religiões dos pais estão classificadas em: maioria católica, com 40,7%, seguidos por evangélicos, com 29,3%, e por pais “sem religião”, com 19,1%. As demais religiões, como a espírita, outras religiões e candomblé/umbanda, representam, respectivamente, 2,9%, 1,1% e 0,7%. Quanto às afiliações religiosas das mães dos discentes: a maioria também é católica, com 40,8%, as evangélicas somam 39,3%, enquanto as mães “sem religião” correspondem à apenas 9,4% do universo e as praticantes do candomblé/umbanda atingem somente 0,9%. As

mães demonstram um aumento considerável, em comparação aos seus cônjuges e filhos na adesão ao espiritismo, alcançando 5,8% (reiterando a constatação do IBGE de que espíritas detêm maior escolaridade); e uma importante redução para aquelas “sem religião” (9,4% das mulheres contra 19,1% dos homens). Há 11,4% a mais de pais católicos em relação aos evangélicos, já entre as mães esse índice cai para apenas 1,5% a mais de católicas. Os pais evangélicos representam 10% a menos do que as mães e 6,4% abaixo dos filhos estudantes.

Observa-se, portanto, a partir da comparação geracional, entre pais e filhos discentes do Ensino Médio de Uberlândia, um decréscimo de 7,7 pontos percentuais de filhos católicos, índice praticamente empatado diante da mãe. Em contrapartida, há um acréscimo de apenas 2,2 pontos percentuais de filhos “sem religião” em comparação a seus pais, porém com destacável aumento de 11,9 pontos percentuais diante das mães. Por fim, quando cotejadas as duas gerações diante da religião evangélica avulta-se uma relação dual: entre os jovens, a prática dessa religião elevou-se em 6,4 pontos percentuais em contraste com os pais, mas declinou em 3,6 pontos percentuais diante das mães. Tais dados indicam haver, de um lado, mães e filhos mais susceptíveis às vertentes religiosas evangélicas e, de outro lado, mais pais e filhos dispostos à não filiação religiosa. Assim, percebe-se que as religiões têm marcas de gênero e de geração: o cristianismo evangélico parece pertencer mais ao gênero feminino e à categoria juvenil, enquanto o catolicismo conta com maior fidelidade religiosa dos mais velhos, já a não adesão religiosa se mostra como um fenômeno do gênero masculino paterno e juvenil. Ademais, os dados reiteram a assertiva de Novaes (2004) acerca da transformação da religiosidade na sociedade brasileira, marcada pelo aumento de jovens evangélicos e “sem religião” operado pelo decréscimo no número de católicos.

Representações estudantis sobre o ensino e dificuldades emocionais na esfera escolar

No eixo temático dos objetivos e representações sociais sobre a escola mobilizados pelos estudantes pesquisados, constata-se que a maioria concebe a instituição escolar enquanto meio de acesso ao Ensino Superior, mais precisamente 49,9% da amo-

tra. Aqueles que estimam a escola enquanto espaço de crescimento pessoal perfazem 25,6%. Os que indicam o sistema formal de ensino como mecanismo de acesso a postos de trabalho representam 12,3%. Apenas 4,1% apontam a utilidade da escolarização como instrumento de aperfeiçoamento no trabalho. Já aqueles que consideram os conteúdos escolares como preparação para concursos somam tão somente 3,6%. Percebe-se, assim, que, majoritariamente, os estudantes do Ensino Médio de Uberlândia avaliam a escola como espaço de ampliação de oportunidades de emprego, seja a curto prazo, pelo acesso ou aperfeiçoamento no trabalho relativamente imediato que o diploma de Ensino Médio faculta (20%), ou a longo prazo, por meio da preparação fornecida pela escola àqueles que desejam ingressar no Ensino Superior (49,9%), cuja soma atinge quase 3/4 da amostra. Por conseguinte, observa-se que tal representação social serve como mecanismo orientador central das práticas e comunicações desses sujeitos no interior do ambiente escolar. Frente à tensão da multiplicidade de papéis vivenciados por esses sujeitos, constituídos pelo ser estudante, jovem e trabalhador (61,7% responderam que trabalham), percebe-se que a formação da identidade desse grupo de jovens alunos fundamenta-se, majoritariamente, pela persecução ao mundo do trabalho. Constata-se, portanto, um fenômeno similar àquele assinalado por Pais (1990, p. 142), em que

A multiplicidade de relações de pertença e a circulação incessante por diversas situações – nomeadamente perante o trabalho (desemprego, inatividade, emprego, formação, aprendizagem, trabalho clandestino, intermitente, parcial, etc.) – constituem um dos traços específicos da juventude de hoje

Assim, nesse contexto socioeconômico marcado pela heterogeneidade identitária dos jovens e pelos seus problemas sociais decorrentes, a representação social compartilhada sobre a instituição escolar enquanto espaço de acesso otimizado ao mercado de trabalho compõe, em certa medida, um aspecto central da identidade e das ações dos sujeitos desse grupo. Quiçá, a própria escola possa ser vista por esses discentes como um dos caminhos para a conquista da independência financeira e de moradia diante da esfera familiar.

Por outro lado, constata-se que cerca de 1/4

dos jovens discentes investigados valorizam a escola pelo aprendizado substancial e não instrumental (25,6%), de modo a evidenciar que as representações sociais mobilizadas por essa população são dotadas de nuances e relacionam-se diretamente com a existência de subgrupos juvenis. Dessa feita, depreende-se aqui que: “Cada grupo social tem sua forma específica de representação de mundo. Isso significa que podem ser estabelecidas clivagens entre grupos sociais segundo suas representações” (ANDRADE, 1998, p. 144 *apud* SANTOS, 2002, p. 21). Considerando se tratar de uma sociedade marcada pela lógica mercadológica e pelo *quantum*, a quarta parte de jovens com uma visão qualitativa sobre a educação revela um importante cenário humanista, todavia, resta saber a que classe social esses últimos jovens pertencem.

Do cruzamento das variáveis renda familiar com os objetivos dos jovens em estudar, avultam-se alguns dados centrais para a compreensão aprofundada das implicações de suas origens sociais, bem como suas representações sociais acerca da instituição escolar. Apesar de, na média geral, a constatação acima ter se repetido ao cruzar objetivos em estudar com renda familiar, ou seja, acesso à universidade em primeiro lugar, crescimento próprio em segundo e galgar emprego imediato em terceiro lugar, esse comportamento apresentou importantes alterações ao se focar, separadamente, cada faixa salarial.

Para proceder tal comparação, embora o questionário estivesse dividido em cinco faixas de renda familiar, traremos apenas quatro delas, já que a penúltima faixa obteve poucos adeptos (6,9%), ela obteve menor índice inclusive diante daqueles que não souberam responder a questão da renda de sua família (22,6%). Opera-se aqui com as seguintes nomenclaturas salariais: faixa baixa, menos de um salário mínimo (12,9% da amostra), faixa intermediária um, entre um e dois salários mínimos (29%), faixa intermediária dois, entre dois e três salários mínimos (14,3%), e faixa alta, com quatro ou mais salários mínimos (11,7%). A faixa intermediária um lidera o primeiro lugar sempre nas três respostas mais frequentes dos discentes sobre os objetivos em se estudar no Ensino Médio: 14,1% para acesso à universidade, 8,3% para crescimento próprio e 5,5% para galgar um emprego (seja conseguindo um trabalho, aperfeiçoando-se no trabalho ou prestando concurso).

Todavia os demais grupos de renda apresentam inconstância de comportamento diante do segundo e terceiro lugar nas respostas: o segundo lugar para o “acesso à universidade” recai sobre a faixa intermediária dois, ficando em terceiro para a faixa alta e em último lugar para a faixa baixa. Retendo os dois grupos extremos: são aqueles que dispõem de maiores rendas familiares, com quatro ou mais salários mínimos, é que mais valorizam o acesso à universidade comparados aos que recebem menos de um salário mínimo, sendo 6,6% contra 5,8%; logo, dispor de recursos econômicos credita os estudantes em prosseguir seus estudos universitários, realidade minorada entre os mais pobres. Tem-se, portanto, que a representação social estudantil acerca da escola funcionar enquanto mecanismo de acesso ao Ensino Superior corresponde, majoritariamente, às faixas de renda intermediárias e superior, de modo a orientar as disposições desse subgrupo estudantil frente à instituição escolar.

No segundo sentido para se estudar no Ensino Médio, “crescimento próprio”, houve uma inversão desse comportamento: o segundo lugar recaiu sobre a faixa baixa (3,5%), seguido da faixa intermediária dois (3,3%) e da faixa alta (3,1%). Ou seja, os mais pobres valorizam mais os estudos do que os que dispõem de mais capital econômico, a despeito de saberem, por origem de classe, que tendem ao cerceamento no Ensino Superior. Por último, o terceiro sentido para se estudar, “galgar um emprego”, repete esse mesmo movimento ficando em segundo lugar entre os mais pobres e em último entre os mais garantidos economicamente (2,9%, 2,1% e 1,3%), reiterando, assim, a lógica da “classe trabalhadora” consciente de sua premência em entrar imediatamente no mercado de trabalho para sustentar a família. Logo, nota-se que a identidade e os valores orientadores dos estudantes inseridos na faixa de renda inferior giram, predominantemente, em torno da representação da escola enquanto espaço central de crescimento intelectual e pessoal, além de um instrumento de acesso imediato ao mercado de trabalho. Em consequência, pode-se constatar entre os jovens estudantes do Ensino Médio público de Uberlândia uma série de matizes e configurações identitárias que se constroem a partir da intersecção de rendas familiares comuns e representações sociais compartilhadas sobre a instituição escolar.

Sabendo que economia e emoções não são pares opostos, mas integram o indivíduo que vive em sociedade, vale passar pelo crivo das dificuldades emocionais enfrentadas no âmbito escolar. Os estudantes relataram a ansiedade como aquela que mais os afeta, com 34,8% das respostas; a dificuldade de dormir representando 19,1%, a timidez excessiva com 11,7% e a sensação de desatenção com 11,5%. Esses são os principais tormentos psicológicos que acometem a categoria estudantil pesquisada, acarretando obstáculos para frequentarem e realizarem plenamente suas atividades no ambiente escolar. Ademais, constatou-se que os maiores prejuízos sobre a vida escolar em decorrência desses problemas são: dificuldades de concentração com 32,3% das respostas; falta de motivação com 23,3% e baixo desempenho escolar com 15,2%, enquanto 13,3% não observaram nenhum prejuízo do gênero sobre o seu rendimento escolar. Esse último número mostra-se, portanto, bem reduzido quando comparado ao total daqueles que padecem de problemas emocionais, afetando-os negativamente em suas atividades escolares.

Atrelados a esses transtornos psicológicos há, em geral, uma gama de outros sofrimentos e vulnerabilidades, não diretamente tratados aqui, às quais esses jovens estão expostos, como: conflitos familiares, drogas, violência, abuso sexual, relações homoafetivas, fatores socioeconômicos, além do distanciamento sentido entre realidade cotidiana e escolar. Todos aspectos a serem considerados, uma vez que integram subjetivamente os jovens estudantes e os configuram enquanto “pessoas totais” dotadas de valores, percepções, sentimentos e capacidade cognitiva com os quais interagem diante da realidade ao seu redor.

A esses sofrimentos dos jovens estudantes alia-se um processo de construção identitária, uma questão central em sua formação subjetiva, que frente a uma série de novos conflitos e mudanças de ordem fisiológica, emocional e sobre seu papel enquanto sujeitos na sociedade, podem se desdobrar em comportamentos de caráter patológico (BORGES; WERLANG, 2006, p. 345-346). Destarte, nesse contexto, potencialmente convergente a inúmeras dificuldades emocionais entre os estudantes do Ensino Médio, faz-se necessário pensar a construção do espaço escolar enquanto esfera voltada também para a educação em saúde. Tanto pela constatação das profundas atribuições psíquicas relatadas pelos estudantes inves-

tigados, quanto pelas possibilidades de orientações efetivas, a escola pode ser concebida como um *locus* de educação total, facultando não apenas a formação cidadã, intelectual e profissional dos discentes, mas garantindo também debates qualificados e de escuta, bem como acesso à saúde (SANTIAGO *et al*, 2012, p. 1027).

