MARIA ISABEL LIMA HAMUD

AUTONOMIA E PROTAGONISMO DO SUJEITO CONDENADO À PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE

Dissertação de Mestrado

Orientadores: Professor Sênior Alvino Augusto de Sá (*in memoriam*) e Professor Titular Dr. Sérgio Salomão Shecaira

Departamento de Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia

Universidade de São Paulo

Faculdade de Direito

São Paulo – SP

2020

MARIA ISABEL LIMA HAMUD

AUTONOMIA E PROTAGONISMO DO SUJEITO CONDENADO À PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração de Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia, sob a orientação do Professor Sênior Alvino Augusto de Sá (*in memoriam*) e do Professor Titular Doutor Sérgio Salomão Shecaira.

Universidade de São Paulo

Faculdade de Direito

São Paulo – SP

2020

MARIA ISABEL LIMA HAMUD

AUTONOMIA E PROTAGONISMO DO SUJEITO CONDENADO À PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração de Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia, sob a orientação do Professor Sênior Alvino Augusto de Sá (*in memoriam*) e do Professor Titular Doutor Sérgio Salomão Shecaira.

BANCA EXAMINADORA

_____
Professor Titular Dr. Sérgio Salomão Shecaira
Professor Orientador
Faculdade de Direito da USP

_____
Professor Avaliador

_____
Professor Avaliador

_____
Professor Avaliador

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Em memória de Alvino Augusto de Sá.

Dedicado a meu pai, Osman Mustafá Hamud.

A ausência de ambos se tornou presença e inspiração.

"A autoridade faz parte de nós, somos o sacerdote, o discípulo, o professor, somos a experiência e o fim."

(JIDDU KRISHNAMURTI)

"O importante não é o que fizeram de nós, mas sim o que nós fazemos daquilo que fizeram de nós."

(JEAN-PAUL SARTRE)

HAMUD, Maria Isabel Lima. **Autonomia e protagonismo do sujeito condenado à pena privativa de liberdade**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

A pesquisa consiste na investigação e análise da noção de autonomia, aplicando-a à Criminologia Clínica, mais especificamente à Criminologia Clínica de Inclusão Social (modelo denominado de “terceira geração”, proposto por Alvino Augusto de Sá). Para tanto, debruça-se sobre o conceito filosófico e pedagógico de autonomia, relacionando-o aos estudos acerca do “ator situado”, que compreende o indivíduo inserido em seu contexto. A partir daí, coteja a individualização da pena na execução, bem como projetos realizados em unidades prisionais da Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, a fim de verificar se consideram a pessoa presa como sujeito autônomo, que assume o papel de protagonista durante o cumprimento de sua pena. Por fim, propõe-se estratégias de reintegração social condizentes com o viés da inclusão social.

Palavras-chave: Criminologia Clínica. Inclusão Social. Autonomia. Protagonismo. Reintegração Social.

HAMUD, Maria Isabel Lima. **Autonomy and protagonist of the subject sentenced to deprivation of liberty.** 180 f. Dissertation (Master) – Faculty of Law, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

The research consists of the investigation and analysis of the notion of autonomy, applying it to Clinical Criminology, more specifically to Clinical Criminology of Social Inclusion (model called “third generation”, proposed by Alvino Augusto de Sá). Therefore, it focuses on the philosophical and pedagogical concept of autonomy, relating it to studies about the “situated actor”, which understands the individual inserted in his context. Thereafter, it compares the individualization of the sentence in the execution, as well as projects carried out in prison units of the São Paulo State Penitentiary Administration, in order to verify whether they consider the prisoner as an autonomous subject, who assumes the role of protagonist while serving his sentence, to then propose Social Reintegration strategies consistent with the Social Inclusion bias.

Key-words: Clinical Criminology, Social Inclusion, Autonomy, Protagonism, Social Reintegration

HAMUD, Maria Isabel Lima. **Autonomie et protagoniste du sujet condamné à la privation de liberté.** 180 f. Dissertation (Master) – Faculté de Droit, Université de São Paulo, São Paulo, 2020.

RÉSUMÉ

La recherche consiste en une investigation et analyse de la notion d'autonomie, appliquée au domaine de la Criminologie Clinique, plus spécifiquement la Criminologie Clinique de l'Inclusion Sociale (un modèle appelé «troisième génération», proposé par Alvino Augusto de Sá). Par conséquent, l'accent est placé sur le concept philosophique et psychologique d'autonomie, reliant celui-ci à des études sur «l'acteur situé», qui comprennent l'individu comme étant «inséré dans son propre contexte». Par la suite, la recherche compare l'individualisation dans l'exécution de la sentence, ainsi que des projets réalisés dans les unités pénitentiaires de l'Administration Pénitentiaire de l'État de São Paulo. L'objectif étant de vérifier si le détenu y est considéré comme un sujet autonome, qui assume le rôle de protagoniste tout en purgeant sa peine, pour proposer ensuite des stratégies de Réinsertion Sociale qui s'avèrent cohérentes avec le biais d'Inclusion Sociale.

Mots-clés: Criminologie clinique, Inclusion Sociale, Autonomie, Protagoniste, Réintégration Sociale.

AGRADECIMENTOS

Ao mistério da existência, que chamo de **Deus**.

Aos ausentes: **Osman**, meu pai, e **Alvino**, meu orientador, aos quais este trabalho é dedicado. Na esperança e com o profundo desejo de que, de alguma forma, e em algum lugar, se alegrem comigo. Jamais poderia imaginar que tal presença invisível me daria tanta força: a força do amor.

À minha mãe, **Maria Emília**, que queria que eu tivesse raízes, mas me deu asas; que sofre e se angustia, mas, ainda assim, me permite voar.

À minha irmã, **Ana Carolina**, que sempre esteve à minha frente, abrindo caminhos, mas também ao meu lado, segurando minha mão quando preciso.

Aos meus padrinhos, **Samira** e **Luis Antônio**, assim como à **Marina** e **Luísa**, tia **Munira**, tio **Marcelo**, **Aná Luísa** e **Alexandre**, pelo apoio, por me ensinarem o valor dos estudos e por serem inspiradores, vocês são essenciais.

Ao **Thiago Sorelli**, por sempre acreditar em mim e por ter trilhado grande parte dessa jornada que se chama vida ao meu lado. Muito do que sou vem de você!

Ao **Lacan** e à **Mellanie**, pelo amor quentinho e incondicional de gatos, por me fazerem sorrir. Ao **Westlife**, pela trilha sonora da vida e por me levarem tão longe.

Às minhas amigas da vida toda, desde sempre e pra sempre, pela presença a despeito de qualquer distância, **Thaís, Ellen, Amanda, Andressa, Débora, Mércia, Joana, Mari e Maísa**, com vocês a vida tem sentido, beleza e significados.

Ao professor **Sérgio Salomão Shecaira**, que muito generosamente me acolheu e me orientou em meio à dor da perda do seu amado amigo.

Ao **Bruno Shimizu**, pela imensa colaboração, leitura atenta, valorosos conselhos, apontamentos, indicações e sugestões; por iluminar o caminho e acreditar em mim.

Ao **Bruno Bracco** e à **Ana Gabriela**, pela acolhida e direcionamento na qualificação

Às amigas-irmãs de alma, **Natália Sanzovo** e **Jéssica Pascoal**, por sempre acreditarem em mim, desde o auxílio para estudar para a prova de Direito,

até todo apoio afetivo e emocional. Por toda positividade e otimismo da Naty e por toda sensibilidade e afeto da Jess, vocês são fundamentais na minha vida, pra sempre!

À **Mônica, Andressa, Iza, Dani, Lígia, Helena, Luigi, Maurício, Emerson, Lucas** (a este também pelo apoio essencial na disciplina do professor Alvino, dias tristes), e toda a *trupe* GDUCC, por existirem e por serem tão incríveis. Especialmente à **Vivian** e **Tássia** por partilharem comigo este momento.

À **Natália Peres Corrêa**, pela amizade e admiração recíproca, assim como pela ajuda com o resumo em inglês. À *Família Pedago Unicamp* e *Psico Unesp*, minhas bases acadêmicas, todo amor. Aos professores que marcaram minha vida, gratidão.

Ao **Leonardo Tesser**, pela revisão de normas/estrutura e apoio em meio à tensão.

Ao **André Luiz Alves**, meu diretor, a quem admiro imensamente por sua postura humana e profissional e com quem eu tive e tenho o privilégio de trabalhar, por todo apoio, compreensão, confiança e paciência, por insistir em acreditar em mim.

Ao **Ricardo Vieira**, o carinho e admiração que nutro por você, por sua integridade, são inenarráveis e imensuráveis; também à **Eliane Mariano** e à **Thaís Gallicia**, pela amizade, pelas conversas e por sempre acreditarem em mim e em meus sonhos.

À colega de trabalho que se tornou amiga, **Sara Sena**, assistente social admirável.

Aos queridos **Paulo, Gilson** e **Juliana**, vocês fazem parte importantíssima dessa história.

Aos servidores e detentos do CDP de Mogi das Cruzes, com os quais entre 2009 e 2010 comecei a aprender o que é a prisão.

Aos poucos, raros e preciosos, colegas de trabalho que viveram comigo um período de aprendizado e amadurecimento na Coordenadoria de Reintegração entre 2011 e 2012. Especialmente **Eduardo** e **Silvia**, imenso carinho, amizade e admiração!

Aos queridos do CDP IV de Pinheiros, que me acolheram e alegraram meus dias com grandes ensinamentos entre 2013 e 2014.

Aos que, naquele mesmo CDP, acompanharam meu crescimento profissional e me ajudaram a manter a coerência e nunca perder de vista a realidade no período em que assumi a Diretoria de Saúde, entre 2015 e 2016.

Aos colegas de trabalho que apoiaram meu sonho e compreenderam que “sair da diretoria” não foi um passo para trás, mas sim um passo para o lado, uma mudança de direção, nos anos iniciais do mestrado, 2017 e 2018, ainda em Pinheiros IV.

Aos colegas da **Penitenciária I de Guarulhos “José Parada Neto”**, pelo apoio e grande aprendizado, especialmente pela oportunidade de assumir o Centro de Reintegração Social e alcançar o lugar que parece ser o mais coerente com a prática profissional à qual me dedico. Às equipes **psicossocial** e de **saúde**, tem sido um prazer imenso trabalhar com vocês! Agradeço pelo apoio nesta reta final. À **Maria das Dores**, a quem tanto admiro e com quem tenho a alegria e o privilégio de compartilhar cotidianamente o trabalho e a amizade. Ao **João Batista**, *Tim Maia*, e ao **Jean Zocatelli**, pela amizade, parceria e apoio, por me ensinarem com tamanha humanidade a visão da *segurança*.

Ao **Villy Fomin**, por segurar o espelho na análise dos meus passos nessa trajetória.

Ao **Justin Houde**, pour le résumé en français, pour l'amour, pour croire en moi, pour croire en nous, pour un possible avenir, pour m'aider à regarder en avant et à rêver.

Verão de 2020

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**
1 A CRIMINOLOGIA CLÍNICA DE INCLUSÃO SOCIAL **21**
1.1 O paradoxo entre os paradigmas da passagem ao ato e da reação social **22**
1.2 Ator Situado **27**
1.3 Situação problemática **30**
2 AUTONOMIA **37**
2.1 O desenvolvimento cognitivo e o senso moral (Jean Piaget e Lawrence Kohlberg) **39**
2.2 Da Filosofia à Educação (Immanuel Kant e Paulo Freire) **58**
2.3 Autonomia moral e responsabilidade **64**
3 PROTAGONISMO NA REINTEGRAÇÃO SOCIAL **69**
3.1 A relação entre autonomia e protagonismo **72**
3.2 Panorama atual da prisão no Estado de São Paulo **81**
3.3 Individualização da pena **84**
3.4 Projetos de Reintegração Social **88**
3.4.1 A relação dos projetos com os modelos de Criminologia Clínica **92**
3.4.1.1 Eixo I: O Indivíduo *93*
3.4.1.2 Eixo II: A família e as relações sociais *101*
3.4.1.3 Eixo III: A pena *106*
3.4.1.4 Eixo IV: Educação, trabalho e saúde *119*
3.4.1.5 Eixo V: Funcionários *122*
3.4.1.6 Eixo VI: A mulher presa *123*
3.5 Propostas condizentes com o modelo de Inclusão Social **125**
3.5.1 GDUCC – Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade – e a Comunidade Justa **126**
3.5.2 O trabalho técnico – Psicologia e Serviço Social **136**
3.5.3. Educação – Leitura e Escrita **142**
3.5.4 Trabalho – Sentido e Significado **147**
3.6 Reintegração social no modelo inclusivo: do ideal ao real **152**
CONCLUSÃO **165**
BIBLIOGRAFIA **169**

INTRODUÇÃO

O modelo de Criminologia Clínica de Inclusão Social (ou “de terceira geração”), proposto por Alvino Augusto de Sá, é fruto não só de sua tese de livre-docência (2011), mas também – e principalmente – de sua trajetória acadêmica e profissional, tendo atuado como criminólogo clínico, estudioso e docente da área.

Cumpre destacar, para melhor compreensão, a definição de Criminologia Clínica trazida pelo autor, sob o enfoque do paradigma das inter-relações sociais e do modelo de Inclusão Social:

> Criminologia Clínica é uma atividade complexa de conhecimentos interdisciplinares predominantemente científicos, **voltada para a prática profissional**. Nessa prática, ela se propõe fazer uma escuta compreensiva de casos individuais referentes a pessoas envolvidas com a justiça e, particularmente, a pessoas encarceradas, bem como fazer uma leitura da dinâmica da instituição enquanto instância de controle, na qual estão envolvidas essas pessoas e os profissionais que ali militam. Busca compreender os comportamentos problemáticos, encarando-os como expressão de conflitos e confrontos que seus autores têm em relação às expectativas, normas e valores sociais e culturais, e também levando em conta seu caráter de lesividade e conflitualidade na dinâmica que se estabelece entre o autor e a vítima. Interessa-se por avaliar os desdobramentos possíveis dos comportamentos problemáticos das referidas pessoas e **formular estratégias que contribuam para que elas tenham um sucesso saudável, quando de seu retorno ao convívio social livre, inclusive através da conquista de um melhor equilíbrio interno e em sua relação com seu contexto social** (SÁ, 2015, p. 71, grifo nosso)

A Criminologia Clínica é, portanto, um ramo da Criminologia que tem como foco de estudos e intervenção o sujeito. Para Sá, “a Criminologia Clínica, qualquer que seja seu modelo, jamais poderá abandonar a abordagem do indivíduo, na medida do possível em sua totalidade” (SÁ, 2015, p. 74).

Sabe-se que a Criminologia Clínica carrega o peso de estigmatizar o sujeito devido ao fato de ter consolidado grande parte da produção de conhecimento no modelo médico-psicológico (primeira geração), determinista e causalista, no qual o crime era visto como expressão de uma doença ou desajuste/desequilíbrio e, assim, a intervenção se daria única e exclusivamente sobre o indivíduo.

De maneira geral, aspectos dessa herança estão ainda hoje impregnados e, em função dessa dívida histórica, criou-se uma certa aversão à Clínica, vez que a busca pelo pretenso criminoso “nato” reforçou uma visão preconceituosa, de cunho estritamente etiológico, tendo gerado segregação e radicalismos. Para Sá:

> *De fato, clínico, termo que remete originalmente à medicina, tem a ver com o indivíduo. Daí todo o ranço histórico de poder comumente atribuído à Criminologia Clínica no sentido dela buscar uma compreensão do crime centrada nas “causas” biopsicológicas do indivíduo e desvinculada do contexto sociológico, ou seja, um saber-poder (de decisão técnica) que depende somente de seus profissionais e que é dificilmente contraditado. (SÁ, 2015, p. 74)*

Assim, não se deve esquecer que a Criminologia Clínica é apenas um segmento da Criminologia enquanto ciência, de tal feita que o seu desenvolvimento acompanha e é perpassado pelas teorias da Criminologia geral.

Em sua obra *Criminologia*, Shecaira dedica um capítulo a investigar o nascimento dessa ciência e explana a dificuldade de se apontar uma origem precisa, sendo que o estudo acerca do crime se deu em diversos momentos (inclusive em período por vezes considerado pré-científico, com a Escola Clássica) e por inúmeras ciências (jurídicas, médicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, etc.). Pontua, no entanto, que – deixadas controvérsias de lado – seria possível dizer que “a criminologia nasce com o positivismo seja sociológico ou biológico” (SHECAIRA, 2018, p. 77).

As primeiras escolas criminológicas estavam fortemente influenciadas pelo desenvolvimento das ciências biológicas e experimentais, como a Antropologia Criminal de Lombroso e mesmo as contribuições posteriores de seus discípulos, Ferri e Garofalo. Importante salientar, no entanto, que apesar do viés fortemente biologizante, nunca foram desconsiderados o contexto e os fatores ambientais; para Shecaira, a escola positiva “não nega os fatores exógenos, apenas afirma que estes só servem como desencadeadores dos fatores clínicos (endógenos)” (SHECAIRA, 2018, p. 95). Além disso, um erro grave dos estudiosos daquele período foi o de “subvalorizar o entorno social como mero fator desencadeante da criminalidade” (*Ibidem*, p. 126).

Posteriormente, em oposição ao determinismo biopsicológico da escola positiva italiana, surgiu a perspectiva sociológica. Na segunda metade do século

XIX, nos Estados Unidos, estava se consolidando uma burguesia industrial, financeira e comercial, acentuando-se assim um desenvolvimento urbano marcado por crescimento populacional desordenado, chegada de imigrantes em busca de trabalho, desigualdade e outros problemas sociais. Em decorrência daquele contexto, já no século XX, a Escola de Chicago despontou como marco inaugural do estudo sociológico do crime e da criminalidade. Daí em diante, inúmeras outras escolas sociológicas elaboraram teorias da criminalidade na visão macrossociológica, sendo que as análises tiveram perspectivas de consenso (visão funcionalista de integração) e de conflito (perspectiva crítica).

Concomitantemente, a Criminologia Clínica passou a incorporar em suas análises a compreensão mais profunda dos aspectos sociais, adotando um modelo posteriormente conhecido como psicossocial (segunda geração). Sá esclarece que:

> *o critério de diferenciação do modelo psicossocial em relação ao médico-psicológico não reside simplesmente no grau de valorização dos fatores ambientais, sociais ou sociológicos. Reside, primeiramente, no reconhecimento de sua independência, de sua autonomia, tomando tais fatores como fonte importante na motivação do crime. Sua importância se deve ao fato de eles serem independentes e autônomos (isto é, não transformados em conteúdos psíquicos) na influência que exercem sobre o direcionamento da conduta criminosa. (SÁ, 2015, p. 184)*

Sá, que vivenciou esse período atuando como psicólogo no sistema prisional, traz um importante dado de realidade ao relatar que, durante seu exercício profissional nos cárceres, teve “a oportunidade de observar uma grande resistência que os criminólogos clínicos, de orientação mais estritamente médico-psicológica, têm de aceitar e estudar os fatores extrínsecos aos indivíduos enquanto fatores independentes” (SÁ, 2015, p. 218).

Dentre as teorias sociológicas da Criminologia, foi o movimento conhecido como *Labelling Approach* (ou Teoria do Etiquetamento Social) que representou uma mudança paradigmática e marcou a emergência das teorias de conflito. Para Shecaira, essa teoria significou “um abandono do paradigma etiológico-determinista e a substituição de um modelo estático e monolítico de análise social por uma perspectiva dinâmica e contínua de corte democrático” (SHECAIRA,

2018, p. 242). Tal virada impactou diretamente a Criminologia Clínica. Para Shimizu,

> *A partir da viragem paradigmática no saber criminológico propiciada pelo enfoque do etiquetamento, a vertente clínica da criminologia, acostumada à intervenção individual sobre o criminoso, passou a ser enxergada como um saber estranho, símbolo da criminologia tradicional, legitimadora da violência penal sobre as classes indesejadas por meio de seus exames biotipológicos, pareceres criminológicos, intervenções psiquiátricas e taxonomias geradoras de desviação. (SHIMIZU, 2016, p. 129)*

Sá aponta que “nas décadas de 70 e 80, o pensamento humanista e crítico foi identificado com as perspectivas sociológicas e entendeu-se haver uma incompatibilidade entre o ‘espírito crítico’ e a abordagem psicológica e clínica na criminologia” (SÁ, 2015, p. 265).

Vê-se, assim, que a Criminologia sempre se interessou por investigar os fatores, endógenos e exógenos, condicionantes da conduta criminosa. De um extremo a outro, existem tendências radicalistas. Acontece que ambos os conjuntos de fatores não podem ser isolados. Logo, parece inegável que se relacionam e interagem de forma complexa e dialética entre si.

No primeiro capítulo, expõe-se a base teórica deste trabalho, explanando o paradigma da passagem ao ato (que vê o crime como fato social bruto) e o paradigma da reação social (que vê o crime como uma definição) para melhor compreensão dessas questões.

O modelo de Inclusão Social (terceira geração) da Criminologia Clínica, ancorado no paradigma das inter-relações sociais, aborda ambas as partes (sujeito e sociedade). Também analisa o paradoxo entre o paradigma da passagem ao ato e o paradigma da reação social, que levou à formulação do terceiro (na tentativa de integração dos dois primeiros): o paradigma das inter-relações sociais.

Tal modelo vê o crime como fruto de uma expressão de conflito entre o sujeito e a sociedade, entendendo que a reintegração social, enquanto meta a ser atingida, deve ter por fundamento a retomada do diálogo entre as partes conflitantes, sem desconsiderar o paradoxo a ser enfrentado neste processo. Seu

estudo leva ao desafio de implementar estratégias de reintegração social coerentes com essa proposta.

Sá adota o conceito de “reintegração social” de Alessandro Baratta (1990), sendo essa uma noção que requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre o cárcere e a sociedade[1], de maneira que pessoas presas se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão.

Braga e Bretan (2008) indicam pressupostos que compõe a estratégia de reintegração social proposta por Baratta e que auxiliarão na presente análise. São eles:

- A presunção de normalidade do preso, que consiste em tratá-lo como igual a qualquer outra pessoa não-encarcerada;
- A construção de relações simétricas sob uma perspectiva de igualdade, sugerindo que se compartilhe de sua humanidade;
- A participação ativa do sentenciado na escolha e decisão sobre as atividades que irá desempenhar;
- A preocupação com os funcionários da prisão, pois estão inseridos no mesmo contexto e são também atores no cenário da segurança e da reintegração,
- A presença de trabalhos voluntários na dinâmica prisional, o que configura a participação da comunidade.

Tais pressupostos estão de acordo com a visão de uma sociedade inclusiva e com o paradigma das inter-relações sociais, servindo, portanto, como suporte na busca e construção de práticas de reintegração social coerentes com o modelo proposto.

O segundo capítulo da dissertação é dedicado ao principal conceito que figura como tema da pesquisa: a autonomia e sua relação com a noção de responsabilidade. Entende-se que são conceitos fundamentais para a compreensão do sujeito enquanto ator situado, que age e transforma sua realidade dialeticamente ao mesmo tempo em que é transformado por ela.

Isso porque, no percurso de elaboração do modelo de terceira geração, Sá aponta que a moral e a ética são ingredientes indispensáveis da inclusão social. A autonomia é fundamental a partir da compreensão de que ela resulta da

[1] Por certo que o cárcere também faz parte da sociedade, servindo tal divisão apenas para diferenciar as parcelas da sociedade que estão ou não encarceradas.

maturidade do senso moral. Além disso, Sá entende que a Criminologia deve ter um compromisso com a visão de valores da humanidade, vez que é “uma ciência que lida com uma realidade profundamente dramática do homem, a realidade do crime, da criminalidade, da violência [...] uma realidade que aglutina os mais profundos conflitos” (SÁ, 2016, p. 173).

Ao abordar os conflitos e buscar uma estratégia eficaz de execução da pena, Sá destaca a importância de que a inclusão social seja a principal meta de qualquer resposta penal. Segundo ele, deve-se entender “inclusão social como forma da expansão do eu, ressignificação e reconstrução de laços, de ressignificação (descoberta própria, via simbolização) de responsabilidades e compromissos morais e éticos, enfim, numa palavra, de projetos consistentes de felicidade” (SÁ, 2015, p. 324).

Considerando a prática profissional da pesquisadora, que atua como psicóloga e criminóloga clínica há cerca de 10 anos no sistema penitenciário paulista, e as inquietações relacionadas ao estigma que a Criminologia Clínica carrega (resultante dos vieses causalista e determinista de sua origem), pretende-se resgatar na Criminologia o valor da clínica. Nesta, pretende-se disseminar o entendimento de que o foco da atuação dos profissionais penitenciários, mais especificamente das equipes técnicas (psicólogos e assistentes sociais), deve ser a promoção da autonomia e responsabilidade no sentenciado, propiciando estratégias nas quais o detento possa conhecer a sua individualidade e, consequentemente, assumir (enquanto ator situado) o papel de protagonista de sua reintegração social.

Nesse sentido, o terceiro capítulo contempla o principal objetivo da presente pesquisa: fomentar, a partir do paradigma das inter-relações sociais e dos estudos realizados, caminhos para a individualização da pena durante a execução, além de sugerir programas de reintegração social que propiciem condições ao sujeito para que ele se coloque no papel de protagonista no cumprimento de sua pena e, consequentemente, em sua reintegração social. Para tanto, apresenta projetos realizados nas unidades prisionais do estado de São Paulo, a fim de verificar se adotam pressupostos de autonomia ou de heteronomia e se promovem ou não o protagonismo do sujeito. São analisadas as ações expostas como “boas práticas” pelo site da Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania da Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de

São Paulo, bem como os projetos por ela publicados no Manual de Projetos de Reintegração Social.

Por fim, traz propostas para a manutenção ou implementação do modelo de Inclusão Social no cárcere, resgatando a relação entre autonomia e protagonismo dos sujeitos privados de liberdade. Nesse contexto, o projeto GDUCC (Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade)[2] é contemplado por ser fruto do modelo estudado e por refletir uma iniciativa consonante com aquilo que se mostra construtivo e eficaz na busca por respostas inclusivas de reintegração social, englobando todos segmentos da sociedade.

[2] O projeto, realizado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) enquanto extensão universitária desde 2006, consiste em formar um grupo de cerca de 15 (quinze) a 20 (vinte) alunos que se reúnem semanalmente durante um semestre. Num primeiro momento são realizados cinco encontros teóricos nos quais os alunos debatem textos relacionados à Criminologia Clínica e ao cárcere, bem como sobre diálogo e dinâmicas de grupo. Após esses encontros, o grupo passa a se reunir no cárcere, onde acrescenta cerca de 15 a 20 detentos em sua composição. Os encontros no cárcere servem para consolidar o grupo e permitir a aproximação entre a parcela presa e a parcela não presa da sociedade por meio do diálogo.

1 A CRIMINOLOGIA CLÍNICA DE INCLUSÃO SOCIAL

O modelo criminológico clínico de Inclusão Social é uma proposta apresentada e defendida por Sá (2015) que rompe com alguns pressupostos lógicos do sistema punitivo. Ele implica uma inversão de hierarquias e de subordinações, especialmente no que diz respeito à relação entre segurança e individualização da pena, a fim de mudar a vigente lógica punitiva. Para o autor, "não é a segurança que deve ser garantia para a individualização, mas a individualização é que deve ser garantia para a segurança" (SÁ, 2015, p. 250), da mesma forma que "não é a meta de inclusão social que deve subordinar-se ao tipo e quantum de punição, mas é o tipo e quantum de punição que deve subordinar-se à meta de inclusão social e tê-la como pressuposto" (*Ibidem*, p. 251).

Com essas inversões, o crime é visto como um comportamento socialmente problemático e reflexo de um histórico de conflitos. Nesse contexto, o sujeito que foi capturado pelo sistema penal por cometer uma conduta tipificada como crime deixa de ser visto com o estigma de criminoso e passa a ser visto como indivíduo implicado numa complexa matriz de inter-relações sociais.

Aqui, críticos contumazes poderiam alegar que tal inversão não muda a lógica punitiva, que continua atuante. De fato, nesse momento, a nova lógica proposta serviria para nortear procedimentos e decisões do sistema punitivo vigente, o que pode ser visto como grande avanço e, quiçá, um passo para possível desconstrução futura da lógica punitiva.

A mudança mais significativa não se daria (e nem teria cabimento tal pretensão) na estrutura do sistema punitivo, mas sim na execução penal, que deixaria de ter como foco a gravidade do delito e a natureza da pena para priorizar a individualização, valorizando a realidade do sujeito e seu complexo contexto social, adotando como meta a inclusão social, sem eximir as partes envolvidas (sujeito e sociedade) de suas parcelas de responsabilidade. Para Sá,

> *O indivíduo punido deverá ser tratado como pessoa, uma pessoa que teve em seu passado um comportamento problemático, perante uma situação que se apresentou para ele como particularmente problemática, sendo que esse comportamento foi, a seu ver, a resposta mais eficaz que ele poderia ter dado naquele*

> *momento e naquele contexto. Essa situação problemática deve ser compreendida em toda sua complexidade na história do indivíduo, incluindo-se a responsabilidade dos mais diversos protagonistas, a começar pelas instâncias de controle, em sua definição legal seletiva de crime e de punição, e pela agenda social, em sua reação seletiva e estigmatizante diante da conduta criminosa. (SÁ, 2015, p. 252)*

Os pressupostos do presente trabalho estão em consonância com o pensamento de Sá[3] e encontram eco também em Braga, que aponta que "mais estratégico do que a recusa da realidade 'prisão' é a resistência que passa pelos núcleos irredutíveis de liberdade" (BRAGA, 2010, p. 265). Além disso,

> Se não temos condições, no momento, de prescindir das prisões, também não podemos reforçar a falácia representada pelas ideologias de reeducação e ressocialização. Uma nova perspectiva de trabalho deve ser pensada desvinculada da lógica de prêmio e castigo, não a partir do cárcere, mas apesar dele. (BARATTA, 1990 apud BRAGA; BRETAN, 2008, p. 259).

É essa "nova perspectiva de trabalho" que motiva a busca por estratégias de intervenção no cárcere – e apesar dele – para a reintegração social que tem como objetivo a inclusão.