De modo geral, portanto, a pesquisa quantitativa permitiu a construção de recorrências e padrões nas relações dos estudantes diante de uma série de variáveis: faixa etária, sexo, renda familiar, situação de moradia, auto identificação étnica, mercado de trabalho, escolaridade dos pais, religião, sentidos da escola e dificuldades emocionais enfrentadas no ambiente escolar.

A partir desses elementos, desenha-se uma base empírica para compreender a conjunção das origens sociais desses jovens estudantes, com suas práticas em ambientes não-escolares e suas representações sociais sobre a escola, para, a partir desse panorama, analisar as implicações de tais elementos sobre o campo educacional. Com efeito, importa repensar as formas com as quais o Ensino de Sociologia pode ser estruturado na cidade de Uberlândia, com vistas ao reconhecimento dos saberes e práticas prévios trazidos pelos estudantes para as instituições escolares.

Considerações Finais

A composição do corpo discente das escolas estaduais da cidade de Uberlândia pode ser categorizada como heterogênea em seus aspectos econômicos, étnicos, religiosos, laborais, contudo, alguns padrões e recorrência são apreendidos pelas origens sociais e práticas culturais dos estudantes dessas escolas, como nos mostram os dados quantitativos recolhidos.

Traçando um perfil geral desses estudantes a partir das variáveis levantadas, tratam-se, majoritariamente, de estudantes entre 15 e 18 anos de idade, com maior prevalência de mulheres. A maioria étnica autoidentifica-se à condição de parda, seguida por branca e negra. No quesito moradia, a maior parte habita com os pais e em residências próprias, porém também com um montante significativo de casas alugadas. A renda familiar dos jovens estudantes concentra-se nas faixas entre um e dois salários

mínimos. Já no mundo do trabalho, quase 40% dos jovens relataram ser estudante e trabalhador concomitantemente, havendo um predomínio dos homens nessa condição (22% contra 15,9% mulheres). Acerca da escolaridade dos pais e mães, prevalece o Ensino Médio completo, porém poucos dispõem do Ensino Superior, sendo as mães mais instruídas. As práticas religiosas dos estudantes e de seus responsáveis são mais representativas entre as religiões católica e evangélica, todavia com índices mais altos de estudantes evangélicos e pais católicos, e taxas expressivas de estudantes e responsáveis masculinos declarados “sem religião”.

Nos sentidos e objetivos escolares, as principais representações sociais dos estudantes fundamentam-se pelo acesso ao Ensino Superior, notadamente pelas faixas de renda mais altas, e, posteriormente, vinculam-se ao crescimento pessoal e à busca por melhores postos de trabalho pelas faixas de renda mais baixas. Logo, a procura pela inserção no mercado de trabalho, seja esta a curto ou a longo prazo, funciona como representação social comum a maior parte dos estudantes investigados. Avulta-se aqui a complexidade das representações sociais estudantis mobilizadas pelos diversos subgrupos desses jovens.

Finalmente, a articulação de variáveis sociais como essas, componentes da existência dos indivíduos, faculta certa visibilidade à condição abstrata da própria sociedade, inatingível em sua realidade. Dado que o objeto de estudo da Sociologia é a sociedade e que esta só existe em virtude dos sujeitos sociais, sendo os estudantes na instituição escolar aqueles a quem o ensino se destina, logo a quem se deve a existência da própria escola enquanto uma micro sociedade, cabe à prática de ensino sociológico incorporar tais sujeitos, suas falas e suas origens socioeconômicas, culturais e políticas, e com elas munir o conteúdo programático da disciplina Sociologia. Visa-se, assim, estabelecer, sentido real aos temas e conceitos trabalhados em sala de aula, ao cotejá-los com a vida e realidade dos jovens estudantes, sem alimentar desconexões ou mesmo abismos entre a fala dos docentes e a vivência dos discentes; situação esta ainda a ser superada no atual cenário educacional brasileiro.

A tônica da Sociologia enquanto área de conhecimento sobre fenômenos sociais no âmbito do ensino não se restringe à epistemologia colonial da transmissão de conhecimentos *ex situ*, mas prima

pelos saberes locais, pela escuta ativa e pelo diálogo qualificado, que demanda o conhecimento dos lugares de fala dos seus interlocutores alunos. Essa postura da Sociologia na esfera do Ensino na Educação Básica ao lado da sua missão de formar cidadãos conscientes e politizados na sociedade, certamente a potencializaria permitindo-lhe inclusive alçar um espaço de maior reconhecimento social e científico, deixando de ser um mero subcampo e erigindo um *locus* próprio na hierarquia dos saberes científicos e com significados legitimados pelo “capital simbólico” da própria sociedade, com cuja cultura estivesse alinhada, afirmando-se assim como uma Sociologia efetivamente nativa.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Lais Wendel. *A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?* 327 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório.* São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* São Paulo: Cortez, 1995.

ASSUMPÇÃO, Andreia. “A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade”. In: *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2014, p. 5-46. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

BORGES, Vivian; WERLANG, Blanca Susana. “Estudo de ideação suicida em adolescentes de 15 a 19 anos”. In: *Estudos de Psicologia*, Natal, vol. 11, n. 3, dez. 2006, p. 345-351. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413=294-2006000300012x&script=sci_arttext. Acesso em: 03 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300012>.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência.* São Paulo: EdUnesp, 2004.

CARVALHO, Izabella; HANDEFAS, Anita. “Ensino de Sociologia: a constituição de um subcampo de pesquisa”. In: *Em Tese*, Florianópolis, vol. 16, n. 1, jan./jun. 2019, p. 214-230. Disponível em: ht-

- tps://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p214/40133. Acesso em: 03 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2019v16n1p214>.
- CASTRO, Paula. “Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici”. In: *Análise Social*, vol. XXXVII, n. 164, 2002, p. 949-979. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218735660J7vJF3sv2Ck99QR5.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. “Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola”. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014. p. 101-133. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.
- FERREIRA, Vanessa; OLIVEIRA, Amurabi. “O ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico”. In: *Acta Scientiarum*, Maringá, vol. 37, n. 1, jan./jun. 2015, p. 31-39. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSoSci/article/view/25623/pdf_41. Acesso em: 03 jul. 2020. DOI: 10.4025/actascihumansoc.v37i1.25623.
- IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião*. 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>. Acesso em: 03 jul. 2020.
- _____. *Educação 2018*. PNAD contínua. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.
- _____. *Estatísticas de gênero. Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. (Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n. 33). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.
- LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; GONÇALVES, Danyelle Nilin. “Escolas, culturas juvenis e sociabilidades: reflexões sobre adesões e resistências da juventude”. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel Gustavo (Orgs.). *Rumos da Sociologia no Ensino Médio*. Porto Alegre: Cirkula, 2016. p. 115-130.
- MARX, Karl. *O Capital Capítulo VI inédito: Resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1978.
- MEAD, Margaret. *Sex and temperament in three primitive societies*. Abingdon: Routledge & Kegan Paul, 1935.
- MENDONÇA, Sueli. “Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996-2016)”. In: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: Anablume, 2017, p. 57-75.
- NIEMEYER, Ana Maria de. “O silenciamento do ‘negro’ na auto identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas”. In: *Rua*, Campinas, vol. 8, n. 1, 2002, p. 43-72. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640733/8274>. Acesso em: 03 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rua.v8i1.8640733>.
- NOVAES, Regina. “Os jovens ‘sem religião’: ventos secularizantes, ‘espírito de época’ e novos sincretismos. Notas preliminares”. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, 2004, vol. 18, n. 52, p. 321-330. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300020. Acesso em: 03 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000300020>.
- OLIVEIRA, Amurabi. “Um balanço sobre o campo do ensino de Sociologia no Brasil”. In: *Em Tese*, vol. 12, n. 2, 2015, p. 6-16. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v-12n2p6/30819>. Acesso em: 03 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n2p6>.
- OLIVEIRA, Márcio. “Representações sociais e so-

ciudades: a contribuição de Serge Moscovici”. In: *Revista brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 55, jun. 2004. p. 180-186. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 08 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000200014>.

OLIVEIRA, Tânia. “Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e imitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas”. In: *Administração Online*, São Paulo, vol. 2, n. 3, 2001, p. 1-15. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_amostragem_nao_probabilistica_adequacao_de_situacoes_para_uso_e_limitacoes_de_amostras_por_conveniencia.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

PAIS, José Machado. “A construção sociológica da juventude: alguns contributos”. In: *Análise Social*, vol. XXV, n. 105-106, 1990, p. 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

RAMOS, Marília Patta. “Métodos quantitativos e pesquisa em Ciências Sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais”. In: *Mediações*, Londrina, vol. 18, n. 1, jan./jul. 2013, p. 55-65. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/16807>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2013v18n1p55>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SANTIAGO, Lindelvania; RODRIGUES, Malvina Thaís; JUNIOR, Aldivan; MOREIRA, Thereza Maria. “Implantação do Programa Saúde na escola em Fortaleza-CE: atuação de equipe da Estratégia Saúde da Família”. In: *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, vol. 65, n. 6, dez. 2012, p. 1026-1029. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672012000600020&script=sci_arttext. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000600020>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. 191 f. Dissertação (Mestrado em So-

ciologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

“Ideologia de gênero” na produção acadêmica brasileira recente

Daniela Rezende¹

Aruna Sol²

Resumo

O objetivo deste artigo é desenvolver um estado da arte da produção acadêmica brasileira sobre a expressão “ideologia de gênero”. Com as contribuições de Kuhar e Patternotte (2017), Miskolci (2017), Junqueira (2018), Corrêa (2018) e Machado (2018) foi apresentado um histórico do termo, desde quando foi cunhado em documentos da Igreja Católica até vir a se tornar categoria acionada por movimentos antigênero transnacionalmente. A pesquisa se baseia na análise de conteúdo dos resumos de um total de cinquenta e seis artigos publicados em periódicos nacionais. A análise e categorização do corpus foi feita com ajuda do software Iramuteq. Foi observado que a maior parte das publicações acadêmicas produzidas convergem com o período em que o tema teve maior visibilidade no espaço público, em 2018, sendo concentradas em torno das disputas sobre políticas educacionais, como os planos nacional e municipais de educação e o projeto Escola Sem Partido. Há trabalhos com o objetivo de traçar genealogias do ativismo antigênero organizados a partir do sintagma “ideologia de gênero”, outros relacionam influências e convergências do ativismo cristão com o ativismo antigênero. A pesquisa evidenciou ainda que inexistem trabalhos comparativos do contexto brasileiro com outros países, uma lacuna importante, dado o caráter transnacional dos movimentos antigênero.

Palavras-chave: Ideologia de gênero. Estado da arte. Periódicos nacionais.

“Gender ideology” in recent Brazilian academic production

Abstract

The objective of this article is to develop a state of the art of Brazilian academic production on the expression “gender ideology”. With the contributions of Kuhar and Patternotte (2017), Miskolci (2017), Junqueira (2018), Corrêa (2018) and Machado (2018) we present a history of the term, from when it was coined in documents of the Catholic Church until it became a category triggered by transnational anti-gender movements. The research is based on the content analysis of the abstracts of a total of 56 articles published in Brazilian peer-reviewed journals. The corpus’ analysis and categorization was carried out with the help of the Iramuteq software. It was observed that most academic publications converge with the period in which the topic had greater visibility in the public space, in 2018, being concentrated around disputes over educational policies, such as the national and municipal education plans and the Escola Sem Partido project. There are works with the objective of tracing genealogies of organized anti-gender activism based on the phrase “gender ideology”, others relate influences and convergences of Christian activism with anti-gender activism. The research also showed that there are no comparative articles, an important gap, given the transnational character of anti-gender movements.

1 Doutora em Ciência Política. Professora no Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Ouro Preto. É membro do Núcleo interdisciplinar de Estudos de Gênero/UFV e do Núcleo de Estudos em Violência e Direitos Humanos/UFJF.