1.1 O paradoxo entre os paradigmas da passagem ao ato e da reação social

Para compreender a proposta da Criminologia Clínica de Inclusão Social é importante ter clareza a respeito do paradigma da passagem ao ato (que vê o crime como fato social bruto) e do paradigma da reação social (que vê o crime como resultado de uma definição). É a partir de tal entendimento – e da compreensão da radicalidade de ambos – que se torna possível a análise do paradoxo[4] entre eles, da qual resulta o paradigma das inter-relações sociais, fundamento do referido modelo.

---

[3] Para ele, "a criminologia clínica de inclusão social não é uma criminologia crítica e não tem compromisso com os postulados do pensamento crítico. Há que se reconhecer, contudo, que ela incorpora um enfoque crítico da criminologia." (SÁ, 2015, p. 252).

[4] Paradoxo aqui entendido a partir da visão de Yves Barel trazida por Sá: "uma análise e compreensão de dois ou mais sistemas (aparentemente) contrários, opostos, irreconciliáveis, buscando alguma forma de ligação entre eles, no sentido de identificar a superposição que existe entre eles ou até mesmo sua integração num objeto único" (SÁ, 2015, p. 273).

No que diz respeito ao primeiro paradigma (passagem ao ato), o radicalismo encontra-se no determinismo biológico, que coloca a etiologia do crime no contexto individual (os aspectos biopsicológicos, a personalidade e a introjeção da história familiar, pessoal e das relações sociais). Já no segundo (reação social), é possível identificar o radicalismo na visão estritamente crítica do contexto social, que analisa o comportamento criminoso somente a partir das instâncias punitivas, da exclusão e da estigmatização sem considerar a subjetividade do sujeito que realiza o comportamento tipificado como crime. Para Sá, a integração entre ambos os paradigmas só será possível a depender "do quanto cada um possa abrir mão de seus radicalismos, sem que se descaracterize como tal" (SÁ, 2015, p. 263), ou seja:

> *Depende do quanto a criminologia clínica, sobretudo em seu modelo médico-psicológico, abra mão de seus radicalismos (biologicismo, psicologiscismo, "crença" na personalidade criminal, positivismo e todos seus desdobramentos etc), sem abrir mão de enfocar o indivíduo e sua individualidade e idiossincrasias. Depende do quanto o paradigma da reação social abra mão de seus radicalismos (recusa a aceitar os comportamentos denominados crime ou criminalidade como fenômenos reais, concretos, que têm antecedentes, recusa a qualquer forma de abordagem etiológica do crime, etc.), sem abrir mão de valorizar os sistemas de controle, os critérios de seletividade do sistema penal, a força da reação social diante do crime, como parte dos critérios de definição dos crimes e das condutas a serem criminalizadas e punidas. (SÁ, 2015, p. 263-264)*

Trata-se, portanto, de uma integração possível entre a investigação clínica e a abordagem crítica, cujos autores de referência são Álvaro P. Pires e Christian Debuyst.

Viu-se anteriormente que a Criminologia Clínica se identificava (e por vezes se confundia) com o paradigma da passagem ao ato por se interessar pelo estudo do sujeito criminoso. Por outro lado, as perspectivas do conflito da Criminologia se destacaram a partir da década de 60 com o paradigma da reação social, quando a busca pela etiologia do crime (no caso, da origem e das causas do comportamento criminoso) foi deixada de lado em razão da análise crítica do corpo social, que preconizou a ideia de crime enquanto resultado de uma definição. Nesse sentido, a Criminologia Clínica se deparou com importantes questões a serem enfrentadas, pois desconsiderar a abordagem crítica ou ignorar

suas análises contundentes colocaria em xeque a própria sobrevivência da clínica.

Cândido da Agra, no prefácio de uma das poucas obras de Debuyst traduzidas para a língua portuguesa, afirma que, na década de 70, o discurso da reação social já era preponderante no meio criminológico e indaga: “por quê publicar uma obra de criminologia, na especialidade de criminologia clínica, quando no Congresso Internacional de Criminologia de 1977, realizado em Lisboa, se profetizou a ‘agonia da criminologia clínica’?” (AGRA, 2018, p. 07). Para ele, a Criminologia etiológica, ou da passagem ao ato, era vista praticamente como sinônimo de Criminologia Clínica e inimiga da Crítica. Sá esclarece que há uma confusão entre a compreensão etiológica e o positivismo, sendo que este último entendia o crime como um fato concreto cuja realidade é ontológica e, assim, buscava identificar relações causais para explicar sua origem. Importante ressaltar novamente que os fatores ambientais não eram de todo desconsiderados, mas somente percebidos como meros influenciadores ou desencadeadores do comportamento.

> A etiologia distancia-se do positivismo justamente quando, no lugar de **explicação etiológica (positivista)**, propõe-se uma **compreensão etiológica**, ou seja, quando se busca compreender o ato dentro de seu contexto que é único e que é muito complexo, tecido de interações sociais muito complexas. A etiologia distancia-se do positivismo quando reconhece que o crime não é exclusivamente um ato, mas supõe um ato que se torna (*devenir, devient*) um crime através da definição legal. (SÁ, 2015, p. 268, grifo do autor)

Nesse contexto, o autor conclui que “não é pelo fato de o ato se tornar crime que ele deixa de ser um ato” (*Ibidem*, p. 268). Segundo Sá, Pires revela, no decorrer de seus estudos, que o crime é um objeto paradoxal e que nenhum dos paradigmas radicais pode dar conta de um objeto tão complexo. Logo, busca uma forma de integração entre ambos os paradigmas, propondo um terceiro, “que considere a realidade do ato que se tornou crime, mas que também considere toda a complexidade contextual desse ato, incluídas aí a reação social e a definição legal” (SÁ, 2015, p. 268). É atribuída a Pires, portanto, a proposição do paradigma das inter-relações sociais, que Sá adotará como base para a sua proposta de Criminologia Clínica de Inclusão Social.

De acordo com Pires, “contrariamente ao que se acredita, o crime não é exclusivamente um ato, mas uma relação entre uma forma de ação (ou um conflito) e uma forma institucional de defini-lo” (PIRES; DIGNEFFE, 1992, p. 08, tradução nossa[5]).

Cumpre destacar uma distinção importante deste terceiro paradigma, que diz respeito à diferença entre (1) a noção de comportamento problemático e (2) a noção institucional de crime. Sá entende que Pires busca integrar as duas noções, compreendendo (no paradigma das inter-relações sociais) a análise tanto do comportamento problemático quanto dos tipos de reação que se têm no âmbito institucional (definitorial e seletivo). Conclui-se, nesse sentido, que “o crime é a relação (*rapport*) entre uma maneira de agir e uma maneira (institucional) de definir-agir-resolver uma situação problemática. A ação torna-se (*devient*) crime a partir dessa definição” (SÁ, 2015, p. 270). De fato, para Pires, “a palavra-chave para inserir essa relação é ‘**tornar-se**’ [...]. Para que um ato **se torne** crime, deve-se pensar em uma categoria penal que contemple o episódio em questão” (PIRES; DIGNEFFE, 1992, p. 09, grifo do autor, tradução nossa[6]).

Vê-se assim que os autores levam em consideração tanto o ato (comportamento real e concreto) quanto a sua definição enquanto crime (viés crítico da reação social), trazendo ao “cenário do crime” (denominado “malha de interações”) todo o contexto e atores envolvidos. Para Sá:

> O indivíduo que rompe com a norma, vê-se imerso [...] nessa malha de interações. Assim, ele deve ser compreendido como parte integrante dela. Sua atividade real, seu real comportamento problemático de rompimento da norma não podem ser analisados e compreendidos fora dessa malha, que poderíamos chamar de **malha paradigmática de inter-relações sociais.** (SÁ, 2015, p. 288)

De acordo com Sá, trata-se, portanto, de “relativizar a noção de comportamento e, ao mesmo tempo, a de definição, englobando-as sob o signo de **relações e ligações** (*rapports*)” (*Ibidem*, p. 289, grifo do autor). Tal compreensão, que considera as duas dimensões (o comportamento, enquanto

---

[5] No original: “*Contrairement à ce que l'on croit, le crime n'est pas exclusivement un acte, mais le rapport entre une manière de faire (ou un conflit) et une manière institutionnelle de le définir*.”

[6] No original: “*Le mot clé pour saisir ce rapport est "devenir"* [...] *pour qu'un acte devienne crime, il faut alors que je pense à une catégorie pénale susceptible d'accueillir l'événement concerné*.”

dimensão do conflito, da **maneira de fazer**, da transgressão da lei; e a definição, enquanto dimensão da **maneira de definir**, criação e aplicação das leis), culmina na integração entre os paradigmas anteriores. Para Pires e Digneffe:

> Neste paradigma, o **crime** surge como resultado de práticas interativas e de práticas de objetivação de ordem diversa: a maneira de agir e de definir entre indivíduos e a maneira de agir e de definir no nível institucional de organização dos direitos. A dicotomia "comportamento sem definição" e "definição sem comportamento" está no mínimo parcialmente desatualizada sobre duas dimensões relacionais: por um lado, as relações e suas transformações entre pessoas, e, por outro lado, as relações específicas entre as pessoas e o Estado (direito penal). (PIRES; DIGNEFFE, 1992, p. 42-43, grifo do autor, tradução nossa[7])

O foco se dá, portanto, na dimensão inter-relacional entre atores e contexto/cenário/malha de interações. Para compreender o crime enquanto um comportamento complexo realizado na malha das inter-relações sociais, faz-se necessário compreender o sujeito que se comporta, ou seja, o ator. Aqui já se enuncia uma significativa mudança, pois já não se fala mais de **autor** (do crime), mas sim de **ator**, trazendo o foco para a complexidade da ação e do contexto.

Debuyst[8] será então a principal referência na especificidade da clínica, vez que o paradigma das inter-relações sociais pode perfeitamente ser aplicado à criminologia como um todo.

Importante salientar que, conforme visto anteriormente, as escolas sociológicas representaram uma significativa mudança paradigmática na criminologia geral, e que "a Escola de Chicago e a Escola de Louvain formam uma base comum a partir da qual uma visão não positivista e não convencional da criminologia possam se constituir" (PIRES; DIGNEFFE, 1992, p. 29, tradução nossa[9]).

Segundo Sá, "na primeira metade da década de 70, Debuyst, em face ao paradigma da definição social, começa a repensar o objeto da criminologia

---

[7] No original: "*Dans ce paradigme, le crime émerge comme le résultat de pratiques interactives et d'objectivation d'ordre diverse: manière d'agir et de définir entre les individus, et manière d'agir et de définir sur le plan institutionnel de l'organisation des droits. La dichotomie "comportement sans définition" et "définition sans comportement" est au moins partiellement dépassée au profit de deux dimensions relationnelles: d'une part, les relations et transformations de ces relations entre les personnes et, d'autre part, les relations spécifiques entre les personnes et l'État (le droit pénal)*".

[8] Escola Criminológica Clínica de Louvain, Bélgica

[9] No original: "*L'École de Chicago et l'École de Louvain forment une base commune à partir de laquelle une vision non positiviste et non classique de la criminologie peut se constituer.*"

clínica" (SÁ, 2015, p. 290). No começo da década de 90 aquele autor propôs a noção de **ator situado**, trazendo à tona os diversos atores: "os que criam e conservam as leis, os que as aplicam e os que as transgridem" (*Ibidem*, p. 289).

1.2 Ator Situado

Dentre os paradoxos e antagonismos analisados, um se destaca: a compreensão da conduta (comportamento) ora como fruto da racionalidade e livre arbítrio (viés clássico) ora como resultado de causas que a antecederam (visão determinista, positiva ou sociológica).

Shecaira aponta que essa é uma questão antiga que perpassa a história da ciência criminológica. Segundo ele, essa é "a polêmica central da luta das escolas entre clássicos e positivistas: o ato delituoso é algo que decorre do livre-arbítrio, pensamento fundado no racionalismo burguês, ou ele é 'determinado' por circunstâncias que escapam aos seus ditames racionais?" (SHECAIRA, 2018, p. 119). Sá, por sua vez, entende que esta dualidade (determinismo X livre-arbítrio) precisava ser superada e aponta que o indivíduo – *acteur situé* – deve ser compreendido "nem como totalmente racional e livre, nem como totalmente determinado" (SÁ, 2015, p. 269).

Em se tratando de clínica, para superar a visão de sujeito contemplada no paradigma da passagem ao ato (cujo foco era a pessoa criminosa e a chamada "personalidade delinquente"), Debuyst estudou um dos principais expoentes no domínio da criminologia no período imediato do pós-guerra, Etienne De Greeff[10], bem como sua experiência, atitude clínica e abordagem fenomenológica. De acordo com Sá:

> *De Greeff estuda a passagem ao ato preocupando-se não pelo levantamento de fatores de algum tipo de invariante (traços de personalidade) que devem dar conta do comportamento criminoso, mas pelo estudo das relações sociais, da relação do indivíduo com sua história, com seu meio. Seu foco de análise é a* ***adaptação social do autor****, de tal sorte que o crime surge como um ato normal, como a melhor resposta adaptativa que ele pode visualizar no momento. Ou seja, sob um enfoque fenomenológico,*

[10] Psiquiatra, foi presidente da Escola de Criminologia da Universidade Católica de Louvain, Bélgica, diretor de serviço de Antropologia Penitenciária e fundador do Instituto de Neurologia de Bruxelas. Após o II Congresso Internacional de Criminologia (Paris, 1950), foi nomeado presidente da Comissão Científica da Sociedade Internacional de Criminologia.