2 Graduado em Ciências Sociais. Foi bolsista de iniciação científica (CNPq).

Keywords: State-of-the-art. Gender ideology. Brazil.

Introdução

Este artigo tem como objetivo desenvolver um estado da arte da produção acadêmica brasileira sobre a expressão “ideologia de gênero”, termo que se tornou ponto de referência na mobilização política de grupos antigênero, que o adotam como uma categoria acusatória (Luna, 2017). Com as contribuições de Kuhar e Patternotte (2017), Miskolci (2017), Junqueira (2018), Corrêa (2018) e Machado (2018) apresentamos um histórico da expressão, desde quando foi cunhada em documentos da Igreja Católica (Kuhar e Patternotte, 2017) até vir a se tornar categoria acionada por movimentos antigênero transnacionalmente. No Brasil, esses movimentos se organizaram para barrar políticas públicas e reformas educacionais, como o Plano Nacional de Educação, que promovem a igualdade de gênero, direitos sexuais e reprodutivos e da população LGBT (MACHADO, 2018). Assim, consideramos para análise parte da produção acadêmica brasileira sobre “ideologia de gênero” que aborda movimentos antigênero.

A pesquisa se baseou na análise de conteúdo dos resumos de um total de cinquenta e seis artigos científicos, publicações em periódicos nacionais classificados no estrato A do Qualis unificado, no período de 2014 a 2020. O corpus da pesquisa foi construído a partir dos resumos dos artigos, considerando que a análise dos resumos nos permite contar uma história (dentre as muitas possíveis) da produção acadêmica brasileira sobre os movimentos antigênero (FERREIRA, 2002). A análise e categorização do corpus foi feita com ajuda do software de código aberto Iramuteq. Foram utilizadas a nuvem de palavras e a classificação hierárquica descendente (CHD).

Foi observado que a maior parte das publicações acadêmicas convergem com o período em que o tema teve maior visibilidade no espaço público, em 2018, estando concentradas em torno das disputas sobre políticas educacionais, como os planos nacional e municipais de educação e o projeto Escola Sem Partido. Inexistem trabalhos comparativos do contexto brasileiro com internacionais, essa é uma lacu-

na pois os discursos sobre ideologia de gênero ultrapassam fronteiras, e os principais temas dos artigos analisados convergem com a literatura internacional. Os temas mais recorrentes são trabalhos históricos/genealógicos, sobre a emergência do termo no Brasil e América Latina; outros se voltam ao ativismo cristão e à doutrina católica e sua relação com o ativismo antigênero; há também os que se voltam aos estudos de gênero analisando-os à luz da retórica antigênero.

O que é “ideologia de gênero?”

Kuhar e Patternotte (2017, p.5) definem “ideologia de gênero” como um discurso e uma estratégia política de caráter transnacional, que

“considera o gênero como a matriz ideológica de um conjunto de reformas éticas e sociais abomináveis, nomeadamente direitos sexuais e reprodutivos, casamento e adoção de/por pessoas do mesmo sexo, novas tecnologias reprodutivas, educação sexual, transversalidade de gênero, proteção contra a violência de gênero e outros”³

O termo operaria, segundo os autores, como um quadro interpretativo ou um significante vazio que permitiria a distintos atores, tais como políticos, membros de organizações religiosas, associações contra o aborto e defensoras da família tradicional, organizar uma reação às reformas mencionadas acima.

Essa definição se aproxima do argumento de Petó (2015), que afirma que a categoria gênero é acionada por movimentos antigênero como uma “cola simbólica”, uma vez que permitiria a agregação de diferentes agendas voltadas à transformação de valores e da política ocidentais, como a linguagem dos direitos humanos. Essa unificação de atores e pautas diversas operaria, segundo Kuhar e Patternotte (2017, p. 260-1), com base na defesa de três “Ns”: natureza, nação e normalidade. É nesse sentido que a ofensiva contra os direitos de mulheres e populações LGBT se aproxima de críticas ao marxismo ou comunismo, à atuação de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas, tidos como parte de um projeto neocolonial que ameaçaria valores nacionais e de um ideário populista e de extrema-direita

³ No original: “regards gender as the ideological matrix of a set of abhorred ethical and social reforms, namely sexual and reproductive rights, same-sex marriage and adoption, new reproductive technologies, sex education, gender mainstreaming, protection against gender violence and others”.

(KUHAR E PATTERNOTTE, 2017). Quinsan (2021) atenta ainda para a relação entre movimentos anti-gênero e defesa da democracia, pautada na proteção da maioria frente à atuação de grupos que tentariam impor à primeira modos de vida minoritários, o que imprimiria à “ideologia de gênero” um caráter totalitário.

Ainda, Petó (2015) argumenta que a principal arena de disputas para os movimentos antigênero é a ciência, podendo ser lidos como projetos alternativos de ciência (KUHAR E PATTERNOTTE, 2017), baseados em evidências (questionáveis) de áreas como biologia, medicina e psicologia, que atestariam o fundamento biológico do sexo, que, por sua vez, ancoraria a defesa da “família natural”, ou seja, a família nuclear heterossexual. O próprio uso do termo “ideologia” é acionado para desqualificar os estudos de gênero e sexualidade como estratégia política de minorias que tentariam impor seu modo de vida à maioria da população. Junqueira (2017, p. 11) afirma tratar-se de um sintagma, ou seja, não uma mera locução, mas rótulo ou slogan, que funciona como ponto de referência na construção e atuação de grupos, ou seja, é uma categoria de mobilização política que assume contornos de categoria acusatória. Considerando suas origens históricas, o termo “ideologia de gênero”, Junqueira (2017) afirma que este foi cunhado em documentos doutrinários da Igreja Católica, como uma estratégia católica global (KUHAR E PATTERNOTTE, 2017). Segundo Corrêa (2018), foi em meados da década de 1990 que autoridades do Vaticano identificaram como vetor de reivindicações feministas os documentos para definição de direitos humanos da ONU, enxergando ameaça à ordem moral heteronormativa nas discussões que ocorreram em eventos internacionais como a Eco92 e as Conferências Internacional sobre População, no Cairo (1994) e Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (1995). A autora aponta que a Plataforma de Ação da Conferência de Pequim foi o primeiro documento intergovernamental em que o termo gênero foi utilizado, ainda que não tenha sido definido (CORREA, 2018, p. 7).

O termo se fundamentou em documentos elaborados pelo Papa João Paulo II e pelo então cardeal Joseph Ratzinger, voltados à defesa do sexo binário e da complementariedade entre homens e mulheres. O termo foi utilizado pela primeira vez na América

Latina na nota *La ideologia de gênero: sus peligros e alcances*, publicada pela Conferência Episcopal do Peru em 1998 (KUHAR E PATTERNOTTE, 2017; MISKOLCI E CAMPANA, 2017; JUNQUEIRA, 2017; MACHADO, 2018). ROSADO-NUNES (2017) aponta que o Papa Francisco segue fomentando essa estratégia político-discursiva contrária à ideologia de gênero, ainda que se apresente como progressista em temas como meio ambiente.

Miskolci e Campana (2017) afirmam que o Documento de Aparecida, fruto da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe em 2007, intensificou as ofensivas antigênero na América Latina, uma vez que define uma agenda comum para o combate à “ideologia de gênero” e em defesa da família tradicional. A Igreja Católica e organizações não-governamentais “pró-vida” se uniram contra a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais homossexuais e a inclusão de educação sexual nas escolas. Kuhar e Patternotte (2017) dizem que a Igreja Católica atua como produtora de discursos antigênero e também como catalisadora de organizações e movimentos de base, promovendo grandes mobilizações e apoiando o desenvolvimento de redes de difusão dessa doutrina. No Brasil, além da atuação da Igreja Católica, destacam-se denominações evangélicas como a Assembleia de Deus, como atores antigênero ativos e articulados em diferentes arenas, como a política institucional (ALMEIDA, 2017; MACHADO, 2018; REZENDE et. al., 2020; QUINSAN, 2021).

Tais movimentos se utilizam de uma estratégia de vitimização, segundo Kuhar e Patternotte (2017), em que se apresentam como representantes de grupos oprimidos e defensores de valores nacionais e tradicionais que estariam sendo ameaçados. Há ainda o uso de imagens de crianças inocentes que estariam ameaçadas pela “ideologia de gênero”. Esses recursos se conjugam, formando pânicos morais, “mecanismos políticos conscientemente estabelecidos em momentos críticos específicos com o objetivo de preservar o status quo” (KUHAR E PATTERNOTTE, 2017, p. 265). Miskolci (2007), a partir de Cohen (1972), afirma que pânicos morais são reações a rupturas de padrões normativos por comportamentos “desviantes”, operando como uma estratégia de controle social.

Pânicos morais conformariam, de acordo com

Kuhar e Patternotte (2017) uma política do medo, que opera a partir da identificação (e tentativas de neutralização) de “bodes expiatórios”, geralmente minorias, e na “arrogância da ignorância”, que operaria como uma espécie de resposta aos pânicos morais criados, mobilizando uma espécie de pensamento pré-moderno, ancorado no senso comum, como reação. As formas de ação desses grupos são variadas e incluem manifestações, abaixo-assinados, judicialização, lobby, produção de conhecimento, política partidária e eleitoral, incitação à vigilância e humilhação pública de alvos. Esse repertório amplo também se apresenta na América Latina, segundo Mikolsci e Campana (2017, p. 5):

A partir de diversas ações políticas (como lobby legislativo ou denúncias a funcionários públicos), jurídicas (como a apresentação de ações judiciais em que usam argumentos legais e “científicos” sobre os perigos da “ideologia de gênero” para a sociedade) e midiáticas (através de manifestações públicas, programas de rádio e televisão ou congressos “acadêmicos”) instalam nas discussões públicas os “perigos sociais” que representariam essa “ideologia”.

Considerando os marcos temporais associados à emergência de campanhas antigênero, Scott (2012), Kuhar e Patternotte (2017) e Kóvatz e Põim (2015) destacam os anos 2000 como o ponto de inflexão em países europeus, em que tais campanhas ganharam força, principalmente fazendo oposição a políticas educacionais, direitos sexuais e reprodutivos e direitos de populações LGBT, como o chamado “casamento gay”. Miskolci e Campana (2017) afirmam que na América Latina as mobilizações antigênero foram reações a reformas educacionais e legais. No Brasil, foi em meados dos anos 2000, durante o governo Lula (2003-2010) que houve as primeiras iniciativas que operaram como gatilhos dos movimentos antigênero.

Maria das Dores Machado (2018, p. 6) aponta que a implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, do governo de FHC, permitiu que feministas e LGBTs levassem seus debates para dentro das agências governamentais através da ampliação do programa, em 2002. Para esta ampliação foram realizadas diversas conferências, audiências públicas e reunião de comissão para temas como aborto e existência LGBT+. A criação da Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, deu as bases para implementação de políticas educacionais por direitos humanos (MISKOLCI, 2017, p.737). Programas como “Brasil sem homofobia” e outros com a discussão voltada para promoção de igualdade de gênero e sexualidade causaram conflito entre representantes do legislativo com posicionamentos religiosos. (MISKOLCI, 2017; MACHADO, 2018)

A aprovação do Plano Nacional dos Direitos Humanos, do fim de 2009, foi um marco no acirramento dos conflitos morais no Congresso (MISKOLCI, 2017 apud MACHADO, 2018). Além disso, no ano seguinte, 2010, houve a proposta para o novo Plano Nacional de Educação, em que um dos objetivos era a ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual. Segundo Machado (2017), este destaque gerou mobilização entre parlamentares evangélicos e católicos, bem como fiéis da sociedade civil, que fizeram com que as referências a gênero e orientação sexual fossem retiradas do Plano antes deste ser sancionado, em 2014 (p. 7). Machado (2018) aponta ainda que, durante os anos em que o projeto do Plano tramitava, foram realizados diversos eventos para difundir o discurso contra a “ideologia de gênero” entre legisladores e fazer com que projetos de leis com perspectiva de gênero para a educação fossem barrados.

Além disso, segundo Miskolci (2017) o reconhecimento de que a união entre casais homossexuais tem o mesmo status do casamento heterossexual, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011, popularizou ainda mais a polêmica em torno do sintagma, pois este marco despertou especial reação de políticos neopentecostais, como os da Frente Parlamentar Evangélica. Desde 2010, estes já se mobilizavam contra o material didático do programa “Escola sem homofobia”, apelidado pelos conservadores de “kit gay”. Após a forte oposição, a distribuição deste foi vetada pela presidenta Dilma Rousseff. (MISKOLCI, 2017, p. 738)

Em 2013, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara passou a ser controlada por um deputado neopentecostal, o Pastor Marco Feliciano (PSC/SP), membro da Assembleia de Deus, o que fortaleceu politicamente os religiosos no contexto de crescente contestação conservadora frente ao Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de

LGBT do mesmo ano e, em 2014, ao Plano Nacional de Educação. (Miskolci, 2017, Machado, 2018) Em 2015, a bancada evangélica conquistou a presidência da Câmara com a eleição do deputado Eduardo Cunha (PMDB/RJ), vinculado à Assembleia de Deus/Ministério de Madureira, responsável pela mobilização de uma agenda contrária aos direitos sexuais e reprodutivos e àqueles relacionados à cidadania LGBT (MACHADO, 2018).

Em 2016, foi criada uma comissão na Câmara dos Deputados para discutir o projeto Escola Sem Partido, criado com o objetivo de evitar “doutrinação ideológica” nas escolas, que supostamente imporiam uma educação moral e sexual para as crianças. (MACHADO, 2018; MISKOLCI, 2017) Um dos objetivos do projeto, que se refere à defesa da liberdade dos pais em dar uma educação aos filhos de acordo com suas convicções, uniu atores políticos religiosos e conservadores pela defesa do mesmo⁴ (MACHADO, 2018, p. 11).

Todavia, segundo Machado (2018), não é apenas no Congresso em que se testemunha essas articulações. Na sociedade civil, católicos e pentecostais se mobilizam para alertar os fiéis contra as ameaças da “ideologia de gênero”, por meio de palestras e distribuição de material impresso. Além disso, a autora aponta como não são escalados apenas lideranças com cargos eclesiais para ministrar tais palestras, mas também militantes fiéis do sexo feminino, muitas delas jovens, cuja presença é estratégica para combater o discurso feminista e o argumento de que as igrejas estão permeadas pelo machismo.

Essa breve apresentação nos permite situar a pesquisa de estado da arte que deu origem a esse artigo. A análise está circunscrita ao tema “ideologia de gênero” tal como mobilizado pelos movimentos antigênero que emergem no espaço público brasileiro em meados de 2010. Tais movimentos se voltam especialmente às políticas públicas de educação, aos direitos LGBT e aos direitos sexuais e reprodutivos, com ênfase na regulação do aborto. Assim, diferentemente da análise desenvolvida por Silva (2018), partimos de uma definição mais específica do termo

para então procedermos à elaboração do estado da arte. Os procedimentos adotados na pesquisa estão detalhados a seguir.

Metodologia

Com o objetivo de mapear os significados que a expressão “ideologia de gênero” tem assumido na produção acadêmica nacional, Silva (2018) elaborou revisão sistemática de vinte e seis textos (artigos de opinião, capítulos de livro, artigos acadêmicos, leis, trabalhos publicados em anais de eventos científicos, reportagens, materiais doutrinários) . O autor identificou três significados gerais: o machismo e a LGBTfobia como ideologia de gênero, que se refere ao uso da expressão como sinônimo de conjunto de ideias, valores, princípios relacionados aos significados atribuídos ao masculino e ao feminino; ideologia de gênero como um “prelúdio do apocalipse moral”, significado que predomina nos textos de atores religiosos e políticos (especialmente no âmbito do poder legislativo) que se mobilizaram em ações e movimentos antigênero; ideologia de gênero como falácia propagada por movimentos antigênero com o objetivo de evitar o avanço dos direitos de mulheres e da população LGBT, enquadramento que é recorrente nos textos de pesquisadoras e pesquisadores vinculados/as ao campo de estudos de gênero, feminismos e sexualidades.

Considerando as diversas acepções do termo identificadas por Silva (2018), optamos por restringir a pesquisa à produção acadêmica nacional sobre os movimentos antigênero no Brasil contemporâneo, que adotam o termo “ideologia de gênero” como uma categoria acusatória contra os estudos, teorias e políticas públicas relacionadas à gênero e sexualidade. Nesse sentido, trabalhos que incluíam a referida expressão com significados distintos desse não foram incluídos na análise. Além disso, definimos por trabalhar apenas com artigos publicados em periódicos nacionais, o que levou à exclusão de traduções, apresentações de dossiê e artigos publicados em periódicos portugueses.

4 Não é por acaso que o projeto de lei Escola sem Partido, proposto pelo deputado Miguel Nagib em 2004, ganhou força. Segundo o próprio autor do projeto de lei, “A tentativa do MEC e de grupos ativistas de introduzir a chamada ‘ideologia de gênero’ nos planos nacional, estaduais e municipais de educação - o que ocorreu, principalmente, no primeiro semestre de 2014 e ao longo de 2015 - acabou despertando a atenção e a preocupação de muitos pais para aquilo que está sendo ensinado nas escolas em matéria de valores morais, sobretudo no campo da sexualidade”. Ver: (<http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>). Acesso em 11mar2021.

Outra escolha que orientou a construção do corpus foi a opção por trabalhar apenas com os resumos dos artigos. Essa escolha se fundamenta no fato de o resumo ser um gênero textual específico, que traz uma “apresentação sintética e seletiva das ideias de um texto” (MEDEIROS, 2009, p. 128), permitindo acessar as principais ideias nele veiculadas. Espera-se, portanto, que em meio à heterogeneidade dos resumos diante dos diferentes formatos utilizados em periódicos distintos, que informações básicas como o tema da pesquisa, seu objetivo, metodologia e resultados e conclusões sejam informações usuais e fundamentais em um resumo. Nesse sentido, como argumenta Ferreira (2002), a análise dos resumos nos permite contar uma história (dentre as muitas possíveis) da produção acadêmica brasileira sobre os movimentos antigênero, “como elos de uma cadeia de comunicação verbal da esfera acadêmica” (FERREIRA, 2002, p. 270).

Para a construção do corpus da pesquisa, foi realizada uma busca por artigos publicados em periódicos acadêmicos nacionais disponíveis nas plataformas Google Acadêmico e *Web of Science*. A expressão de busca utilizada foi “ideologia de gênero”. O critério para a seleção dos trabalhos foi a menção (no título, resumo ou corpo do texto) ao termo “ideologia de gênero”. A pesquisa foi realizada entre 6 e 11 de março de 2020 para os artigos. Inicialmente, foram identificados 96 artigos. Desses, foram analisados 60 documentos, considerando apenas aqueles que apresentaram resumos e que foram publicados em periódicos classificados no estrato A (A1 a A4) no Qualis unificado⁵, de forma a incluir na análise publicações com maior potencial de visibilidade, circulação e acesso. A padronização também permite trabalhar com um conjunto menos heterogêneo de textos. Ao todo, foram analisados 56 artigos.

Adotamos a análise de conteúdo com auxílio do Iramuteq para análise do corpus. A análise de conteúdo, segundo Pêcheux (1973, p. 43 apud FRANCO, 2005, p. 10) “trabalha a palavra” procurando “conhecer aquilo que está por trás das palavras sob as quais se debruça”, ou seja, os valores, opiniões, sentimentos e representações de atores sociais acerca de um tema

ou situação. Esse método permite, pois, descrever, analisar e interpretar os textos/resumos, na medida em que se volta: ao tipo de texto analisados e a seu conteúdo manifesto (mensagem); às condições de produção dos mesmos (contexto); à caracterização de seus emissores, considerando variáveis relacionadas à sua vinculação institucional, periódico e ano de publicação ou defesa dos trabalhos analisados. Dessa forma, a presente pesquisa pode ser classificada como interpretativa, baseando-se na triangulação de técnicas quantitativas e qualitativas ancoradas no método da análise de conteúdo.

O processo de categorização, “ponto crucial da análise de conteúdo” (FRANCO, 2005, p. 57) foi desenvolvido a posteriori, ou seja, as categorias foram construídas a partir dos discursos analisados, com o auxílio do Iramuteq⁶, software gratuito ancorado no ambiente estatístico do software R. Ele possibilita diferentes tipos de análise de textos, como a lexicográfica, cálculos da frequência de palavras e análises multivariadas, como a classificação hierárquica descendente, que permite a construção de categorias temáticas a partir do teste de associação qui-quadrado (CAMARGO E JUSTO, 2013). A unidade de análise considerada na pesquisa é a palavra, dado que o Iramuteq é um software de análise lexical, e as unidades de contexto são as frases em que as palavras são mobilizadas. A utilização de softwares em pesquisas qualitativas é atualmente um dos modos de aproximação entre as metodologias quantitativas e qualitativas, por ser possível a geração de estatísticas e análise de grandes volumes de dados em curtos espaços de tempo. Além disso, como aponta Cervi (2018), o recurso ao Iramuteq permite aproximar as categorias analíticas ao conteúdo do texto, “reduzindo a subjetividade na definição do corpus empírico e aumenta a possibilidade de replicar a técnica” (p. 1).

Dentre as análises disponíveis no Iramuteq, utilizamos duas: a nuvem de palavras e a classificação hierárquica descendente (CHD). A nuvem de palavras é um gráfico descritivo, construído a partir das frequências das palavras no *corpus*. Segundo Camargo e Justo (2013, p. 516), trata-se de “uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante in-

5 Apesar de não ter sido adotado oficialmente o novo Qualis ou Qualis unificado circulou amplamente na comunidade acadêmica. Pelo fato de unificar a classificação dos periódicos avaliados, o documento permite comparar publicações de distintas áreas do conhecimento. Para acessar o documento, ver: <https://portais.univasf.edu.br/prppgi/pesquisa/qualis-capes-unificado.pdf/view>. Acesso em 11mar2021.

6 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.

interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um *corpus*". Já a CHD organiza as palavras em classes, a partir do teste qui-quadrado, dispondo em uma mesma classe palavras semelhantes entre si (CAMARGO E JUSTO, 2013).

Resultados e discussão

Uma primeira aproximação dos trabalhos analisados pode ser obtida a partir de frequências relativas ao ano de publicação e periódico para os artigos. Esses foram publicados entre 2014 e 2020, tendo se concentrado no ano de 2018, em que foram publicados 18 artigos sobre o tema, como mostra o Quadro 1. Os dados indicam que se trata de tema contemporâneo, voltado à análise da conjuntura recente, marcada pela emergência de movimentos antigênero em arenas como poder Legislativo, escolas, poder Judiciário, conforme histórico apresentado anteriormente. Ainda que o ativismo conservador contra direitos de mulheres e grupos LGBTQIA+ tenha origem nos anos 1990 (CORRÊA, 2018), sua organização a partir do sintagma "ideologia de gênero" se deu a partir dos anos 2010. Nesse sentido, é possível afirmar que o interesse acadêmico no tema converge com sua maior visibilidade no espaço público.

Quadro 1: Artigos sobre ideologia de gênero publicados em periódicos nacionais entre 2014-

Ano	Freq
2014	1
2015	3
2016	3
2017	11
2018	18
2019	15
2020	5
Total	56

Fonte: elaboração própria a partir de dados do Google Acadêmico e Web of Science.