> ***o comportamento criminoso é estudado em De Greeff como uma resposta adaptativa do indivíduo a uma situação problema****. (SÁ, 2015, p. 290, grifo nosso).*

Para Sá, de fato, "a noção chave proposta por Debuyst, e também por Pires, para a superação dos antagonismos entre paradigmas e, consequentemente, para melhor compreensão da situação global e específica [...] é a de ator situado (*acteur situé*)" (SÁ, 2015, p. 298), entendendo que o sujeito o é:

> *na medida em que carrega um ponto de vista próprio que depende da posição que ele ocupa no contexto social, da história que tem sido a sua e dos projetos em torno dos quais sua atividade se organiza (DEBUYST apud PIRES; DIGNEFFE, 1992, p. 17, tradução nossa[11]).*

Sá aponta ainda que "parece muito oportuna a palavra ator no lugar de autor. Ator, em si, já dá a entender um drama, ou, uma trama, na qual estão envolvidas diversas pessoas" (SÁ, 2015, p. 298). Nesse mesmo sentido, Agra traz a informação de que "a organização do colóquio sobre 'Ator social e delinquência', em homenagem a Debuyst (1990), constituiu o mais importante momento da revolução paradigmática desta nova perspectiva em criminologia" (AGRA, 2018, p. 37), pois, no final dos anos 80, Debuyst transferiu o conceito de "ator social" da sociologia de Alain Touraine para a Criminologia Clínica, cunhando então a noção de "ator situado". Nessa transferência, Debuyst esclarece que o sociólogo elaborou uma distinção entre **homem socializado** e **homem natural***,* pois:

> *O homem socializado é aquele que interiorizou as regras que lhe são de certo modo impostas pela sociedade. Parece que o autor [Touraine], neste ponto de vista, adota a concepção heteronômica de Durkheim, segundo a qual as regras são exteriores ao homem, de forma que a consciência, entendida no seu sentido original, não seria mais que o reflexo da ordem estabelecida [...]. A este "homem socializado" opor-se-ia o homem natural, ou seja, aquele que, face a este espartilho constituído pelas regras e contra os papéis sociais tal como foram definidos, apela à vida, à liberdade e à criatividade. (DEBUYST, 2018, p. 289-290)*

---

[11] No original: "*Dans la mesure où il est porteur d'un point de vue propre qui dépend de la position qu'il occupe dans le cadre social, de l'histoire qui a été sienne et des projets autour desquels son activité s'organise".*

A noção de ator social diz respeito, portanto, a inter-relação entre o homem natural e o homem socializado, considerando tanto a pessoa (ator) quanto o contexto (demais atores e cenário) e, principalmente, a dialética e o processo dessa relação, que envolve o fato de que o indivíduo constrói a sociedade ao mesmo tempo em que é construído por ela. Nessa relação, os aspectos individuais do sujeito interagem ativamente com o meio. Para Debuyst:

> *Sob o termo de "ator social", estão presentes as ideias de que, desde logo, o sujeito não é um ser passivo cujo comportamento resultaria do jogo dos determinismos; por outro lado, ele não constitui uma abstração, na medida em que é portador de um ponto de vista próprio que depende da posição que ocupa no quadro social, da história que é a sua e dos projetos em torno dos quais se organiza a sua atividade; e, finalmente, ele é convocado a ser ator no quadro das inter-relações (sendo esse termo entendido num sentido amplo), isto é, "agente" ou interveniente que se encontra, deste modo, confrontado com jogos de poder e, no interior ou para além destes jogos, com a importância que os processos de reconhecimento tem na elaboração de sua própria identidade. (DEBUYST, 2018, p. 285-286)*

Considera-se então a complexidade tanto do sujeito quanto dos fatores ambientais, reconhecidos como participantes (corresponsáveis) da realização do ato (comportamento) que se torna crime a partir de uma definição legal. Para Debuyst, a noção de ator social remete tanto para o processo de elaboração da lei como para o da sua aplicação ou transgressão. Em suas palavras:

> *Quando entendemos a criminologia num sentido amplo (ou seja, incluindo a reação social) e adotamos a definição do homem enquanto (potencial) ator social, constatamos que a lei, a sua criação, a sua aplicação e as transgressões que sofre, constituem um conjunto no qual os papéis se entrecruzam e no qual é difícil dissociar os elementos sem alterar uma parte do sentido que cada um deles poderá ter. Definir o homem como "dotado de livre arbítrio" ou como essencialmente "determinado por causas exteriores" leva-nos evidentemente a economizar a consideração da criação de lei e da sua aplicação, dado que, nestas perspectivas, há naturalmente a tendência para considerar que a lei constitui uma realidade imutável que existe em si mesma, e que, por outro lado, a sua aplicação se faz quase automaticamente a partir dos critérios previstos para esse efeito. Ora, quando se define o homem como "ator social", estes dois a priori tornam-se difíceis de defender face às análises que resultaram dos numerosos trabalhos que, ao longo dos últimos 20 anos, incidiram sobre estes dois temas. Neste sentido, utilizar a noção de ator social é certamente uma das maneiras de integrar,*

> *tanto em criminologia como em direito penal, os resultados destes estudos numa lógica de conjunto e de fazer com que os trajetos dos investigadores, nas diversas áreas da criminologia, não se desenvolvam paralelamente sem nunca se tocar. (DEBUYST, 2018, p. 294)*

A noção de ator social aplicada à Criminologia abarca o recorte específico do sujeito (considerado aqui como "ator situado") não só em sua relação com à sociedade, mas, mais especificamente, na interação com as normas e as leis. Sá traz esta noção para o modelo de Criminologia Clínica de terceira geração (Inclusão Social) considerando o ator e o seu contexto (cenário). Segundo ele, existe "um ator que de fato atua, desempenha concretamente seu papel, mas que está complexamente e completamente situado, comprometido com todo um contexto que vai além dele" (SÁ, 2015, p. 298).

Por fim, Debuyst entende que a noção de "ator social" compreende que o "homem social" não é um ser passivo que apenas internalizou as regras da sociedade e que se comporta de acordo com elas e que, assim, estaria em oposição ao "homem natural". Pelo contrário, considera que à medida em que o "homem social" é construído na relação do "homem natural" com a sociedade e que esta, por sua vez, é construída por ele, sendo que, à medida que tal interação corre, deve-se levar em conta o sentido em que o homem natural é aceito e incluído na sociedade, participando desta, a fim de tornar-se não somente um "homem social", mas um "ator situado".

1.3 Situação problemática

No decorrer do desenvolvimento teórico de seu pensamento, Debuyst inicialmente "descreve o objeto da psicologia criminal[12] usando o termo 'comportamento problemático' em vez de 'ato delinquente'" (AGRA, 2018, p. 30). Posteriormente, já nos estudos da Criminologia Clínica, passa "da noção de 'comportamento problemático' para a de 'situação-problema'" (AGRA, 2018, p.

[12] Importante ressaltar que não se deve confundir "Psicologia Criminal" com "Criminologia Clínica", que são ciências e abordagens distintas que se aproximam. No entanto, aqui se mantém a redação original devido ao fato de que o texto de Agra traz um panorama histórico do desenvolvimento do pensamento do autor, que começa na Psicologia Criminal até chegar à Criminologia Clínica.

49), de maneira a abordar a complexidade e dinâmica dos processos e das relações.

Nessa evolução é possível perceber uma relevante mudança na compreensão da chamada “delinquência”, que deixa de adjetivar um ato (visão ontológica), passando, num primeiro momento, a ser entendida como expressão problemática de uma forma de agir que foi definida como crime e, com maior elaboração, engloba a inter-relação com o meio, chegando à compreensão mais ampla de uma **situação problemática ou situação problema**.

O termo “situação-problema” foi cunhado por Louk Hulsman, que vislumbrou a importância e necessidade de se mudar a linguagem para transformar os conceitos e, consequentemente, o sistema:

> *a noção de **situação-problema** foi apresentada por Hulsman pela primeira vez em 1979, no artigo “An abolitionist Perspective on Criminal Justice Systems and a Scheme to Organise Approaches to ‘Problematic Situations”, elaborado para o colóquio internacional de comemoração do quinquagésimo aniversário da L’école de Criminologie Louvain-la-Neuve. Neste artigo, Hulsman nos mostra que ao criminalizar uma **situação-problema** o sistema de justiça criminal afirma que **crimes** são qualitativamente diferentes de outras situações conflituosas (SALLES, 2011, p. 122, grifo do autor)*

Nas palavras de Hulsman: “A ferramenta conceitual óbvia para iniciar este novo olhar para a realidade é substituir crime ou comportamento criminalizável, como a pedra fundamental da nossa linguagem profissional, pelo conceito de situação problema” (HULSMAN, 1998 apud SALLES, 2011, p. 123).

Nesse mesmo sentido, Pires reconhece a contribuição da perspectiva abolicionista de Hulsman e chama a atenção para o fato de que não se almeja traçar uma teoria do comportamento criminoso, mas sim de certos tipos de comportamentos problemáticos, em situações específicas, e traz a importância de que se “mude a linguagem conceitual e evite falar sobre crime ou delinqüência para designar os próprios comportamentos problemáticos” (PIRES, 1993, p. 150, tradução nossa[13]).

---

[13] No original: “*Toutefois, il faut prendre acte qu'au niveau du registre des comportements on n'est pas en train de faire une théorie du comportement criminel, mais plutôt de certains types de comportements problématiques dans des situations spécifiques. Il faut alors modifier le langage conceptuel et éviter de parler de crime ou de délinquance pour désigner les comportements problématiques eux-mêmes.”*

A ideia seria, portanto, de afastar o rótulo de crime das condutas alvo do Direito Penal, vez que a atribuição desse rótulo reifica o delito, dando a ele característica ontológica. Para Zaffaroni, “o delito não existe [...] delitos seriam as condutas conflituosas que dão lugar a uma decisão criminalizante afirmativa por parte da agência judicial” (ZAFFARONI, 2017, p. 248).

Não se deve perder de vista o fato de que o comportamento problemático é uma ação real que, mesmo que não fosse tipificada, provavelmente continuaria sendo, em algum sentido, danosa. Para Sá, “as condutas que são criminalizadas pela lei são reais, existem objetivamente, e podem ser realmente negativas e corresponder a comportamentos e situações problemáticas concretas, independentemente de sua definição como crime” (SÁ, 2015, p. 271).

Importante salientar que existem elementos que sustentam a malha paradigmática de inter-relações. Para Sá, não se pode desconsiderar a exclusão social (ou inclusão perversa)[14] e a condição de vulnerabilidade[15] do autor do comportamento problemático (características muitas vezes mais típicas, presentes e atuantes nas sociedades de países desiguais, periféricos e pouco desenvolvidos). Logo, o comportamento socialmente problemático (a situação-problema) muitas vezes está associado à condição de exclusão e deve ser analisado exatamente nesse contexto.

No âmbito da Criminologia, tendo em vista o contexto das sociedades excludentes, a existência das minorias e as condições supramencionadas, Debuyst entende que os processos de socialização e de criminalização também se inter-relacionam e que o processo de exclusão fere a identidade do “homem natural”, gerando revolta e criminalidade. Sá, por sua vez, entende que a conduta criminosa é fruto e expressão de conflitos e que é necessária uma “mudança significativa de enfoque do chamado ‘tratamento penitenciário’, que deixaria de se centrar na pessoa do reeducando, para se centrar nas relações sociais das quais ele faz parte” (SÁ, 2016, p. 181), atentando-se para o cenário do conflito e das relações entre o sujeito, a sociedade e todo o seu contexto.

De acordo com Sá, a partir do entendimento de que o crime é uma situação de conflito e que os conflitos têm uma dimensão social,

---

[14] Questões profundamente analisadas por Bader Burihan Sawaia, cientista social brasileira.
[15] Noção cujo autor de referência é o jurista e criminólogo argentino Eugênio Raul Zaffaroni.

> *o apoio que se pretende dar ao indivíduo nele envolvido [no conflito] não deve ter nenhuma conotação de readaptação, no sentido de que se pretenda que o indivíduo venha a adequar sua conduta ao contexto social, numa espécie de submissão, como se a* ***causa*** *do conflito estivesse somente nele.* ***O apoio oferecido deve ter como objetivo contribuir para que o indivíduo se emancipe.*** *Dir-se-ia: para que ele se emancipe de forma criativa, isto é, de acordo com sua individualidade, com sua maneira de ser, levando-se em conta, obviamente, todo o complexo de fatores ambientais. (SÁ, 2015, p. 291, grifo nosso).*

As propostas de reintegração social devem considerar este aspecto: a partir do momento que se percebe a situação problema e os conflitos interindividuais na sociedade, abandona-se a ideia de que o "homem natural" seja **não socializado** (e, por isso, revoltado ou criminoso). Passa-se da noção de heteronomia (internalização de regras impostas externamente) para a possibilidade de que o sujeito participe autonomamente no coletivo. A saída passa, portanto, pela importância de que o homem natural esteja incluído no meio social, podendo expressar sua identidade e participando ativamente da sociedade:

> *Touraine analisa o despertar das minorias face a um quadro estatal central que não tem em consideração as suas identidades próprias. Esta revolta (individual ou coletiva) contra as regras e em nome da liberdade e da identidade é, para Touraine, o "reverso da vida social" que, a manter-se nesta via essencialmente defensiva, corre o risco de se fazer em nome de uma "identidade cada vez mais natural e cada vez menos social". Ao mesmo tempo, torna-se essencial que esta reação defensiva (contra a regra e contra os papéis sociais tal como estão organizados) se complete ou se inverta "tornando-se reinvindicação, contestação dirigida contra o poder que destrói não a identidade mas a capacidade de intervenção autónoma de coletividades ou de indivíduos. Por outras palavras, haveria estabelecimento, ou tentativa de estabelecimento, de relações sociais dentro das quais as possibilidades de expressão dessa identidade poderiam e deveriam poder ser encontradas. É durante esta segunda etapa que falamos efetivamente do sujeito enquanto "ator social": ao expressar o seu ponto de vista (ou as suas reivindicações) numa linguagem em comum com a do seu interlocutor, torna-se "ator social". (DEBUYST, 2018, p. 290)*

Assim, sob a égide da clínica, a Criminologia deixa de se interessar exclusivamente pelos aspectos da personalidade para então vislumbrar as questões de identidade. Cumpre destacar que a clínica não se distancia completamente e nem ignora a noção de personalidade, tampouco suas

estruturas e/ou transtornos. No entanto, está superada a noção de “personalidade delinquente” (visão etiológica), sendo que os estudos desta área estão mais próximos da Psiquiatria[16] e também avançaram.

No que diz respeito à identidade, este é um constructo que contempla a dinamicidade do ser em interação com seu meio. Para a Psicologia Social, fala-se em “identidade” quando se responde (ou se pretende responder) à pergunta “quem sou eu?”, considerando que a identidade não é estática e nem pronta, mas, pelo contrário, está em constante construção e se transforma no decorrer da vida. Nesse sentido, “a identidade se mostra como a descrição de uma personagem (como em uma novela de TV), cuja vida, cuja biografia aparece numa narrativa (uma história com enredo, personagens, cenários, etc), ou seja, como personagem que surge num discurso” (CIAMPA, 1984, p. 60).

Num ensaio de Psicologia Social, Ciampa (1987) faz um paralelo entre a estória de Severino, personagem fictício de um poema regionalista de João Cabral de Melo Neto e a história (real) de uma Severina, migrante da Bahia para São Paulo em busca de sobrevivência. Ciampa discorre acerca das dificuldades de definições e considera a dinâmica das identidades e suas mutações. Na análise do poema, o psicólogo deixa claro que o esforço de construção de uma identidade própria só será efetivo quando a pessoa assumir um papel em sua vida, se tornando, portanto, personagem principal (ator) da própria história. Segundo ele:

> *Severino parece perceber a impossibilidade de dizer quem é [...] Falou de uma identidade coletiva, que compartilha com outros Severinos, mas sua individualidade, sua singularidade, sua identidade pessoal permanece oculta. Percebe que não deve permanecer como substantivo ou como adjetivo; precisa se fazer verbo, fazer-se ação. Por isso, encerra seu discurso de auto-*

[16] Seria extremamente relevante estender os objetivos desta pesquisa às situações problemas que envolvem pessoas consideradas inimputáveis, englobando a Psiquiatria no diálogo e nas análises mais atuais. No entanto, além de não ser este o recorte deste trabalho, já existirem práticas, como os projetos PAI-LI (Programa de Atenção Integral ao Louco Infrator) e PAI-PJ (Programa de Atenção Integral ao Paciente Judiciário), e pesquisa que os analisa a partir da Criminologia Clínica de Inclusão Social. Neste sentido, confira-se: ALMEIDA, Jéssica Pascoal Santos. **Inclusão social em medida de segurança: modelos e práticas envolvendo pessoas com transtorno mental implicadas com a Justiça Criminal**. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2019.