Os artigos foram publicados em quarenta periódicos distintos (Quadro 2), o que pode apontar para a relevância da temática em diferentes áreas do

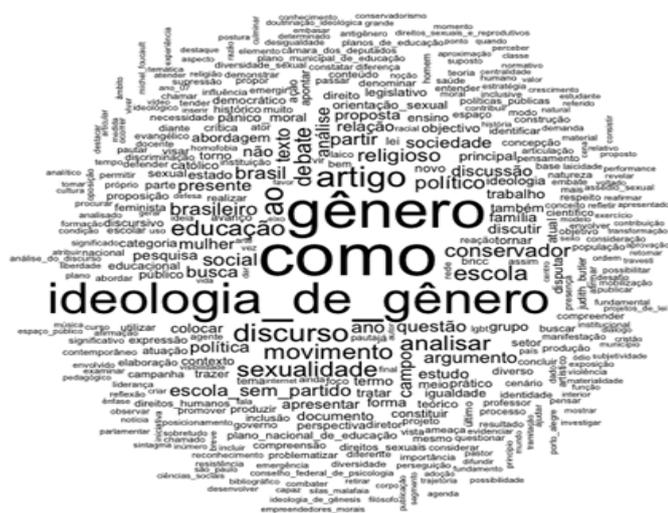
conhecimento. Entretanto, destacam-se os periódicos das áreas de Educação, Ciências da Religião/Teologia e Estudos feministas e de gênero, com o maior volume de artigos publicados sobre o tema. As duas revistas com maior número de publicações sobre o tema são *Cadernos Pagu*, com sete artigos, e *Revista de Psicologia Política*, com quatro. Importante mencionar que os dois periódicos organizaram dossiês sobre o tema, o que certamente influenciou o volume de textos publicados sobre ideologia de gênero. Essa informação permite qualificar a anterior, de que as publicações se concentram em revistas das áreas de educação e ciências da religião, permitindo concluir que há maior difusão de artigos em periódicos dessas áreas, mas esses se concentraram nas duas revistas mencionadas anteriormente.

Quadro 2: Artigos sobre ideologia de gênero

Periódico	Freq
Agenda Política	1
Antíteses	1
Arquivos Brasileiros De Psicologia	1
Barbarói	1
Cadernos Cajuina	1
Cadernos De Pesquisa	1
Cadernos Pagu	7
Civitas-Revista De Ciências Sociais	1
Correlatio	2
Diálogos	1
Direito E Práxis	1
Educação & Realidade	1
Educação E Linguagens	1
Educação E Pesquisa	1
Educação E Sociedade	2
Educação Em Revista	2
Educação Temática Digital	1
Educação, Ciência E Cultura	2
Educar Em Revista	1
Estudos De Religião	1
Ex Aequo	1
HORIZONTE - Revista De Estudos De Teologia E Ciências Da Religião	1
Interface-Comunicação, Saúde, Educação	1
Ling. (Dis)Curso, Tubarão	1
Linguagem Em (Dis)Curso	1
Mandrágora	2
Psicologia: Ciência E Profissão	1
Reflexão E Ação	1
Revista Brasileira De Educação	2
Revista Brasileira De História Das Religiões	1
Revista Da Abem	1
Revista De Antropologia	1
Revista De Psicologia Política	4
Revista Estudos Feministas	2
Revista Fórum Identidades	1
Revista Philologus	1
Revista Tempo E Argumento	1
Sociedade E Estado	1
Teias	1
TEXTURA-Revista De Educação E Letras	1
Total	56

Fonte: elaboração própria a partir de dados do Google Acadêmico e Web of Science.

Passando à análise de conteúdo, apresentamos a seguir a nuvem de palavras construída com base no corpus analisado. O tamanho das palavras é um indicador da frequência com que essas foram identificadas nos textos.

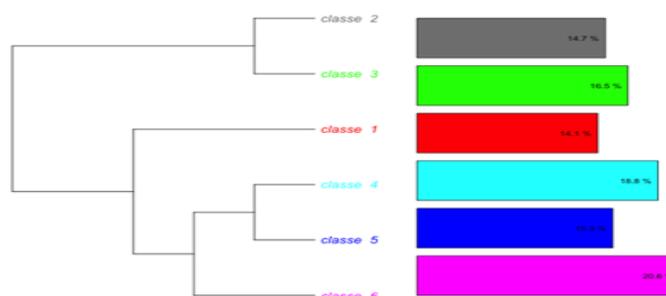


Fonte: elaboração própria a partir de dados do Google Acadêmico e Web of Science.

O Gráfico 1 indica que a palavra “como” é a mais frequente no *corpus*, o que está associado ao caráter qualitativo das investigações que deram origem aos artigos analisados, o que também pode estar relacionado à palavra discurso, também em destaque no gráfico. Interessante observar que a palavra gênero é mais frequente que o termo “ideologia de gênero”, o que pode significar que no corpus predominam pesquisas do campo dos estudos de gênero. As palavras educação, movimento, sexualidade, escola sem partido, escola, religioso, conservador e político estão fortemente relacionadas com o contexto de emergência dos movimentos antigênero no Brasil, relacionado à políticas educacionais, mais especificamente ao debate sobre o Plano Nacional de Educação, como apresentado na seção anterior.

Passando à categorização do *corpus*, que foi realizada a *posteriori* com o auxílio do Iramuteq, onde foi realizada uma classificação hierárquica descendente (CHD), que classificou 78,7% dos segmentos de texto que compuseram o corpus, atendendo

aos requisitos mínimos para validação da análise (DE OLIVEIRA SALVADOR et. al, 2018). Como mostra o Gráfico 2, o corpus foi dividido em dois subcorpora, um composto pelas classes 2 e 3 e outro formado pelas classes 1, 4, 5 e 6. Note-se que o segundo subcorpus foi particionado em outros três subcorpora, um formado pelas classes 1, outro pela classe 6 e outro pelas classes 4 e 5. Os percentuais indicam o volume de segmentos de texto classificados em cada uma das classes.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Google Acadêmico e Web of Science.

Considerando o conteúdo das classes, temos a configuração apresentada no Quadro 3. As palavras estão ordenadas segundo sua frequência, das mais frequentes às menos e das mais associadas à classe às menos associadas.

Chama atenção a concentração das análises no contexto brasileiro, inexistindo no *corpus* analisado trabalhos de caráter comparado. Essa é uma lacuna importante, dado o caráter transnacional dos movimentos antigênero e, como aponta a publicação organizada por Kovátz e Pöim (2015), a existência de redes entre pessoas, movimentos e manifestações, em que há circulação de pessoas, textos e documentos entre diferentes países; a existência de retórica, fundações intelectuais e repertórios de ação comuns e o compartilhamento de material de divulgação/mobilização. Apesar de já existirem iniciativas voltadas ao desenvolvimento de pesquisas comparadas, vide o esforço importante do Observatório de Sexualidade e Política, essas ainda não se disseminaram no campo acadêmico brasileiro, como indicam os dados anali-

sados.

nal ou municipal.

Os artigos mais representativos desse subcor-

Subcorpus A					
Subcorpus A1	Subcorpus A2		Subcorpus A3	Subcorpus B	
Classe 6	Classe 5	Classe 4	Classe 1	Classe 3	Classe 2
envolver	direito	reação	abordar	espaço	histórico
principal	constituir	rede	utilizar	crítica	buscar
muito	ordem	noção	apontar	inclusive	plano municipal de educação
Brasil	humano	análise do discurso	estratégia	pânico moral	político
orientação	estudo	denominar	diverso	assim	emergência
igualdade	sexo	objetivo	partir	meio	condição
plano nacional de educação	natureza	ideologia de gênero	proposição	mesmo	compreensão
inclusão	mulher	debate	produzir	escolar	termo
respeito	homem	promover	educação	conteúdo	embate
educação	construção	homofobia	pesquisa	ator	vez
documento	família	apresentar	tornar	tempo	ocorrer
ainda	sobretudo	teórico	texto	argumento	ideológico
setor	fundamenta l	governo	escola sem partido	influência	política
trabalho	identificar	discussão	ensino	processo	artigo
elaboração	gênero	público	sexualidade	laico	também
resultado	tratar	atual	legislativo	agente	diretor

Fonte: elaboração própria a partir de dados do Google Acadêmico e Web of Science.

Chama atenção a concentração das análises no contexto brasileiro, inexistindo no *corpus* analisado trabalhos de caráter comparado. Essa é uma lacuna importante, dado o caráter transnacional dos movimentos antigênero e, como aponta a publicação organizada por Kovátz e Pöim (2015), a existência de redes entre pessoas, movimentos e manifestações, em que há circulação de pessoas, textos e documentos entre diferentes países; a existência de retórica, fundações intelectuais e repertórios de ação comuns e o compartilhamento de material de divulgação/mobilização. Apesar de já existirem iniciativas voltadas ao desenvolvimento de pesquisas comparadas, vide o esforço importante do Observatório de Sexualidade e Política⁷, essas ainda não se disseminaram no campo acadêmico brasileiro, como indicam os dados analisados.

Os dados também mostram que as publicações se concentram nas políticas educacionais, mais propriamente o Plano Nacional e Planos Municipais de Educação e o projeto Escola sem Partido, o que converge com a literatura apresentada anteriormente, a respeito do contexto que levou à emergência dos movimentos antigênero no Brasil (Subcorpus A1, Classe 6). Isso também indica que a maior parte dos textos se baseia em estudos de caso de escopo nacio-

pus são Lima e Hypolito (2019), Lima (2015), Reis e Eggert (2017), Seffner e Pichetti (2016), Coelho (2017), Luna (2017) e Freire (2018). Esses trabalhos têm como objeto reformas educacionais, como a implantação da Base Nacional Comum Curricular ou os Planos de Educação, havendo ainda um trabalho que se concentra nas tensões entre gênero e a doutrina católica e advoga uma conciliação entre essas perspectivas (LIMA, 2015) e outro que tem como objeto os debates sobre diversidade sexual da Câmara dos Deputados em 2015 (LUNA, 2017), que incluem a discussão do Plano Nacional de Educação, além de temas como aborto.

O caráter qualitativo das análises é reforçado pelas palavras mais frequentes no Subcorpus A2, formado pelas Classes 4 e 5, como *análise do discurso* e *teórico*. Esse subcorpus também apresenta termos que se relacionam ao conteúdo das mobilizações antigênero, que podem ser pensadas como reação às conquistas de direitos por determinados grupos sociais. As palavras *sexo*, *natureza*, *mulher*, *homem*, *construção*, *família* e *gênero* se referem aos argumentos acionados por tais movimentos, relacionados a controvérsias em torno do sexo, marcadas pela tensão entre a defesa da natureza, pensada como criação divina e, portanto, imutável e inquestionável, e

⁷ Ver: <https://sxpolitics.org/GPAL/>. Acesso em 11mar2021. Ver: <https://sxpolitics.org/GPAL/>. Acesso em 11mar2021.

a denúncia do gênero como conceito que define que mesmo o sexo é fruto de construção social e histórica e as disputas em torno da categoria família, elementos centrais na unificação do ativismo antigênero, segundo Kuhar e Patternotte (2017), que se relacionam com dois dos Ns apontados pelos autores, a saber, natureza e normalidade.

Os artigos mais representativos da Classe 4 são Balieiro (2018), Daltoe e Ferreira (2019), Machado (2018), Maia e Machado (2019), Sepúlveda e Sepúlveda (2016) e Silva (2018). Já para a Classe 5, os artigos mais representativos são Rios e Resadori (2018) e Rosado-Nunes (2015). Ainda que a maioria dos documentos analisados tenha como objeto a educação, como no Subcorpus A1, nesse subcorpus as análises se concentram na análise do projeto Escola sem Partido, que foi impulsionado pelos movimentos antigênero, a partir da equivalência entre doutrinação e educação sexual, como se vê nos trabalhos de Daltoe e Ferreira (2019) e Sepúlveda e Sepúlveda (2016). Há também maior diversidade de temas, incluindo a chamada “cura gay” (MAIA E MACHADO, 2019) e sua relação com a atuação de profissionais da Psicologia, duas publicações que tratam da “ideologia de gênero” como fenômeno, enfocando os significados da expressão “ideologia de gênero” em artigos acadêmicos (SILVA, 2018) os efeitos desse movimento em relação aos direitos humanos (RIOS E RESADORI, 2018) e dois artigos que tratam do ativismo religioso antigênero no legislativo (ROSADO-NUNES, 2015; MACHADO, 2018).