> *apresentação, preparando-se para se transfigurar num ator*[17]*. (CIAMPA, 1987, p. 24)*

Na trajetória do personagem Severino, Ciampa analisa 3 atos, quais sejam: (1) em que se ouve a personagem do poema tentando dizer quem é; (2) no qual se observa a mesma personagem atuando para encontrar vida; e (3) em que se dá a possibilidade da personagem ter encontrado condições para se identificar como ser humano, por causa de um grupo. Optou-se por mencionar esse caminho devido ao fato de que tal percurso se assemelha em muito à jornada de Severina baiana e de tantos e tantas outros "Severinos", criminosos ou não, sendo que o terceiro ato será relevante à presente pesquisa.

Ao discorrer sobre o *labelling approach*, teoria (do conflito) que representa a mudança paradigmática vista anteriormente, Shecaira traz a noção de "interação simbólica", concebida por Herbert Blumer, e afirma que "tal visão parte da ideia segundo a qual as relações sociais em que as pessoas estão inseridas as condicionam reciprocamente" (SHECAIRA, 2018, p. 255). Para Shecaira, Erving Goffman trouxe importantes contribuições para esse período tanto pelas análises das instituições totais como também pela compreensão da "delinquência secundária", processo desencadeado pela estigmatização.

Goffman (1988) faz uma importante distinção entre "identidade pessoal" e "identidade social". Para ele, as normas relativas à esta última "referem-se aos tipos de repertórios de papéis ou perfis que consideramos que qualquer indivíduo pode sustentar", enquanto que as normas relativas à primeira "pertencem não a esferas de combinações permissíveis de fatos sociais mas ao tipo de controle de informação que o indivíduo pode exercer com propriedade"; ou seja: "para uma pessoa, ter tido o que se chama de um passado sombrio é uma questão relativa à sua identidade social; a maneira pela qual ele manipula a informação sobre esse passado é uma questão de identificação pessoal" (GOFFMAN, 2008, p. 74).

Insta mencionar ainda que, na chamada Modernidade Líquida[18], "a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infindável" (BAUMAN, 2005, p. 91) e que "uma identidade coesa, firmemente fixada e

---

[17] "Mas, para que me conheçam / melhor Vossas Senhorias / e melhor possam seguir / a história de minha vida, / passo a ser o Severino / que em vossa presença emigra." (Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto).

[18] Termo cunhado por Zygmunt Bauman para designar a fluidez e instabilidade dos tempos modernos, representando o derretimento das tradições de uma ordem sólida.

solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade" (*Ibidem*, p. 60). Isso porque "os indivíduos não possuem mais padrões de referência, nem códigos sociais e culturais que lhes possibilitem, ao mesmo tempo, construir sua vida e se inserir dentro das condições de classe e cidadão" (FRAGOSO, 2011, p. 110).

Bauman define a Modernidade Líquida como "a época, ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem 'tradicional', herdada e recebida; em que 'ser' significa um novo começo permanente" (BAUMAN, 1998, p. 20).

Finalmente, resgatando a referência inicial, tem-se que a "delinquência caracteriza os sujeitos ou grupos que conhecem ou vivem uma reivindicação de identidade sem ter a possibilidade de a integrar num processo de reconhecimento social" (DEBUYST, 2018, p. 291). Tal compreensão consolida a importância da inclusão social, bem como do sentimento de pertença, para a almejada reintegração social.

2 AUTONOMIA

No desenvolvimento da proposta do modelo de Criminologia Clínica de terceira geração, Sá dedicou importante análise às noções de moral e ética, que seriam, segundo ele, “ingredientes indispensáveis na inclusão social” (SÁ, 2015, p. 325).

La Taille diferencia moral e ética entendendo que “moral são normas, deveres, e ética é uma vida boa” (LA TAILLE, 2017, p. 48). O autor resgata o conceito de ética de Paul Ricoeur, cuja definição passa pela perspectiva de uma “**vida boa** para e com outrem, em instituições justas” (ibidem), o que envolve benevolência, generosidade, cooperação e ainda a dimensão política do viver.

Sá encontra em La Taille também a distinção convencional entre ética e moral, sendo que o “mais adequado seria dizer que a moral é um fenômeno social (regras, deveres, proibições), enquanto a ética é uma reflexão filosófica e científica sobre esse fenômeno” (SÁ, 2015, p. 328).

Uma outra forma de se convencionar tal distinção seria entender que “padrões morais prescrevem como nós devemos considerar os outros; padrões éticos, como nós mesmos devemos viver” (DWORKIN, 2011, p. 607). Essa concepção está de acordo com as questões: “indagação moral: ‘como devo agir?’ (obrigatoriedade); indagação ética: ‘como eu devo viver?’ (reflexão em torno de um projeto)” (SÁ, 2015, p. 328).

Viver eticamente, ou seja, ter uma vida boa, leva à felicidade. Sá se interessa por essas questões por acreditar que “o núcleo da inclusão social deve implicar necessariamente a **felicidade** dos incluídos”, e que, “não raramente, moral e ética são **sentidas** como obstáculos à felicidade” (*Ibidem*, p. 328, grifo do autor), isso porque portam a ideia de obrigatoriedade. Ainda assim,

> *se quisermos pensar em projetos que visem a desenvolver o senso ético-moral nos presos ou egressos, teremos que lidar, sim, com o sentimento de obrigatoriedade. Entretanto, qualquer projeto, como pressuposto básico, deverá fomentar a autonomia moral e ética e a capacidade de o indivíduo decidir sobre a própria vida, sendo essa uma condição para que ele se sinta feliz. (Ibidem, p. 330)*

Para Dworkin, “a felicidade que Platão e Aristóteles invocaram deveria ser alcançada vivendo-se eticamente, e isto significava viver de acordo com princípios morais independentes.” (DWORKIN, 2011, p. 607). A ética, enquanto independência dos princípios morais, se relaciona, portanto, à autonomia do sujeito.

Autonomia é uma palavra que vem do grego *autós* (por si próprio) + *nomos* (norma, lei). Significa, etimologicamente, dar a si próprio a lei ou governar-se a si mesmo. Filosoficamente, “conduz o pensamento à ideia de liberdade, da propriedade pela qual o ser humano pretende poder escolher as leis que regem sua conduta, ou seja, dá possibilidade e capacidade de livre decisão dos indivíduos e grupos sobre suas próprias ações na vida” (LALANDE, 1999).

Para Sá, a autonomia moral é vista como “critério de maturidade do senso moral, em contraposição à heteronomia moral, que implica imposições, ameaças de punição, enfim, uma moralidade não internalizada, não simbolizada” (SÁ, 2015, p. 325). Quando o autor aborda autonomia moral (ou moralidade autônoma), faz referência ao terceiro nível postulado por Kohlberg de desenvolvimento do senso moral (moralidade pós-convencional) e entende que essa deve ser a meta da reintegração da pessoa presa, ou seja, de sua inclusão social (SÁ, 2015, p. 328).

É importante, portanto, compreender a teoria de Kohlberg, cujos pressupostos subsidiam uma atitude “voltada para o processo de emancipação do indivíduo – projeto de emancipação individual, com implicações para uma transformação social, em bases fundadas na racionalidade” (RAZERA, 2011, p. 195). Ressalta-se que a perspectiva desenvolvimentista de Kohlberg está “comprometida com a transformação das instituições em sociedades justas e boas” (LOURENÇO, 2002, p. 23) e tem fortes influências piagetianas.

Tanto Kohlberg quanto Piaget são interacionistas e entendem que o desenvolvimento se dá evolutivamente em estágios a serem superados, não como algo automático. Pelo contrário, “o desenvolvimento no julgamento moral é estimulado pela interação social nos grupos” (FINI, 1991, p. 69) e “a qualidade do ambiente social exerce uma influência significativa sobre o ritmo e sobre o nível do desenvolvimento que a pessoa alcança” (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 105).

Entende-se, então, que a maturidade e autonomia caminham num mesmo compasso: quanto mais maduro o sujeito se tornar, maior autonomia poderá atingir.

2.1 O desenvolvimento cognitivo e o senso moral (Jean Piaget e Lawrence Kohlberg)

Jean William F. Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço, dedicou sua vida ao estudo do desenvolvimento psicológico da criança e do processo de aquisição de conhecimento. Identificou que o pensamento se constrói de maneira estrutural, em estágios que se relacionam e se sucedem, os quais denominou como sendo: 1º. sensório-motor (0 a 2 anos), 2º. pré-operatório (2 a 7 anos), 3º. operatório concreto (7 a 12 anos) e 4º. operatório formal (12 anos em diante). Além dos estágios cognitivos, Piaget propôs que a moralidade também se desenvolve em níveis (que podem também ser considerados estágios ou etapas): da heteronomia à autonomia.

A teoria piagetiana auxilia na compreensão do desenvolvimento infantil de forma global, sendo que o amadurecimento emocional se dá concomitantemente ao desenvolvimento cognitivo[19]. Segundo Freitas,

> *Desde antes da publicação de "O julgamento moral na criança", Piaget (1930) defende a idéia da existência de um paralelismo entre o desenvolvimento da lógica e da moral no ser humano. Posteriormente, no curso que ministrou na Sorbonne, Piaget (1954) estende esse paralelismo ao mostrar que as construções cognitivas caminham pari passu com a constituição dos sentimentos. Em outras palavras, ele traça um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da afetividade e mostra que a emergência dos sentimentos morais faz parte de um*

[19] Importante salientar que Piaget fala do desenvolvimento cognitivo enquanto aquisição de capacidades, habilidades e competências, e não necessariamente de conteúdos, ou seja, a relação entre amadurecimento moral e cognição se dá no nível da estrutura (de **como** o pensamento funciona) e não da inteligência vista no sentido tradicional de aquisição de conhecimentos. Assim, é perfeitamente possível (e inclusive bastante comum) que pessoas consideradas pouco inteligentes alcancem níveis elevados da moralidade, pois muitas vezes atingiram a capacidade de abstração graças ao aprendizado vivencial. Da mesma forma, apesar de menos comum, é possível haver pessoas consideradas cultas e inteligentes presas no pensamento concreto e, consequentemente, no nível heterônimo da moralidade, fazendo interpretações rígidas e literais das normas e precisando sempre de autoridades externas para validá-las. Neste sentido, recomenda-se o estudo das obras *Inteligência Emocional* (Daniel Goleman) e *Inteligências Múltiplas* (Howard Gardner).

> *processo mais amplo: o desenvolvimento da afetividade. (FREITAS, 2002, p. 305)*

De acordo com Duska e Whelan (1994), Piaget via o desenvolvimento da moralidade como um processo lento e gradual que implica transformações de base das estruturas cognitivas. Logo, "crescer moralmente não significa somente mudar de opinião sobre um problema particular, mas sim transformar o modo de raciocinar, expandindo a própria visão até incluir nela critérios de julgamento ainda não considerados" (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 104).

Piaget identificou essa relação a partir de suas pesquisas empíricas nas quais apresentava dilemas a serem analisados e respondidos por crianças das mais diversas faixas etárias. Para Fini,

> *os resultados de pesquisa demonstraram que existe correlação entre o nível de desenvolvimento cognitivo e de desenvolvimento moral,* ***o que não significa a exigência de conhecimentos de qualquer espécie****. A dimensão cognitiva do julgamento moral implica que há mudanças na forma cognitiva do raciocínio ao longo do desenvolvimento, o que independe do conteúdo do problema moral analisado. As pesquisas têm mostrado que o indivíduo precisa ser capaz de fazer proposições lógicas, classificar e considerar possibilidades e hipóteses, bem como de deduzir implicações para que possa elaborar julgamentos morais de níveis mais elevados. (FINI, 1991, p. 68, grifo nosso)*

Segundo o pesquisador, "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (PIAGET, 1994, p. 23). Insta salientar que os estudos de Piaget tiveram inspiração kantiana no entendimento de que "o juízo moral é legislado pela vontade, sendo que os comportamentos ou sentimentos são apenas manifestações desse juízo" (QUEIROZ et al, 2009, p. 71).

No início da vida, a criança passa por uma fase pré-moral, caracterizada por um certo egocentrismo e ausência de regras (anomia). Posteriormente, evoluindo nas etapas de desenvolvimento, passará por uma evolução moral em dois níveis: da heteronomia para a autonomia.

Na primeira etapa do desenvolvimento cognitivo, o período **sensório-motor**, pode-se dizer que "não existem normas, apenas regularidades espontâneas, as quais não são sentidas como obrigatórias" (FREITAS, 1999, p. 450).

A partir da aquisição da linguagem, a criança pode acessar o nível simbólico do pensamento, passando, ainda de maneira um pouco rudimentar, ao segundo estágio (pré-operatório). Com a capacidade simbólica a criança é inserida na cultura. É quando a criança começa a diferenciar sujeito e objeto, lidar com as frustrações que o mundo lhe impõe e perceber limites existentes na realidade concreta, o que a leva, no nível cognitivo, à capacidade de estabelecer relações e, no nível moral, à heteronomia, que é o estágio em que as normas e leis são percebidas como algo externo a ser obedecido. Nessa fase, Piaget fala de relações coativas ou assimétricas, que são aquelas em que há o respeito. É uma etapa bastante importante para uma base sólida, pois “o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais” (PIAGET, 1998, p. 27).

Para Freitas, “a relação estabelecida entre a criança e os mais velhos [...] é o protótipo das relações coativas. Será a partir dessas relações que nasce a obediência, a primeira forma de controle normativo de que a criança é capaz” (FREITAS, 1999, p. 451). As normas aqui têm valor absoluto, sendo dadas como prontas e inquestionáveis.

No entanto, apesar da obediência aparentar ser frutífera, o tipo de relação coativa não é capaz de transformar a conduta. Para Sá, “se houver coação, não haverá ação moral” (SÁ, 2015, p. 332). Freitas (1999) aponta que a coerção[20] não suprime o egocentrismo, mas, pelo contrário, causa seu recrudescimento.

No terceiro estágio é possível aceder ao pensamento lógico. Neste, as operações (matemáticas) concretas levam à capacidade de interpretação, mas, até então, tal capacidade se mantém no nível “lógico” das relações, ou seja, a interpretação é literal, rígida. “É nessa fase também que ocorre uma maior assimilação das regras em geral [...] e isso ocorre com a ajuda dos jogos e do incremento do processo de socialização” (JUBRAM, 2017, p. 40).

É na medida em que a criança se relaciona com seus pares (não só adultos, mas principalmente outras crianças) que a relação para com o outro poderá passar da coação à cooperação. Piaget chamou de cooperação "toda

[20] Na abordagem behaviorista (análise do comportamento), uma importante obra que contribui para a compreensão da ineficácia e efeitos danosos da punição (ou mesmo de sua simples ameaça) é *Coerção e suas implicações* de Murray Sidman (1995), em que o psicólogo descreve exemplos concretos as implicações e desdobramentos desse tipo de relação, quais sejam: o incremento da agressividade e dos esquemas de fuga e de esquiva.

relação entre dois ou *n* indivíduos iguais ou que se percebem como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio" (PIAGET, 1977, apud FREITAS, 1999, p.226).