O Subcorpus A3, correspondente à Classe 1, traz os objetivos dos textos analisados, o que pode ser notado pelos infinitivos verbais como *abordar*, *utilizar*, *partir* e também traz termos que se referem aos objetos empíricos *escola sem partido*, *ensino*, *sexualidade e legislativo*. Não foram identificados artigos representativos dessa Classe/Subcorpus.

Finalmente, o Subcorpus B, formado pelas classes 2 e 3, traz elementos referidos aos objetos empíricos analisados, como *plano municipal de educação*, *política*, *escolar* e às estratégias dos movimentos antigênero, como *pânico moral*. Para a Classe 2, os artigos mais representativos foram Corrêa (2018), Da Silva e Do Nascimento (2019), Macedo (2017), Valente et. al. (2018), Vargas et. al. (2017), Aragusuku (2020) e Guimarães (2020). Para a Classe 3, foram identificados como mais representativos Borges e

Borges (2018), Da Silva et. al. (2019), Katz e Mutz (2017) e Miskolci e Campana (2017).

Esse Subcorpus inclui trabalhos que tratam de planos municipais e estadual de educação (VARGAS et. al., 2017; BORGES E BORGES, 2018), do projeto Escola sem Partido (MACEDO, 2017; KATZ E MUTZ, 2017), um trabalho que trata do ativismo evangélico (DA SILVA E DO NASCIMENTO, 2019), três artigos que fazem uma análise histórica sobre a emergência do termo “ideologia de gênero” (MISKOLCI E CAMPANA, 2017; CORRÊA, 2018; ARAGUSUKU, 2020), duas publicações que apresentam uma discussão sobre teorias de gênero (VALENTE et. al., 2018; GUIMARÃES, 2020) e um trabalho em que se analisa os impactos dos movimentos antigênero no trabalho docente (DA SILVA et. al., 2019).

Os resultados acima indicam que o estado da arte sobre “ideologia de gênero” no Brasil acompanha os debates públicos sobre o tema, concentrando-se nas disputas relacionadas às políticas educacionais, notadamente os planos de educação que foram debatidos em 2014 e 2015. Esse recorte implica em um foco na atuação de atores políticos, especialmente aqueles vinculados ao poder legislativo em diferentes níveis da administração pública. Ainda, há importantes trabalhos de caráter histórico e/ou genealógico, que permitem compreender como o termo emergiu no cenário brasileiro e latino-americano. Há outros trabalhos que se voltam ao ativismo religioso e sua relação com o ativismo antigênero, ou que tratam da doutrina católica, tensões e possíveis acomodações com relação aos estudos de gênero. Há ainda trabalhos que têm como objetivo explicitar pressupostos dos estudos de gênero e analisá-los à luz dos movimentos antigênero. Os achados aqui apresentados convergem com aqueles identificados na literatura internacional sobre o tema (KÓVATZ E PÕIM, 2015; KUHAR E PATTERNOTTE, 2017).

Considerações finais

Nesse artigo desenvolvemos um estado da arte sobre “ideologia de gênero” em publicações nacionais. A partir da técnica de análise de conteúdo, analisamos cinquenta e seis publicações em periódicos nacionais classificados no estrato A do Qualis unificado, no período de 2014 a 2020. Apesar das limitações derivadas das escolhas metodológicas reali-

zadas para a construção da pesquisa, a análise permitiu encontrar resultados relevantes, apresentados de forma sintética a seguir.

Os resultados indicam que o estado da arte sobre ideologia de gênero no Brasil se concentra na incidência de movimentos antigênero em reformas e políticas educacionais, como os planos de educação, a implementação da Base Nacional Comum Curricular e o projeto Escola sem Partido, o que reforça o caráter mais recente dos objetos investigados e das publicações analisadas. Ainda, há iniciativas importantes no sentido de traçar genealogias do ativismo antigênero organizado partir do sintagma “ideologia de gênero”. Há também, ainda que de forma residual, trabalhos que conectam o ativismo antigênero com temas como aborto e “cura gay”.

As publicações analisadas possuem caráter eminentemente qualitativo, mobilizando técnicas como análise do discurso ou análise de conteúdo. Há também abordagens de cunho teórico e outras de caráter histórico ou genealógico. Não há trabalhos comparados, à exceção daquele desenvolvido por Miskolci e Campana (2017), que trazem um panorama sobre a emergência da “ideologia de gênero” na América Latina. Diante desse cenário, argumentamos que é importante desenvolver pesquisas de caráter comparado, uma vez que a literatura internacional já identificou que o ativismo antigênero possui caráter transnacional e que suas estratégias político-discursivas, bem como atores-chave na sua difusão “viajam” e ultrapassam fronteiras nacionais. Trabalhos comparados permitiriam, portanto, estabelecer um retrato mais complexo e apurado dos movimentos contra a “ideologia de gênero”.

Importante atentar para os limites da investigação que deu origem aos resultados aqui apresentados. Um primeiro limite se refere à não inclusão de teses e dissertações, o que permitiria apresentar um estado da arte mais completo e complexo. Um segundo limite se refere às escolhas metodológicas, notadamente a opção por realizar a análise de conteúdo considerando apenas os resumos dos artigos incluídos na amostra. Certamente, essa estratégia pode implicar em perda de informações e complexidade, mas acreditamos que os resultados apresentados contribuem para explicitar as principais características da produção sobre o tema.

Por fim, consideramos ser importante arti-

cular as pesquisas mais recentes sobre “ideologia de gênero” com discussões anteriores sobre ativismo antigênero no Brasil, incorporando pesquisas sobre as reações aos avanços e debates sobre direitos sexuais e reprodutivos, “cura gay” e união civil de pessoas do mesmo sexo, por exemplo. Isso permitiria explicitar as relações entre atores, arenas e discursos, além de lançar luz sobre diferentes repertórios de ação utilizados por tais movimentos em distintos contextos e períodos da história nacional. Essa abordagem também contribuiria para compreender melhor o recurso ao “gênero” como “cola simbólica”, que fomentou e unificou movimentos conservadores, neoconservadores e/ou reacionários, com programas políticos populistas, com o avanço da extrema-direita e da agenda neoliberal no país, como apontam as análises de Kováts e Põim (2015) Kuhar e Patternotte (2017) para o contexto europeu.

Referências bibliográficas:

- ALMEIDA, R. de. A onda quebrada - evangélicos e conservadorismo. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 50, 2017.
- CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.
- CERVI, Emerson U. Análise de conteúdo automatizada para conversações em redes sociais online: uma proposta metodológica. **Anais. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, 42, 2018 Caxambu. Anais [...]. São Paulo: Anpocs, 2018.
- CORREA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. Cadernos Pagu, Campinas, n. 53, e185301, 2018.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária-ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula Regi-

na Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre Educação para Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25-52, 2017.

KOVÁTS, Eszter; PÕIM, Maari. **Gender as symbolic glue**. Budapest, Foundation for European Progressive Studies, 2015.

KUHAR, Roman; PATERNOTTE, David (Ed.). **Anti-gender campaigns in Europe: Mobilizing against equality**. Rowman & Littlefield, 2017.

LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. *Cadernos Pagu*, 2017.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. *Revista Estudos Feministas*, v. 26, 2018.

MEDEIROS, João Bosco. **A prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2000.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, p. 101-128, 2007.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 32, p. 725-748, 2017.

PETÓ, Andrea. Epilogue: “anti-gender” mobilisational discourse of conservative and far right parties as a challenge for progressive politics. In: KOVÁTS, Eszter; PÕIM, Maari. **Gender as symbolic glue**. Budapest, Foundation for European Progressive Studies, 2015.

QUINSAN, Bruna C. Em defesa das crianças? A instrumentalização da democracia no discurso antigênero na Câmara dos Deputados e em espaços religiosos. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos. 2021.

REZENDE, Daniela Leandro; ÁVILA, Luciana Beatriz; TEIXEIRA, Camila Olívia. Cidadania religiosa e movimentos antigênero na Câmara dos Deputados brasileira: uma análise dos discursos de legisladores/as, 2014-2017. *Contemporânea*, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 585-612, 2020.

ROSADO-NUNES, Maria José. O Papa Francisco e a condenação da “ideologia de gênero”. *Anais. Encontro Anual da Anpocs*, 41, 2017, Caxambu.

DE OLIVEIRA SALVADOR, Pétala Tuani Candido et al. Uso do software iramuteq nas pesquisas brasileiras da área da saúde: uma scoping review. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 31, 2018.

SILVA, Ivanderson Pereira da. Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

Lista de referências analisadas

ARAGUSUKU, Henrique Araujo. O percurso histórico da “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados: uma renovação das direitas nas políticas sexuais. *Agenda Política*, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 106-130, 2020. <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/310> Acesso em 15 mar. 2021.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 53, e185306, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200406&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Mar. 2021. Epub June 11, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530006>.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100231&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Mar. 2021. Epub July 26, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230039>.

BRANDAO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas, Rev. Ciênc. Soc.*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, Apr. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892018000100100-&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Mar. 2021. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28265>.

- CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 50, e175017, 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200310&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Mar. 2021. Epub Dec 18, 2017. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500017>.
- CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 66, p. 141-155, Dec. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400141-&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>.
- COELHO, Fernanda MF. Ideologia de gênero: os porquês e suas consequências no contexto do Plano Nacional de Educação Brasileiro 2014-2024. *Mandrágora*, v. 23, n. 2, p. 247-279, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/8377>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, e185301, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200401&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Mar. 2021. Epub June 11, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>.
- DA SILVA SANTOS, Sharlys Jardim; DE SOUZA AMARAL, Shirlena Campos. Escola sem homofobia: analisando um discurso da ideologia de gênero. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, n. 63. 2015. Disponível em: <<https://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/060.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- DA SILVA, João Borges; DO NASCIMENTO, Juscelino Francisco. Análise da ideologia evangélica conservadora do pastor silas malafaia em relação à abordagens sobre ideologia de gênero pela disney em seus desenhos. *Cadernos Cajuína*, v. 4, n. 1, p. 232-246, 2019. Disponível em: <<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/256>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- DA SILVA, Adan Renê Pereira; DAS NEVES, André Luiz Machado; DO NASCIMENTO MASCARENHAS, Suely Aparecida. Relações de gênero e diversidade sexual na escola: a docência na minimização de preconceitos em tempos de “ideologia de gênero”. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 24, n. 3, p. 33-48, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5507>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- DALTOE, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. IDEOLOGIA E FILIAÇÕES DE SENTIDO NO ESCOLA SEM PARTIDO. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 209-227, Jan. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000100209-&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Mar. 2021. Epub May 27, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190105-do0519>.
- DE ALBUQUERQUE MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg. “Matando uma leoa por dia”: ideologia de gênero e de gênese na “cura” de travestis. *Correlatio*, v. 17, n. 2, p. 107-148. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/COR/article/view/9298>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- DE ALBUQUERQUE MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional. *Correlatio*, v. 17, n. 2, p. 65-90. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9299>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- DE CÁSSIA PORTELLA, Rita; DA SANTAIA-NA, Rochele. Relações entre “ideologia de gênero” e assédio: o poder dos discursos na constituição de comportamentos. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 24, n. 3, p. 79-90, 2019. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5598>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- DE SOUZA, Sandra Duarte. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. *Estudos de religião*, v. 28, n. 2, p. 188-204, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6342496>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- DOS SANTOS, Micael Carvalho. A educação musical na base nacional comum curricular (bncc)-ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, 2019. Disponível em: <<http://abemeduacaomu>

- sical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revista-abem/article/view/799>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- FRAGA, Melina Costa Lima; SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Uma análise da produção discursiva generificada no “escola sem partido”. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 375-395, June 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000200375&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Mar. 2021. Epub Sep 07, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147040>.
- FREIRE, Priscila. ‘Ideologia de gênero’ e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. *Ex aequo*, Lisboa, n. 37, p. 33-46, jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874=55602018000100004-&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.03>.
- GUILHERME, ALEXANDRE ANSELMO; PICOLI, BRUNO ANTONIO. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230042, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100234&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Mar. 2021. Epub July 26, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>.
- GUIMARÃES, Géssica. Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das Mulheres. *Revista Tempo e Argumento*, v. 12, n. 29, p. 0107, 2020. <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0107> Acesso em 15 mar. 2021.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 15 mar. 2021.
- KATZ, E. P.; MUTZ, A. S. da C. Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, p. 184–205, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i0.8647835. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647835>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Mar. 2021. Epub Aug 15, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>.
- LIMA, Luís Corrêa. Estudos de gênero versus ideologia: desafios da teologia. *Mandrágora*, v. 21, n. 2, p. 89-112, 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MA/article/view/6117>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- LIONCO, Tatiana et al. Ideologia de gênero: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 599-621, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 mar. 2021.
- LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 50, e175018, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, June 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>.
- MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 26, n. 2, e47463, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104=026-2018000200212X&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Mar. 2021. Epub June 11, 2018. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463>.
- MAIA, G.; MACHADO, M. L. Psicologia e ideologia de gênero. *Revista de Antropologia*, v. 62, n. 3, p. 558 - 583, 19 dez. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3690/0>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

- MANO, Máira Kubík. As mulheres desiludidas: de Simone de Beauvoir à “ideologia de gênero”. *Cad. Pagu* [online]. 2019, n.56 [cited 2020-06-05], e195624. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332019000200309&lng=en&nrm=iso>. Epub Feb 03, 2020. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/18094449201900560024>. Acesso em 15 mar. 2021.
- MARAFON, Giovanna. Análises críticas para desmontar o termo “ideologia de gênero”. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 117-131, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 mar. 2021.
- MARANHÃO FO., E. M. DE A.; DE FRANCO, C. “Menino veste azul e menina, rosa” na Educação Domiciliar de Damares Alves: As ideologias de gênero e de gênese da “ministra terrivelmente cristã” dos Direitos Humanos. *Revista Brasileira de História das Religiões*, v. 12, n. 35, 8 jul. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/48106>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- MATTOS, Amana Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 573-586, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 mar. 2021.
- MELO, Flávia. Não é fumaça, é fogo! Cruza da antigênero e resistências feministas no Brasil. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 28, n. 3, e72564, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2020000300502&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Mar. 2021. Epub Dec 09, 2020. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n372564>.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”-Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Soc. estado.*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, Dec. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>.
- MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Educação e saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 23, p. e180353, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.180353>>. Epub 13 Jun 2019. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/Interface.180353>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 53, e185302, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200402&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Mar. 2021. Epub June 11, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530002>.
- MOREIRA, Jasmine; CESAR, Maria Rita de Assis. Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86456, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400610&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Mar. 2021. Epub Nov 28, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623686456>.
- NERY, Lucina Fernandes. Relações dialógicas e valorização nos discursos contra a ideologia de gênero: entre a liberdade de expressão e a religião. *Revista Diálogos*, v. 7, n. 3, p. 117-133, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/7215>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Judith Butler e a pomba-gira. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 53, e185304, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200404&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Mar. 2021. Epub June 11, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530004>.
- RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, José Jairo. Do

Projeto de Lei 8.035/2010 à Lei 13.005/2014: a inviabilização da temática gênero. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 21, n. 48, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5254>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 09-26, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87350459002.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RIBEIRO, Edméia Aparecida. “Ideologia de gênero”: ofensiva reacionária, pânico e cruzada moral no México (2016). *Antíteses*, [S.l.], v. 12, n. 24, p. 488-516, dez. 2019. ISSN 1984-3356. Disponível em: <<http://srv-009.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/38184>>. Acesso em: 15 mar. 2021. doi:<https://doi.org/10.5433/1984-3356.2019v12n24p488>.

RICHARTZ, Terezinha. É possível uma escola neutra? Os paradoxos discursivos da ideologia de gênero no Plano Municipal de Educação. *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, n. 10, 2017. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/1564>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RIOS, Roger Raupp; RESADORI, Alice Hertzog. Gênero e seus/suas detratores/as: “ideologia de gênero” e violações de direitos humanos. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 622-636, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 mar. 2021.

RIOS, Roger Raupp et al. Laicidade e Conselho Federal de Psicologia: dinâmica institucional e profissional em perspectiva jurídica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 37, n. 1, p. 159-175, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5914523>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, 30 set. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/9499>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; PATARO, Ricar-

do Fernandes. A “lei da mordaca” na literatura científica: um estado da arte sobre o movimento escola sem partido. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, e221565, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100249&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Mar. 2021. Epub Aug 14, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698221565>.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, abr. 2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>>. Acesso em: 15 mar. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.6986>.

SEPULVEDA, José Antonio Miranda; SEPULVEDA, Denize. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. *Revista Teias*, v. 17, n. 47, p. 141-154, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24767>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, Ivanderson Pereira da. Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e190810, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100186&lng=en&nrm=iso>. access on 15 mar. 2021. Epub Dec 13, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698190810>.

STORTO, Letícia Jovelina; ZANARDI, Reinaldo César. Análise discursiva de governo coloca ideologia de gênero no enem do pastor silas malafaia: discurso político, da natureza e de ódio. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 19, n. 3, p. 383-400, Dec. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000300383-&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Mar. 2021. Epub Nov 25, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190302-4918>.

VALENTE, Márcio Bruno Barra; SORDI, Bárbara Araújo; LIMA, Maria Lúcia Chaves. Performances ou ideologia de gênero? Uma aproximação ao pensamento de Judith Butler. *Barbarói*, v. 1, n. 51, p. 1-20, 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/12187>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

VARGAS, Myriam Aldana; CAVAGNOLI, Murilo;

CATTANI, Daian. Relações de gênero ou ideologia de gênero?(Im) possibilidades democráticas no debate (a) político sobre o plano municipal de educação de Chapecó (SC). Revista Fórum Identidades, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/6220>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Sobre os autores

Analia Umpierrez

Professora titular exclusiva. Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Coordinadora del Programa Educación en Contextos de Encierro (FACSO- UNICEN). Coordinadora del Programa Universidad en la cárcel (Secretaría de Extensión UNICEN). Co Directora del Proyecto de investigación Vida cotidiana y acceso a derechos en la cárcel. Trazas de sentidos. Investigadora en las temáticas de acceso a derechos educativos en cárceles; formación de docentes. Algunas publicaciones recientes: “Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión” (Educação e Cultura Contemporânea, 2020); “Disputar sentidos a la cárcel”. En Prisiones contemporáneas. (UNCa-Córdoba, Editorial Tinta Roja, 2020).

Arji Mohamad Radwan Omar Chabrawi

Doutoranda e mestre em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (UnB); pós-graduada em Gestão em Saúde (UnB) e Gestão de Políticas Públicas e Sociedade (UFT), e graduada em Psicologia (UnB). Atualmente trabalha no desenvolvimento de 10 escalas voltadas à mensuração das subcategorias do stakeholder “trabalhadores” da Avaliação Social do Ciclo de Vida. Possui experiência na gestão, pesquisa e desenvolvimento de projetos de PD&I, análise de requisitos e negócios e gestão estratégica com enfoque em pesquisa nas áreas de psicologia do trabalho, psicométrica, psicologia social e clínica, avaliação social do ciclo de vida, empreendedorismo e inovação, e educação a distância E-mail: arij.chabrawi@gmail.com

Aruna Sol

Graduado em Ciências Sociais. Foi bolsista de iniciação científica (CNPq).

Cloris Violeta Alves Lopes

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado em Educação

pela Universidade Federal do Ceará e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professora efetiva da Universidade Federal Delta do Parnaíba- UFDPa. E-mail: cloris-carlos@uol.com.br.

Cristiane A. Fernandes da Silva

Docente associada do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Possui doutorado (2007) e mestrado (2002) em Sociologia e graduação em Ciências Sociais (1999) pela Universidade de São Paulo. Desenvolveu um programa de estágio de doutorado pela Universidade de Provença, na França (2005-2006). Atualmente, é pesquisadora colaboradora em nível de pós-doutorado no Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho, da Arte e da Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalhador, subjetividade, cultura, artesanato, arte, identidade, valor, juventude. E-mail: cristafs@alumni.usp.br.

Daniela Leandro Rezende

Doutora em Ciência Política. Professora no Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Ouro Preto. É membro do Núcleo interdisciplinar de Estudos de Gênero/UFV e do Núcleo de Estudos em Violência e Direitos Humanos/UFJF.

Elionaldo Fernandes Julião

Doutor em ciências sociais. Professor Associado do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (IEAR/PPGE/UFF). Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos e do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade. Pesquisador Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. Contato: elionaldoj@yahoo.com.br

Francisco Scarfó

Magíster en Derechos Humanos, Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata –UNLP; Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. UNLP. Docente en cárceles desde el 1992 hasta la actualidad en la Educación Primaria de Adultos. Fundador del GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles www.gesec.com.ar). Miembro del Comité Científico de la Cátedra UNESCO de investigación aplicada para la educación en la cárcel (Canadá). Profesor Titular en la Licenciatura en Tratamiento Penitenciario de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) Prov. de Bs. As. en las cátedras de “Educación en contextos de privación de la libertad” y “Pedagogía Social”. Docente en la Diplomatura Superior en Intervenciones pedagógicas en contextos de Encierro de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) Prov. de Bs. As. en la materia “Sujetos e Instituciones” y en la materia “La Intervención pedagógica: enfoque y perspectivas”.

Gabriela Lizio

Perito Criminalista, Esp. en Investigación Criminal. Perito judicial en SCBA y Nación, Perito Criminalista y Scopométrico en el Consejo de la Magistratura de la Ciudad de Buenos Aires. Asesora Criminalista en la Dirección Nacional de Ciberseguridad, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación. Docente de la Tecnicatura en Criminológica de Campo y Scopometría del Instituto Superior de Seguridad Pública (ISSP) en las materias “Papiloscopia” y “Rastros Papilares”. Especializándose en Criminología en la Universidad Nacional de Quilmes.

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva

Mestrando no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduado (bacharel e licenciatura) em Ciências Sociais (2018), pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: gustavograma97@gmail.com.

Henrique Grimaldi Figueredo

Doutorando em Sociologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/UNICAMP) sob orientação do Prof. Dr. Renato Ortiz e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Atualmente é pesquisador visitante no Laboratoire Mondes Américains da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), na França. Mestre em História da Arte e Cultura de Moda pelo Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora (IAD/UFJF), onde foi bolsista FAPESP. Atua como editor executivo do periódico Todas as Artes - Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura sediado no Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, em Portugal. É Pesquisador Associado ao GEBU - Grupo de Estudo em Bourdieu da Unicamp e realiza investigações em sociologia da cultura com ênfase em sociologia da arte, sociologia da moda, instituições museais e colecionismo de arte moderna e contemporânea. E-mail: henriquegrimaldifiguere-do@outlook.com.

Juliano Cláudio Alves

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT),; especialista em Educação Infantil e Especial pela FAE-Brasília/DF (2010); bacharel em Serviço Social pela UNOPAR,; graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e graduado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Alta Paulista. Servidor efetivo da Secretaria Estadual de Segurança Pública (SESP), no cargo de analista de nível superior, do Centro de Atendimento Socioeducativo Polo Cáceres/MT. Tenho experiência na área da Educação e atuo, principalmente, nas frentes das demandas sociais referentes à violação de direito da criança e do adolescente, em que se discute os seguintes temas: Jovem em conflito; políticas públicas; educação no sistema socioeducativo; educação no sistema prisional e violência no ambiente escolar.

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda

Doutora em educação pelo Programa de Pós-

-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/UFScar-SP e pós-doutoranda Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFMT. Integrante do grupo de pesquisa CNPq Práticas Sociais e Processos Educativos e do grupo de pesquisa CNPq Núcleo de investigações e práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade - EduCárceles/ UFSCar- SP. Membro Associado do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem Nepal/ UFMT. Membro da Câmara Setorial Temática da Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Atua principalmente com os temas: educação de jovens e adultos, educação popular, sociologia da educação, jovens que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade, socioeducação, análise crítica do discurso, realismo crítico e práticas sociais e processos educativos.