A cooperação é um tipo de relação em que há reciprocidade e na qual está posto o respeito mútuo, sendo que disso decorre a futura capacidade de ter empatia e colocar-se no lugar do outro, vez que “o produto do respeito mútuo é a superação da heteronomia moral, tratada como um tipo de relação que sucede às relações de coação próprias do respeito unilateral” (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 531). Logo, “quando há respeito unilateral a ação acontece em conformidade ao dever, ou seja, acontece como obrigação” (legalidade); por outro lado, “quando há respeito mútuo, o que determina a ação é a vontade [...] Desse modo, só existe lei moral efetiva quando não há obrigação” (QUEIROZ et al, 2009, p. 74).

Da reciprocidade surge a noção de justiça e, por conseguinte, a possibilidade de decidir acerca do que é justo, certo ou bom independentemente de alguma autoridade ditar. Daí a importância da vivência grupal, pois “a adesão aos grupos e a cooperação se convertem em fatores de igualitarismo. A partir daí, a criança colocará a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência” (PIAGET, 1998, p. 31).

No último nível (operatório formal) é que o pensamento alcança o abstrato, levando à consciência crítica. O nível formal do desenvolvimento cognitivo envolve a “capacidade de contemplar o possível, destacando-se do concreto, de admitir suposições, de coordenar pontos de vista, argumentar, expressar-se por proposições e trabalhar com proposições” (FINI, 1991, p. 68). Tem-se então que “essa capacidade de abstração é condição básica, fundamental para se exercer o pensamento autônomo” (JUBRAM, 2017, p. 25), vez que a interpretação da lei exige a complexidade do pensamento abstrato. De acordo com a corrente construtivista piagetiana, “o pensamento abstrato é a forma final e mais sofisticada da capacidade cognitiva” (*Ibidem*, p. 30).

Assim, a autonomia pressupõe uma consciência moral, que não é somente a internalização das regras, mas também o desenvolvimento da capacidade reflexiva decorrente da repercussão interna de princípios éticos. O sujeito torna-se capaz de avaliar internamente a norma, ponderando acerca de seu sentido e de suas consequências, antes de optar por cumpri-la ou desrespeitá-la.

O paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e o percurso rumo à autonomia revela uma relação entre as etapas. Do ponto de vista da moralidade, o que marca o período sensório-motor é a anomia (ausência de regras), enquanto nos períodos pré-operatório e operatório-concreto se desenvolve a heteronomia (normas externas). Já com a aquisição da capacidade de abstração no período operatório formal, chega-se à autonomia, podendo-se então dizer que as normas são internas[21].

Para Fini, na heteronomia as regras são "absolutas, imutáveis, intangíveis. [...] A criança tende a considerar que sempre que alguém é punido esse alguém deve ter feito algo de errado, assumindo uma conexão absoluta entre a punição e o erro", enquanto que, na autonomia, "percebe as regras como estabelecidas e mantidas pelo consenso social [...] resultado de livre decisão, podendo ser modificada" (FINI, 1991, p. 60).

Compreender essa relação é importante para a Criminologia Clínica porque, ao enxergar o crime[22] como resultado de uma ação possível diante de uma **situação problema** e entender que o sujeito (ator situado) se comporta a partir de suas possibilidades, tem-se que o sujeito terá melhores alternativas para lidar com a situação problema sem delinquir tanto quanto mais autônomo for. Com base na teoria piagetiana, vê-se o "conhecimento como relação de equilíbrio entre um **ator humano** investigativo e uma **situação de problema**" (RAZERA, 2011, p. 195, grifo nosso). O próprio Debuyst considera tal relação e entende que as etapas não são fixas. Para ele, "essa posição entre moral heterônoma e moral autônoma que Piaget estabeleceu, situando a primeira até cerca dos doze anos, não é tão evidente assim e a criança será susceptível de se tornar 'ator social' mais cedo do que pensamos" (DEBUYST, 2018, p. 292).

Importante ressaltar, portanto, que os estágios não são fixos e nem determinantes, mas sim dinâmicos e inter-relacionados, sendo que implicam a estimulação do meio. Ainda assim, extremamente importante é a sucessão entre eles, pois o anterior é sempre a fonte do seguinte. Para Fini, "apesar de possíveis

---

[21] Importante ressaltar que "normas **internas**" não significa "normas **internalizadas**". Um indivíduo heterônomo pode muito bem ter internalizado as normas e saber se comportar de acordo com as regras, numa obediência rígida. Dizer "normas internas" significa que o sujeito assimilou para si os princípios que edificaram a norma e tornou-se capaz de uma conduta ética que respeita a regra não pela obediência, mas pela coerência e concordância. Diz-se que esse indivíduo é autônomo justamente porque se apropriou dos princípios morais e, a partir disso, governa a si mesmo.

[22] Comportamento problemático definido como crime.

diferenças quanto à idade em que as crianças alcançam cada estágio, há uma sequência universal de estágios” (FINI, 1991 p. 66).

Piaget entende que um ambiente autoritário pautado no medo e respeito unilateral tende a perpetuar a heteronomia, e que a autonomia é um produto refinado do processo de socialização sadio, sendo que são poucos os indivíduos a atingirem o nível do pensamento formal (capacidade de abstração), e, por conseguinte, a autonomia moral. Pelo contrário, “a consciência adulta autônoma é um produto social recente e excepcional” (Piaget, 1977, p. 186 apud FREITAS, 2002, p. 307), o que, novamente, está de acordo com a visão de sujeito no terceiro modelo da Criminologia Clínica, pois “desempenhar um papel de **ator social** pressupõe, direta ou indiretamente, a capacidade de **jogar** com abstrações” (DEBUYST, 2018, p. 297, grifo do autor), vez que pensamento autônomo é crítico e elaborado.

Lawrence Kohlberg (1927-1987) deu continuidade às pesquisas de Piaget, interessando-se especialmente por estudar a moralidade. Seus pressupostos estão “especialmente fundados teórica e experimentalmente na psicologia do desenvolvimento humano, com fortes influências piagetianas” (RAZERA, 2011, p. 193). Em sua tese de doutorado (Universidade de Chicago, 1958), Kohlberg propôs a existência de seis estágios do desenvolvimento da moralidade: descreveu três níveis de desenvolvimento moral e contemplou a existência de dois estágios em cada nível. Esses estágios serviriam para distinguir duas formas de raciocínio: a primeira com orientação heterônoma, baseada em regras e na autoridade, e a segunda com orientação autônoma, baseada em princípios, justiça, igualdade e reciprocidade.

Seus estudos se estenderam por pesquisas longitudinais num período de vinte anos em Harvard. Para ele, esse período "não foi uma compilação simples de entrevistas sobre situações de dilema feitas aos meus primeiros sujeitos a cada três anos. Foi, antes, um período de revisão e esclarecimento das definições dos diferentes estágios e do método para avaliá-los[23]" (KOHLBERG, 1992, p. 18). Segundo o autor,

[23] No original: *“Este período de veinte años no ha sido una simple recopilación de entrevistas sobre situaciones de dilema hechas a mis primeros sujetos cada tres años. Ha sido, más bien, un período de revisión y clarificación de las definiciones de los diferentes estadios y el método para evaluarlas.”*

> *Comecei a tese em um esforço para replicar a descrição dos estágios do julgamento moral de Piaget (1948), estendê-los para a adolescência e examinar a relação do crescimento acelerado com as oportunidades de assumir o papel de outros no ambiente social. Esses objetivos me levaram à minha revisão e elaboração do modelo de dois estágios de Piaget em seis estágios do julgamento moral, que a princípio, e com certa cautela, foram chamados de "tipos ideais evolucionários[24]" (KOHLBERG, 1992, p. 24)*

Os três níveis apresentados são: (1) pré-convencional, (2) convencional e (3) pós-convencional. O autor destaca a importância de se atentar ao termo utilizado: "convencional". Para ele, esse termo faz referência à atitude de conformidade para com as regras e a manutenção das normas, podendo significar também a atitude de corresponder às expectativas e atender aos acordos da sociedade ou de uma figura de autoridade. Ele ressalta que, no primeiro nível, a pessoa ainda não entende e nem segue a regra, enquanto no segundo nível o sujeito é extremamente "comum" e age de acordo com o esperado. No terceiro nível, a ação é mais elaborada e muitas vezes supera as expectativas, pois o sujeito “pós-convencional” age por princípios. Para Kohlberg:

> *Uma maneira de entender os três níveis é considerá-los como três tipos diferentes de relações entre o eu e as normas e expectativas da sociedade. Desse ponto de vista, o Nível I é uma pessoa pré-convencional, para quem as normas e expectativas sociais são algo externo a si; O nível II é uma pessoa convencional, na qual o eu se identifica com as regras e expectativas dos outros, especialmente das autoridades; e o Nível III é uma pessoa pós-convencional, que se diferencia das normas e expectativas dos outros e define seus valores de acordo com os princípios escolhidos[25] (KOHLBERG, 1992, p. 188)*

---

[24] No original: “*Empecé la tesis en un esfuerzo por replicar la descripción de los estadios de juicio moral de Piaget (1948), para ampliarlos a la adolescencia y examinar la relación del crecimiento escalonado con las oportunidades de tomar el rol de otros en el entorno social. Estos objetivos me llevaron a mi revisión y elaboración del modelo de dos estadios de Piaget en seis estadios de juicio moral, que en un principio, y un tanto precavidamente, se llamaron «tipos ideales evolutivos»*.”

[25] No original: "*Una forma de entender los tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el yo y las normas y expectativas de la sociedad. Desde este punto de vista el Nivel I es una persona preconvencional, para quien las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismo; el Nivel II es una persona convencional, en la que el yo se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades; y el Nivel III es una persona postconvencional, que ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otios y define sus valores según unos principios autoescogidos.*"

Em síntese, Kohlberg descreve os níveis da seguinte maneira:

Nível I: Pré-convencional - Perspectiva individual concreta

Etapa 1: moralidade heterônoma.

Etapa 2: Individualismo, propósito instrumental e troca.

Nível II: Convencional - Perspectiva do membro da sociedade

Etapa 3: Expectativas interpessoais mútuas, relacionamentos e conformidade interpessoal

Etapa 4: Sistema Social e Consciência

Nível III: Pós-convencional - Perspectiva anterior à sociedade

Etapa 5: Contrato social ou utilidade e direitos individuais,

Etapa 6: Princípios éticos universais

Considerando a importância de verificar como se deu a assimilação dessa teoria no cenário brasileiro, optou-se por apresentar uma compilação construída a partir da comparação entre as descrições realizadas por Sá, Fini, Menin, Bataglia, Morais & Lepre e, finalmente, Jubram.

A escolha dos autores se deu pela representatividade em áreas relacionadas, porém distintas, e pela aplicação, respectivamente, da seguinte forma: Sá: Criminologia Clínica; Fini: tradução literal da tabela trazida por Kohlberg em 1969; Menin: Educação; Bataglia et al: instrumentos de avaliação; Jubram: Psicologia.

Quadro 1 – Os níveis de Kohlberg para a Criminologia Clínica

	SÁ
NÍVEL I PRÉ CONVENCIONAL	A norma é **externa** e não se mantém acordos. Crianças até 9 anos, adolescente e adultos delinquentes.
ESTÁGIO 1	Moralidade heterônoma. Ponto de vista egocêntrico. A motivação da ação é **evitar o castigo**.
ESTÁGIO 2	Individualismo, finalidade instrumental e intercâmbio. Serve às necessidades e aos **interesses próprios**.
NÍVEL II CONVENCIONAL	Conformidade ("é assim que deve ser"); **identificação com a norma**, entre o interesse privado e a expectativa social.
ESTÁGIO 3	Capacidade de manter relações mútuas de gratidão, lealdade e confiança (colocar-se no lugar do outro), desejo de manter normas e autoridades que preservem **estereótipos de boa conduta**.
ESTÁGIO 4	Sistema social e consciência. Cumprir obrigações acordadas, **contribuir com a sociedade ou grupo**.
NÍVEL III PÓS CONVENCIONAL	Concordância com os **princípios morais** das normas, questionamento do coletivo. Observa-se esse nível em poucos adultos, com idade superior a 20 anos.
ESTÁGIO 5	**Contrato social**. Consciência de que as pessoas mantêm uma variedade de valores e opiniões (normalmente relativas ao seu grupo). Vida e liberdade são valores absolutos e universais. Sentimento de obrigação e respeito Perspectiva dirigida prioritariamente à sociedade.
ESTÁGIO 6	**Princípios** éticos universais.

Fonte: OLIVEIRA, 2002 apud SÁ, 2015.

Quadro 2 – Tradução literal dos níveis de Kohlberg

	FINI
NÍVEL I PRÉ CONVENCIONAL	O valor moral localiza-se nos acontecimentos **externos**, "quase" físicos, em atos maus ou em necessidades "quase" físicas, mais do que em pessoas ou padrões.
ESTÁGIO 1	Orientação para a **obediência e castigo**. Deferência egocêntrica, sem questionamento, para o poder ou prestígio superior ou tendência para evitar aborrecimentos.
ESTÁGIO 2	Orientação **egoísta**. A ação correta é a que satisfaz instrumentalmente às próprias necessidades e, eventualmente, às de outrem. Consciência do valor relativo das necessidades e perspectivas de cada um.
NÍVEL II CONVENCIONAL	O valor moral localiza-se no desempenho correto de papéis, na **manutenção da ordem convencional** e em atender às expectativas dos outros.
ESTÁGIO 3	Orientação do bom menino e boa menina. Orientação para obtenção de **aprovação** e para agradar aos outros. Conformidade com imagens **estereotipadas** ou papéis naturais e julgamento em função de intenções.
ESTÁGIO 4	Manutenção da autoridade e ordem social. Orientação para **cumprir o dever e demonstrar respeito** para com a autoridade e para a manutenção da ordem social. Consideração pelas expectativas dos outros.
NÍVEL III PÓS CONVENCIONAL	Autônomo ou nível dos **princípios**. O valor moral localiza-se na conformidade para consigo mesmo, com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados.
ESTÁGIO 5	Orientação contratual legalista. Reconhecimento de um elemento ou ponto de partida arbitrário nas regras, no interesse do acordo. O dever é definido em termos de **contrato** ou de evitar, de forma geral, a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem-estar da maioria.
ESTÁGIO 6	Orientação não apenas para regras sociais realmente prescritas, mas para **princípios** de escolha que envolvem apelo à universalidade lógica e consistência. Orientação para **consciência**, como agente dirigente, respeito e confiança mútua.

Fonte: Fini, 1991.

Quadro 3 – Os níveis de Kohlberg para a Educação

	MENIN
NÍVEL I PRÉ CONVENCIONAL	Pré-moral. Crianças até por volta de 10 anos decidem o que é certo fazer baseando-se somente em **interesses próprios** (“bem é aquilo que eu quero”) ou para evitar a punição.
ESTÁGIO 1	Evitar a **punição**.
ESTÁGIO 2	Pensamento de que fazer o “bem” é seguir a própria vontade.
NÍVEL II CONVENCIONAL	O que decide o que é certo ou errado são as **convenções sociais** ligadas a pessoas importantes, autoridades formalizadas ou instituições reconhecidas socialmente.
ESTÁGIO 3	Papel do “bom menino”. As pessoas se preocupam muito em **fazer aquilo que é esperado** delas: serem bons aos olhos dos outros.
ESTÁGIO 4	Segue a lógica da “lei e ordem”, em prol de **manter o já determinado pela sociedade** é o motivo do respeito às regras.
NÍVEL III PÓS CONVENCIONAL	**Julgamento** moral
ESTÁGIO 5	**Contrato social**: as pessoas consideram correto aquilo que é um acordo coletivo. As leis não são vistas como ordens fixas, mas como resultado de contratos que podem ser reexaminados.
ESTÁGIO 6	Inspirado em Kant, Kohlberg descreve o julgamento desse estágio como guiado por **princípios** éticos mais que em contratos sociais. Justiça, igualdade, liberdade e dignidade de toda e qualquer vida humana seriam os critérios para se julgar uma ação.