Luciane Miranda Faria

É doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/ Cáceres-MT, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA), liderado pelo orientador prof. Dr. Valdir Silva, coordenador do Projeto de Pesquisa/CNPq (Linguagem, redes sociais e dispositivos móveis: resiliência e adaptações nas práticas de ensino e de aprendizagem contemporâneas, um estudo sobre os efeitos das tecnologias digitais nas práticas contemporâneas da linguagem e formação de professores da área da Linguagem, na perspectiva da teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos).

Maria José Rubin

Programa de Extensión en Cárceles, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Investigadora de temas como extensio- nismo, edición, cárceles, literatura. Algunas publica- ciones recientes: “Editar en territorio. La dimensión política de la práctica editorial en contextos vulne- rados”. (Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades, 2021) e “Editar publi-

caciones en contextos de encierro. La promoción de voces postergadas como práctica colectiva y proyecto universitario”. (Revista La Rivada, 2020).

Marili Peres Junqueira

Doutora em Sociologia (2004) pela UNES- P-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara/SP, Mestre em So- ciologia (1998) e Graduada em Letras (Português-I- taliano-1995), todos pela mesma Universidade. Fez Pós-doutorado junto ao Núcleo de Estudos de Popu- lação Elza Berquó (Nepo) da Universidade Estadu- al de Campinas/SP (Unicamp) de março de 2020 a fevereiro de 2021. Atualmente é professora associa- da ligada ao Instituto de Ciências Sociais (INCIS) e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade de Federal de Uberlândia (UFU). Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Imigração, Sociologia Urbana e Urbanização e Ensino de Sociologia/Ciências Sociais. E-mail: marili.junqueira@gmail.com.

Omar Alejandro Bravo

Possui graduação em Psicologia - Universidad Nacional de Rosario (1994), mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2000) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2004). Atu- almente é professor visitante - pesquisador da Uni- versidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenou e supervisionou projetos em redução de danos e saúde pública na Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Chile. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmen- te nos seguintes temas: drogas - discurso - redução de danos, psiquiatria - prisões - laudos, prevenção as dst/aids, manicômio judiciário e prática clínica - ética. Correo: oabravo@icesi.edu.co

Rogéria Martins

Socióloga, Professora Associada do Departamen- to de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora do Laboratório de Modalidades Diferenciada de Ensino de Sociologia/ NEVIDH/UFJF. Coordenadora do Programa de Ex-

tensão Revir - mulheres encarceradas de volta a vida extramuros. Atua como pesquisadora do tema de direitos humanos e das instituições prisionais, a partir da questão da educação na prisão. Membro Associada da Rede Interinstitucional de Grupo de Pesquisa sobre Políticas de Privação e Restrição de Liberdade. Contato: rogerialma@yahoo.com.br

Rogério Pacheco Alves

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), mestrado em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (2005), Pós-Graduação em Filosofia Contemporânea pela PUC-Rio (2009) e Doutorado em Teoria do Estado e Direito Constitucional pela PUC-Rio (2015). Professor adjunto da Universidade Federal Fluminense (UFF - Direito). Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito, Instituições e Negócios (PPGDIN - Doutorado) da Faculdade de Direito da UFF. É coordenador e também professor da Pós-Graduação lato sensu em Direitos Humanos (PUC- Rio/IERBB-MP/RJ). Promotor de Justiça (MPERJ).

Rosangela Peixoto Santa Rita

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Política Social pela Universidade de Brasília. Possui especialização em Segurança Pública, Política Criminal e Penitenciária e Justiça Social, Criminalidade e Direitos Humanos. Autora da obra *Mães e Crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*, publicada em 2007 pelo Ministério da Justiça. Possui vários artigos publicados na área penitenciária. Atuou por 15 anos no Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça. Pesquisadora e atuante na área de Segurança Pública, Segurança Cidadã, Direitos Humanos, Direitos da Mulher e da Criança, Políticas Públicas, Política Penitenciária e Políticas de Execução Penal. E-mail: ro.santarita13@gmail.com

Normas para publicação

A Revista “Teoria e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora é uma publicação semestral dedicada a divulgar trabalhos que versem sobre temas e resultados de pesquisas de interesse para a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Esta revista está aberta para receber artigos, ensaios, resenhas, verbetes, conforme as suas Diretrizes para Autores.

O material pode ser enviado para o e-mail teoriaecultura@gmail.com

DIRETRIZES PARA AUTORES

O MANUSCRITO DEVE SER PREPARADO COMO SEGUE:

Tipografia: o manuscrito deve ser preparado com espaçamento entre linhas simples, fonte Times New Roman ou Arial tamanho 12, paginado com margens de 3 cm à esquerda e superior e a 2cm à direita e inferior, em papel A4.

Título e dados do autor ou autores: o título do trabalho deverá ser redigido em negrito. O título deve ser apresentado em duas línguas, conforme as traduções do resumo (ver abaixo “resumo”). Os dados biográficos do(s) autor(es) não devem constar em qualquer parte da primeira versão do manuscrito enviado pela plataforma a fim de garantir a avaliação às cegas pelos pareceristas. Eles serão adicionados pelo(s) autor(es) no momento oportuno, caso o manuscrito seja aceito, durante o processo de revisão. Assim, as informações biográficas e institucionais do(s) autor(es) devem ser preenchidas detalhadamente em “Metadados”, disponível no momento de submissão do texto. O preenchimento dessas informações é uma exigência para que o artigo avance para a avaliação pelo conselho editorial de Teoria e Cultura. O número máximo de autorias por artigo aceitas pela revista são quatro, salvo decisão editorial em contrário.

Resumos: o artigo em língua portuguesa deve vir acompanhado de um resumo (150 - 200 palavras),

título e palavras-chave neste idioma e sua tradução para o inglês (resumo, título e palavras-chave também). Artigos em inglês devem ter títulos, resumos e palavras-chave nesta língua e sua tradução para o português. Caso o artigo esteja numa língua que não seja nem o português e nem o inglês, são necessários três resumos/ títulos/ palavras-chave: na língua original do texto, em português e em inglês. Portanto, esses dados (resumo, título e palavras-chave) deverão ser apresentados em dois idiomas (português e inglês) para artigos escritos na língua portuguesa e inglesa ou em três idiomas (português, inglês e outra língua) para artigos nas demais línguas.

Palavras-chave: o texto deve conter entre três e cinco palavras-chave sobre o tema principal, sempre separadas, assim como Keywords e Palabras-clave (Mots-clés), por ponto.

Texto: o texto deve possuir uma extensão entre 5.000 e 9.000 palavras para artigos e de 3.000 a 5.000 tanto para opiniões, pensatas e ensaios como para notas de investigação; e de 2.000 a 3.000 para resenhas de livros (obras acadêmicas publicadas recentemente).

Estrutura do texto: o trabalho deve vir acompanhado de título na língua vernácula, bem como sua tradução em mais um idioma (conforme descrito acima, em “resumo”); resumo na língua vernácula e em língua estrangeira (150 a 200 palavras), as divisões internas que se julguem necessárias (geralmente, introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão, conclusão), agradecimentos (se pertinente) e referências bibliográficas.

Citações: as citações diretas deverão utilizar a mesma fonte em tamanho 10, e as notas de rodapé devem apresentar o mesmo tipo de letra, no tamanho 9. Não utilizar fontes nem tamanhos distintos no texto. Caso pretenda destacar alguma palavra ou parágrafo, utilize a mesma fonte em cursiva (itálico).

Notas: as notas explicativas devem ser utilizadas somente se forem indispensáveis, e deverão vir sempre como notas de rodapé, utilizando o mesmo tipo de letra deste no tamanho 9.

Abreviações e acrônimos: deverão ser definidos claramente no seu primeiro uso no texto.

Idiomas: o trabalho deve vir acompanhado de título na língua vernácula e em inglês, dados biográficos do(s) autor(es) (e que não ultrapassem 60 palavras), resumo na língua vernácula e em língua estrangeira (150 a 250 palavras), as divisões internas que se julguem necessárias (geralmente, introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão, conclusão), agradecimentos (se pertinente) e referências. Para os artigos escritos em inglês ou espanhol deve ser enviado necessariamente um resumo em português, assim como o título; palavras chave (entre três a cinco, separadas por ponto) nas duas línguas dos resumos.

Ilustrações e tabelas: o caso de artigos com tabelas, quadros, gráficos e figuras, informar em cada um(a) a fonte utilizada, inclusive quando se trata de elaboração própria (por exemplo, elaboração própria com base em IBGE, 2009, ou elaboração própria com base em Gomes, 2013). Mesmo quando os dados são oriundos de projeto coordenado pelo(a) autor(a), é preciso informar o nome do projeto como fonte.

Citações e Referências: as referências, assim como as citações, no corpo do texto, devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 6023:2002 e NBR 10520:2002.

GUIDELINES FOR AUTHORS

THE MANUSCRIPT MUST BE PREPARED AS FOLLOWS:

Typography: the manuscript must be prepared with spacing between single lines, font Times New Roman or Arial size 12, paginated with margins of 3 cm on the left and top and 2cm on the right and bottom, on A4 paper.

Title and data of the author or authors: the title of the work must be written in bold. The title must be presented in two languages, according to the translations of the abstract (see below “abstract”). The biographical data of the author(s) must not appear

in any part of the first version of the manuscript sent by the platform in order to guarantee the blind evaluation by the reviewers. They will be added by the author(s) in due course, if the manuscript is accepted, during the review process. Thus, the biographical and institutional information of the author(s) must be completed in detail in “Metadata”, available at the time of submission of the text. Filling in this information is a requirement for the article to advance to evaluation by the Theory and Culture editorial board. The maximum number of authorships per article accepted by the journal is four, unless an editorial decision is otherwise made.

Abstracts: the article in Portuguese must be accompanied by an abstract (150 - 200 words), title and keywords in this language and its translation into English (abstract, title and keywords as well). Articles in English must have titles, abstracts and keywords in this language and their translation into Portuguese. If the article is in a language other than Portuguese or English, three abstracts/titles/keywords are required: in the original language of the text, in Portuguese and in English. Therefore, these data (abstract, title and keywords) must be presented in two languages (Portuguese and English) for articles written in Portuguese and English or in three languages (Portuguese, English and another language) for articles in other languages.

Keywords: the text must contain between three and five keywords about the main theme, always separated, as well as Keywords and Palabras-clave (Mots-clés), per point.

Text: the text must have a length between 5,000 and 9,000 words for articles and between 3,000 and 5,000 for opinions, thoughts and essays as well as for research notes; and from 2,000 to 3,000 for book reviews and recently published academic works, unless otherwise decided by an editorial.

Text structure: the work must be accompanied by a title in the vernacular language, as well as its translation into another language (as described above, in “abstract”); summary in the vernacular and foreign language (150 to 200 words), internal divisions deemed necessary (generally, introduction, theoretic-

cal framework, methodology, results and discussion, conclusion), acknowledgments (if relevant) and bibliographical references.

Citations: direct quotes must use the same font in size 10, and footnotes must have the same font, in size 9. Do not use different fonts or sizes in the text. If you want to highlight a word or paragraph, use the same font in italics (italics).

Notes: explanatory notes should only be used if they are essential, and should always come as footnotes, using the same font as this one in size 9.

Abbreviations and Acronyms: must be clearly defined on their first use in the text.

Languages: the work must be accompanied by a title in the vernacular language and in English, biographical data of the author(s) (not exceeding 60 words), abstract in the vernacular language and in a foreign language (150 to 250 words), the internal divisions deemed necessary (generally, introduction, theoretical framework, methodology, results and discussion, conclusion), acknowledgments (if relevant) and references. For articles written in English or Spanish, an abstract in Portuguese must necessarily be sent, as well as the title; keywords (between three to five, separated by dots) in the two languages of the abstracts.

Illustrations and tables: in the case of articles with tables, charts, graphs and figures, inform in each one the source used, including when it is self-elaboration (for example, self-elaboration based on IBGE, 2009, or self-elaboration based on Gomes, 2013). Even when the data come from a project coordinated by the author, it is necessary to inform the name of the project as source.

Citations and References: the references, as well as the citations, in the body of the text, must follow the norms of the Brazilian Association of Technical Norms NBR 6023:2002 and NBR 10520:2002