Fonte: Menin, 1996.

Quadro 4 – Os níveis de Kohlberg para a avaliação

	BATAGLIA et al
NÍVEL I PRÉ CONVENCIONAL	O indivíduo julga o certo e o errado, apoiado apenas em seus **interesses próprios**, o que inclui o medo da punição.
ESTÁGIO 1	O indivíduo obedece às normas sociais por **medo do castigo** que pode vir a receber, sendo denominado por Kohlberg (1992) de estágio da moralidade heterônoma.
ESTÁGIO 2	O indivíduo apresenta um raciocínio moral **egocêntrico** e segue as normas pensando em **interesses próprios**, esse é considerado o estágio do individualismo.
NÍVEL II CONVENCIONAL	A ação moral é baseada nas **convenções** e **regras sociais** determinadas por pessoas que se apresentem como autoridades ou instituições reconhecidas. O indivíduo tem como referência as regras do grupo social e as expectativas que este tem sobre ele.
ESTÁGIO 3	Caracteriza-se pela necessidade de **cumprir com aquilo que as pessoas esperam**, como ser um bom filho, um bom amigo ou um bom marido. Há uma consciência inicial de que os interesses coletivos são mais importantes do que os individuais.
ESTÁGIO 4	Perspectiva moral: a **manutenção da ordem** social e daquilo que foi proposto pelas autoridades sendo que, para tanto, todos devem **colaborar com a organização social** e com as instituições.
NÍVEL III PÓS CONVENCIONAL	Ação guiada por **princípios** morais universais, pautados por reciprocidade e igualdade. Pensamento regido pelos princípios e não por regras sociais, que só serão aceitas se estiverem fundamentadas.
ESTÁGIO 5	O raciocínio moral considera o **contrato social** e os direitos individuais, com orientação moral do tipo “contratual-legalista”
ESTÁGIO 6	Caracterizado pelos **princípios** éticos universais e considerado o mais evoluído por Kohlberg

Fonte: Bataglia, Morais e Lepre, 2010.

Quadro 5 – Os níveis de Kohlberg para a Psicologia

	JUBRAM
NÍVEL I PRÉ CONVENCIONAL	**Heteronomia** na sua forma mais pura, cujos aspectos centrais são: medo da punição, obediência cega e pensamento literal.
ESTÁGIO 1	Medo da **punição**.
ESTÁGIO 2	Obter recompensa.
NÍVEL II CONVENCIONAL	Maioria dos adolescentes e adultos. As regras são entendidas como sendo **convenções sociais**.
ESTÁGIO 3	Busca por **aprovação social.**
ESTÁGIO 4	Preocupação por **manter a ordem**. Tem respeito pelas autoridades. Compreende a importância de normas e regras para **manutenção da sociedade**; assume responsabilidades para cumprir com seu dever.
NÍVEL III PÓS CONVENCIONAL	Minoria dos adultos (em torno de 5%) após os 25 anos
ESTÁGIO 5	O sujeito se reconhece como agente de transformação social e tem o desejo de criar uma sociedade justa. Reconhece que **leis, regras e costumes precisam ser constantemente reavaliados** (revisão por meios legais).
ESTÁGIO 6	Ponto mais elevado da autonomia. A orientação moral é interna (alinhada a **princípios** éticos universais). O sujeito é guiado pela própria consciência, equacionando valores, ainda que não haja um único espectador para punir, recompensar ou aplaudir sua ação.

Fonte: Jubram, 2017.

A análise dos quadros comparativos permite perceber que o nível pré-convencional é marcado pela exterioridade da norma, sendo que o primeiro estágio (raciocínio de orientação heterônoma) se pauta pelo medo da punição. O segundo estágio, apesar de revelar egoísmo e individualismo, consiste no início da possibilidade de olhar para dentro de si (e por isso raciocínio de inclinação autônoma). É uma fase que pode ser definida como pré-moral, pois "não há ainda uma internalização de princípios morais. Um ato é julgado pelas suas conseqüências e não pelas suas intenções. Se as conseqüências levam a castigo, o ato foi mau, se levam a prazer, o ato foi bom" (BATAGLIA, 1997, p. 52).

O segundo nível (convencional) parece ser o mais comum, atingido pela maioria das pessoas nas mais diversas sociedades atuais. Segundo Sá, "é o que ocorre na maioria dos adolescentes e adultos da sociedade americana e outras" (SÁ, 2015, p. 326). No mesmo sentido, Jubram resgata a pesquisadora Angela Biaggio (2002) e aponta que este nível "é o da maioria de adolescentes e adultos da sociedade norte-americana [...] isso provavelmente ocorre em outras sociedades, inclusive no Brasil" (JUBRAM, 2017, p. 136). Menin, por sua vez, menciona pesquisas realizadas em São Paulo (FREITAG, 1984) e Londrina (BZUNECK, 1979) com crianças e adolescentes "de classes socioeconômicas baixa, média e alta, escolarizadas e faveladas [...] adolescentes delinquentes e não delinquentes" e, segundo a autora, todas as pesquisas "encontraram os estágios 3 e 4 como mais frequentes" (MENIN, 1996, p. 55).

De maneira geral, pode-se dizer que esse "é o nível de internalização por excelência. O indivíduo acredita no valor daquilo que julga como certo e afirma que se deve fazê-lo em nome da amizade, da aceitação pelos companheiros (estágio 3) ou do respeito à ordem estabelecida (estágio 4)" (BATAGLIA, 1997, p. 52).

A primeira etapa do segundo nível é chamada de "estágio 3" justamente por se tratar de uma progressão do nível anterior. Sua principal característica é a conduta estereotipada (irrefletida) e a busca pela aprovação social. Trata-se de estágio heterônimo porque o que motiva a conduta moral é a expectativa externa, à qual o sujeito busca corresponder e se adequar. Para Menin,

> Não há mal nenhum em sermos heterônomos em grande parte do tempo de nossa vida social. Não há mal nenhum em sermos adequados, socialmente falando. O problema é quando só somos heterônomos. Heteronomia significa ser **governado por outros**[26], fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar "sem governo". (MENIN, 1996, p. 40)

Já o estágio 4 caminha rumo a orientação autônoma, visto que os sujeitos que alcançam essa etapa são capazes de refletir sobre as normas e demonstram vontade de cumpri-la. Nesse momento ainda não há reflexão crítica, mas já é possível identificar um certo autocontrole, que se dá pela crença da importância de manutenção da ordem social.

O terceiro nível é aquele em que se identificam os princípios éticos, ou seja, a conduta moral passa a ser norteada pela equalização das regras. O sujeito mostra-se capaz de refletir de maneira elaborada e crítica, governando a si mesmo. Além disso, é possível encontrar "o questionamento das leis estabelecidas e o reconhecimento de que elas podem ser injustas, devendo ser alteradas" (BIAGGIO, 1997, p. 52). É o nível mais difícil de ser atingido. Segundo Menin,

> *Fazendo pesquisas entre culturas muito diferentes, foram encontradas sociedades nas quais quase não aparecem os estágios 5 ou 6. São sociedades extremamente rígidas, moral e socialmente falando, que atribuem papéis fixos a seus membros, pouca mobilidade social, pouca diversidade cultural, rigidez de expectativas, leis cronificadas em códigos sacralizados com penalidades pesadas às transgressões. Sociedades, enfim, nas quais não se pode contestar nem criar o novo, e tudo deve acontecer sempre do mesmo jeito para garantir a "ordem". (MENIN, 1996, p. 57)*

O estágio 5 é marcado pela noção contratualista. Como primeiro estágio desse nível, segue a mesma lógica dos anteriores – ou seja, mesmo evoluído, parte de orientação heterônoma. O sujeito é capaz de compreender que as regras foram construídas e, portanto, podem ser revistas e alteradas; existe uma noção de coletividade e de valores compartilhados; o sujeito é capaz de se

[26] Posteriormente a autora menciona os estudos de Stanley Milgram a partir do experimento sobre a obediência à autoridade, em que pessoas comuns foram capazes de condutas extremamente danosas alegando respeito às normas. Neste sentido, são importantes referências também as ideias sobre a "Banalidade do mal" (Hannah Arendt) e o "Efeito Lúcifer" (Philip Zimbardo).

responsabilizar por sua conduta e tem o sentimento de obrigação para com os outros, a motivação de sua conduta será o desejo de alcançar o bem comum.

> *Em sociedades mais móveis, nas quais as pessoas assumem diferentes papéis e convivem em contato com diferentes crenças, culturas, religiões etc., surgem, algo mais frequente, os estágios pós-convencionais. Os jovens que moram em Kibutzs em Israel foram os que mais frequentemente alcançaram o estágio 5. Nos Kibutzs, as pessoas assumem diferentes papéis [...], os problemas são resolvidos em assembléias, nas quais as pessoas discutem as regras a que se submeterão, o que fazer com as transgressões, etc. (MENIN, 1996, p. 57-58)*

Importante salientar que esse penúltimo estágio já designa o que Kohlberg considera autonomia; e "é aí que começa, de fato, o protagonismo do sujeito autônomo, à medida em que ele se reconhece como um **agente de transformação social, e não apenas um coadjuvante para a manutenção do sistema.**" (JUBRAM, 2017, p. 150, grifo do autor).

No sexto e último estágio, a conduta do sujeito é norteada por princípios éticos universais. Aqui encontra-se influência kantiana, pois, para Kant, a autonomia da vontade é o princípio supremo da moralidade. Segundo Kohlberg:

> *Quando comecei meu trabalho em 1958, peguei algumas noções bastante soltas e as usei para definir o estágio mais elevado: A referência a julgamentos de consciência era uma condição necessária. Outra foi a sacralidade da vida, como visto em meus diversos dilemas. Outro foi um senso categórico de dever no sentido de Kant*[27] *(KOHLBERG, 1984, p. 05).*

Digneffe destaca que inúmeras pesquisas longitudinais em diversos países nunca encontraram indivíduos que tenham atingido o estágio 6 e que o próprio Kohlberg trouxe uma única pessoa como exemplo desse estágio: Martin Luther King. A autora questiona então se não seria o caso de eliminar essa etapa, mas conclui que: "sua existência, mesmo que hipotética, deve ser mantida e [...] permanece essencial, pois constitui o ponto central a partir do qual a **natureza** e o

[27] No original: "*... when I started my work back in 1958 I took a few rather loose notions and used them for a definition of the highest stage: Reference to judgments of conscience was one necessary condition. Another was the sanctity of life as revealed in my different dilemmas. Another was a sense of categorical duty in the sense of Kant*."

objetivo do modo de desenvolvimento estudado podem ser definidos[28]" (DIGNEFFE, 1986, p. 27, tradução nossa, grifo do autor).

O próprio Kohlberg compreende a controvérsia e reafirma que o sexto estágio é uma evolução filosófica, com fortes influências do imperativo categórico kantiano. Para ele:

> *Kant enfatizou uma qualidade formal de princípios, o 'princípio da universalidade' em seu Imperativo Categórico. Dentro do meu próprio pensamento, eu enfatizei que a universalização é realmente derivada do que chamo de reciprocidade, que significa idealmente a Regra de Ouro (cf. Kohlberg 1981b). Eu pego a Regra de Ouro, na sua forma mais elaborada, para ser o que chamo de "Ideal de assunção de papéis"[29] (KOHLBERG, 1984, p. 09)*

O último nível vai além das regras, pois se baseia em princípios balizadores da conduta moral, norteadores das decisões até mesmo quando há normas conflitantes. De acordo com a teoria de Kohlberg, um princípio se solidifica a partir de sua universalização, e esta pode ser atingida por meio do exercício da reciprocidade e, consequentemente, da empatia e do diálogo.

Uma pessoa no estágio 6 entende que um conflito é um conflito para todos os envolvidos, ou seja, uma questão compartilhada:

> conforme mais de uma pessoa toma conhecimento do conflito, *automaticamente eles têm problemas a serem resolvidos por cada um, coisas a serem consideradas por cada um. Cada pessoa, então, tem poder sobre o que acontece no conflito. Se eu fosse Heinz, continuaria tentando conversar com o farmacêutico30. Tenho dificuldade em pensar em qualquer decisão como sendo estática. Parece-me que o diálogo é muito importante e um diálogo contínuo nesse tipo de situação31 (KOHLBERG, 1984, p. 12)*

---

[28] No original: *"l'existence, même hypothétique, de ce stade doit être maintenue [...] demeure essentiel puisqu'il constitue le point central à partir duquel la nature et la finalité du mode de développement étudié peut être défini".*

[29] No original: "*Kant stressed one formal quality of principles, the "principle of universalizability" in his Categorical Imperative. In my own thinking I've stressed much more that universalizability is really derivative of what I call reversibility, which means the Golden Rule ideally (cf. Kohlberg 1981b). I take the Golden Rule in its most elaborate form to be what I call "Ideal Role-taking".*"

[30] Uma alusão à questão conhecida como "Dilema de Heinz", proposta pelo próprio Kohlberg, em que o personagem, após infrutíferas tentativas de negociar com o farmacêutico a aquisição de uma medicação que salvaria a vida de sua esposa, cogita assaltá-lo.

[31] No original: "*as soon as more than one person becomes aware of the conflict that there are automatically problems to be resolved by each, things to be considered by each. Each person, then, has the power to effect what happens in the conflict. If I were Heinz I would keep trying to talk*

Ressalte-se que, conforme dito anteriormente, a meta da reintegração social no modelo de Criminologia Clínica proposto por Sá é atingir esse nível. Por certo que é uma meta audaciosa, visto raras pessoas alcançarem esse estágio mesmo na sociedade comum, quanto mais numa prisão. Ainda assim,

> *isso não impede e nem deve impedir que, ao se ter como meta a inclusão social em qualquer projeto de atividade junto aos presos ou egressos, que se tenha consciência dos diferentes níveis do desenvolvimento do senso moral, e que se tenha também como meta, a inspirar qualquer atividade, a moralidade pós convencional. (SÁ, 2015, p. 328)*

Cumpre destacar a sucessão dinâmica e relacional dos estágios, sendo que os sujeitos raramente apresentam raciocínios "puros". O que é mais frequente identificar são os raciocínios "transicionais (quando há prevalência de um estágio mais baixo, porém há a presença de raciocínio de um estágio posterior) e em consolidação (quando há prevalência de um estágio mais alto, porém há a presença de raciocínio de um estágio anterior)" (BATAGLIA et al, 2010, p. 27).

Deve-se considerar que existem muitas formas de estimular o desenvolvimento e permitir que um sujeito alcance estágios mais elevados de moralidade. Pode-se destacar, dentre os fatores que influenciam (promovendo ou dificultando) a mudança de estágios: "o ambiente social, o desenvolvimento cognitivo, a empatia e o conflito cognitivo" (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 106). O próprio Kohlberg afirmava que:

> *Como Piaget, por exemplo, assumimos que a motivação para o desenvolvimento de fazer os próprios julgamentos é amplamente baseada no conflito moral cognitivo, e para se adaptar ao mundo assumindo ou levando em consideração a perspectiva moral ou social de outras pessoas, uma tendência dada como certa, [é necessário] olhar pelo ponto de visão dos outros e também resolver o "desequilíbrio" como Piaget o chamaria, num conflito interno do próprio ponto de vista. Há um conflito dentro de cada estágio, um latente conflito que predispõe a passar para o próximo estágio[32] (KOHLBERG, 1984, p. 14).*

---

with the druggist. I have a hard time thinking of any decision as being static. It seems to me the dialogue is very important and a continuing dialogue in this kind of situation"

[32] No original: "*Like Piaget we assume the motivation for the development of making judgments themselves is largely based on the internal cognitive moral conflict, and to adapt to the world by role-taking or taking into account the moral or social perspective of others, that this is a taken-for-granted tendency, to take the point of view of others and it's also, there's a need to resolve*

Não só o conflito intrapsíquico, mas também o conflito interpessoal, despertado a partir do ponto de vista de outrem, é importante para ascender a níveis mais elevados, pois “um outro fator de desenvolvimento moral, postulado por Kohlberg, é o desempenho de papel, processo de colocar-se no lugar do outro e de tirar inferências sobre as opiniões morais dos outros” (FINI, 1991, p. 70).

Alguns autores entendem que uma maior ou mais rica estimulação conduz avanços mais rapidamente através dos estágios e que “um grau moderado ou ótimo de conflito ou discrepância constitui a experiência mais efetiva para a mudança estrutural” (RAZERA, 2011, p. 195). Ou seja,

> *Criar estímulo cognitivo num programa de educação moral significa perturbar o equilíbrio do indivíduo, criando uma situação na qual ele, diante de um problema a resolver, experimente um conflito tal que o leve à percepção de que as estruturas atuais do seu raciocínio são limitadas demais para incluir as novas perspectivas que o conflito apresenta. Experimenta-se o conflito cognitivo somente quando as novas considerações introduzidas provêm de um estágio moral superior ao estágio habitual de raciocínio. (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 106)*

Dessa forma, por mais que não seja um trabalho exata ou exclusivamente educativo, para a Criminologia Clínica de terceira geração, o profissional envolvido com projetos de reintegração social deve adotar uma perspectiva progressista e seu papel deve visar a formação ética do sujeito, de maneira a adaptar ao público adulto e ao contexto prisional a ideia de que:

> *O educador progressista acentua os vínculos essenciais entre o desenvolvimento cognitivo e moral; assume que o desenvolvimento moral não é puramente afetivo e que o desenvolvimento cognitivo é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento moral. O desenvolvimento do pensamento lógico e crítico, central para a educação cognitiva, encontra seu maior significado em um amplo conjunto de valores morais. O progressista também pontua que o desenvolvimento moral emerge da interação social em* ***situações de conflito*** *social. A moralidade não é nem a internalização de valores culturalmente estabelecidos, nem o desenvolvimento de impulsos espontâneos e emocionais; é a justiça, a reciprocidade entre o indivíduo e outros em seu ambiente social. (KOHLBERG, 1992 apud RAZERA, 2011, p. 194, grifo nosso)*

"disequilibrium" as Piaget would call it, within or conflict within one's own point of view. There's a conflict within each stage, a latent conflict which predisposes to moving to the next stage.”

Faz-se mister, portanto, compreender, mesmo que brevemente, a ética kantiana e os fundamentos de uma educação progressista (freiriana) para chegar à propositura de projetos de reintegração social coerentes com a proposta de Criminologia Clínica de terceira geração.

2.2 Da Filosofia à Educação (Immanuel Kant e Paulo Freire)

O conceito de autonomia é central na obra de Immanuel Kant, que via nesse ideal o fundamento da dignidade humana e do respeito – noções centrais para o desenvolvimento dos sistemas legais e educacionais da sociedade moderna. Para ele, o domínio da razão reflete o controle de si, e tal capacidade de autodeterminação está na base da liberdade. Segundo Zatti, "Kant recupera, em certo sentido, a concepção de dignidade humana fundada por Descartes (1596-1650), o qual liga a concepção de dignidade ao seu modelo de domínio racional" (ZATTI, 2007, p. 15).

As reflexões filosóficas iluministas se pautavam pela valorização da razão e atitude de busca pelo entendimento. Kant se opõe à radicalidade e faz uma síntese entre racionalismo e empirismo, entendendo que a forma pela qual se atinge o esclarecimento é por meio do uso da razão aplicada ao mundo sensível. Para Kant, a vontade[33] (razão prática) consiste na faculdade de escolher aquilo que a razão reconhece como necessário e bom, o que só é possível a partir do esclarecimento. Segundo Kant, o lema do esclarecimento é *Sapere Aude!* (Ouse Saber!), que remete à coragem de fazer uso do próprio entendimento, pensar e agir por si, ou seja, ser autônomo e governar a si mesmo.

De acordo com Zatti, "o princípio da autonomia é o imperativo categórico, sua formulação geral é: 'Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal'" (ZATTI, 2007, p. 16). Uma pessoa heterônoma não aplica o próprio entendimento na condução de sua vida, pelo contrário, é tutelado por **outrem** (governo, religião ou qualquer forma de

[33] Importante diferenciar vontade de arbítrio, pois este último diz respeito ao querer, ou seja, ao desejo. E não é livre e nem autônomo o sujeito que somente segue os desejos sem a avaliação da razão. Rousseau já havia afirmado no *Contrato Social* que "o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatui a si mesma é liberdade". Souza (2009) explica que o termo "vontade" parece ambíguo ao longo da obra kantiana, ora se referindo à vontade como capacidade de escolha (arbítrio), ora como vontade já determinada pela razão prática. Posteriormente o termo "boa vontade" deixará mais clara a noção de "vontade" coordenada pelo princípios da razão.

autoridade que dite as regras e exija obediência, determinando normas e conduta) e é imaturo.

O filósofo é contundente em dizer que “a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens [...] continuem no entanto de bom grado tutelados durante toda a vida [...] é cômodo ser imaturo” (KANT, 2012, p. 145) e ainda que “um homem pode, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe compete, adiar o Esclarecimento. Mas a renúncia a esse [...] significa violar e pisotear os sagrados direitos da Humanidade” (KANT, 2012, p. 151). Ou seja, “se deixarmos de agredir alguém (ou de roubar, mentir, atraiçoar, etc) por conformidade a uma lei, pois de outra forma seríamos presos, por prudência para não sermos punidos [...] não há aí, para Kant, nenhum valor moral [...] embora possa haver adequação social” (MENIN, 1996, p. 39). Além disso – e sobretudo – não se deve ignorar a parte da doutrina moral que aborda os deveres para consigo mesmo, que “consiste em que o homem preserve a dignidade humana em sua própria pessoa” (KANT, 1999, p. 91).

Fica claro, portanto, que Kant enaltece a dignidade humana na medida em que essa se liga à autonomia moral e, por conseguinte, à liberdade. Mesmo sendo iluminista, ele se afasta desse movimento em alguns aspectos, especialmente em relação ao naturalismo e também no que diz respeito à confiança absoluta na racionalidade empírica, pois entende que os iluministas “não deixam espaço para a dimensão moral e, dessa forma, para a liberdade, pois **a liberdade precisa de uma dimensão moral**” (ZATTI, 2007, p. 24, grifo do autor).

Zatti esclarece que o naturalismo iluminista vê o homem autônomo como um ser imanente, que, por meio de sua razão, pode submeter qualquer coisa à investigação científica e que encontra autonomia na vivência dos próprios desejos. Já para Kant, “a vontade dos seres racionais é capaz de promulgar a legislação universal a que se submetem, e esse é o princípio da autonomia. Seguir apenas os ditames do desejo é cair na heteronomia” (ZATTI, 2007, p. 25). Assim, o ser humano tem uma dignidade particular e transcendental (a liberdade) justamente por ser capaz de governar a si mesmo e, portanto, não estar submetido às leis da natureza. Em outras palavras, a filosofia kantiana revela que “somente uma vontade autônoma, ou seja, que prescreve a si mesma a lei à qual deve obedecer, é o fundamento da moralidade” (BRESOLIN, 2013, p. 175).

Para Menin, em Kant, “a vontade dá dignidade ao ser humano: ele apenas obedece àquilo que lhe faz um profundo sentido interno [...] Existe, segundo Kant, uma grande finalidade para a autonomia. É que só ela pode garantir a dignidade para qualquer ser humano.” (MENIN, 1996, p. 41). Da mesma forma, “para Kant, uma ação só pode ser considerada genuinamente moral se levarmos em conta a intenção que a motivou, e não somente o ato em si” (JUBRAM, 2017, p. 60). É possível depreender desse pensamento que o domínio instrumental da razão é a fonte da força moral, que é interna.

O filósofo esclarece que o domínio da razão é algo que precisa ser exercitado e pode ser aprimorado gradativamente por meio da educação. Segundo ele, “antes de mais nada, convém ensinar às crianças a lei que têm dentro de si [...] Assim, o homem reconhece que a sua conduta correta é a única que pode torná-lo digno de felicidade” (KANT, 1999, p. 99). Para a educação, Kant propõe a instrução e a disciplina, sendo que

> *A disciplina educa para a obediência. No entanto, a obediência possui dois aspectos: o primeiro deve ser obediência absoluta das determinações de um governante, e o segundo é a obediência à vontade que o próprio sujeito reconhece como racional e boa. [...] Aos poucos a disciplina se interioriza e a criança passa a obedecer a si mesma, quando descobre a liberdade. Torna-se então uma obediência voluntária, não fundada na autoridade do outro, mas na obediência à razão, a si mesmo, descobrindo assim a autonomia. Dessa forma a educação moral kantiana conjuga disciplina e liberdade. Por isso, para Kant a disciplina não é oposta à autonomia, ao contrário, a disciplina é necessária para que o homem aprenda a guiar sua vontade pela razão e assim possa ser autônomo. (ZATTI, 2007, p. 32)*

Para Kant, a educação deve durar “até o momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo” (KANT, 1999, p. 32). E é fundamental que seja feita a passagem da disciplina externa para a interna, pois

> *Perde-se tudo quando se a quer fundamentar [a educação] sobre o exemplo, sobre ameaças, sobre punições, etc. [...] É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem. (KANT, 1999, p. 68)*

A prática educativa deve, portanto, relacionar o exercício da razão à experiência sensível, de maneira que “uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão” (ZATTI, 2007, p. 31).

Cabe uma ressalva no que diz respeito ao pensamento de Kant acerca da pena, que difere significativamente da compreensão que tem a Criminologia Clínica de terceira geração, pois Kant vê a punição como imperativo categórico e acredita no caráter retributivo da pena.

Nesse sentido, são relevantes as contribuições trazidas por Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, na atualidade e em certa aplicabilidade para a visão de inclusão social da Criminologia Clínica de terceira geração[34].

Para Filho, Lima e Guimarães, Freire e Kant apresentam “uma mesma sintonia no que diz respeito à importância de se assumir a disciplina como uma necessidade para a construção da liberdade e para a emancipação do homem”, pois “pensar em um mundo melhor [...] pressupõe a necessidade da disciplina como ponto de partida para a construção da cidadania e da autonomia” (FILHO et al, 2013, p. 70-71).

O principal tema de confluência entre os autores parece ser a emancipação e, portanto, a autonomia do sujeito. Freire não chega a apontar definição específica de autonomia, mas, a partir do pensamento sócio-político-pedagógico freireano, é possível “afirmar que autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação” (ZATTI, 2007, p. 38).

O pensamento freireano tem algumas convergências também com a epistemologia piagetiana no que concerne às noções de desenvolvimento progressivo e à importância da capacidade de abstração. No primeiro sentido, se distancia de Kant, por entender que

> *a autonomia não é pressuposto da razão prática que tem como princípio o imperativo categórico, mas a autonomia é o resultado*

[34] Não se identifica na trajetória de Sá pressupostos freireanos. No entanto, existem congruências entre os autores, especialmente no que diz respeito às concepções relacionadas à prática dialógica. Além disso, enquanto docente, Alvino de Sá viveu e ensinou a humildade, generosidade e abertura ao diálogo, postura absolutamente convergente com a concepção freiriana segundo a qual “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza” (FREIRE, 2019, p. 34).

> *de um processo de desenvolvimento [...] pois não pensa nenhuma faculdade a priori, todas são constituídas nos processos históricos de interação, processos que são intersubjetivos e elaborados em colaboração pelos homens. Por isso, Freire enfatiza os aspectos históricos, sociais, que possibilitam ou limitam a autonomia (ZATTI, 2007, p. 67).*

Já com relação à capacidade de abstração, Freire entende que a consciência crítica só pode advir dela, que tem na experiência concreta do sujeito (a partir de seu contexto e de sua realidade), no despertar da curiosidade e na busca pelo conhecimento, a produção de opiniões e reflexões sobre o que é vivido e percebido. Para Jubram, "tal conhecimento (produzido pela abstração), permite a inteligibilidade e a comunicabilidade entre os indivíduos [...] é somente essa consciência crítica que permite abstrair a condição vivida, para, então, se perceber a condição desejada" (JUBRAM, 2017, p. 43).

Partir da realidade para, emancipando-se, poder transformá-la, é uma forma de vislumbrar estratégias libertadoras que podem ser utilizadas nas práticas educativas ou nas práticas de inclusão social. O que será fundamental, em qualquer circunstância, é a participação ativa do sujeito envolvido. Para Becker,

> *a pedagogia freireana – do oprimido, da esperança ou da autonomia – e a piagetiana – do desenvolvimento do conhecimento até a consciência refletida, a descentração e a autonomia – são ativas por coerência com suas epistemologias; atividade de sujeitos autônomos que praticam a liberdade e por isso são capazes de reinventar suas próprias existências (BECKER, 2017, p. 30)*

Assim, tem-se que na pedagogia freireana "não pode haver nenhum tipo de exclusão [...] todos, independentemente de suas limitações, escolhas ou opções, têm o direito de participar da formação social, política e educacional" (BRANDÃO; GUARINIELLO, 2017, p. 172). Os autores afirmam que uma prática eficaz deve servir como "mecanismo de inclusão social, de superação das desigualdades e de realização da cidadania" (*Ibidem*, p. 172).

Aqui se percebe uma outra aproximação possível com relação à filosofia kantiana no que se refere à máxima da ética e do respeito à dignidade. Freire é categórico em apontar que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 2019, p. 58).

A inclusão envolve o convívio com a diversidade e o exercício da cidadania, considerando que “sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela” (FREIRE, 2019, p. 59). Para isso, é essencial a abertura para o outro: “Paulo Freire dizia que escutar é um ‘abrir-se’ para uma percepção ampliada do outro, que envolve reflexão e posicionamento” (JUBRAM, p. 116).

Nessa concepção, pode-se inferir que um sujeito autônomo, crítico, incluído, emancipado, é um sujeito livre da condição de oprimido, tendo em vista que a opressão fomenta a heteronomia. De acordo com Sá, a condição da grande maioria dos indivíduos é a condição de oprimidos, que “não tendo acesso aos bens reais que integram o patrimônio espiritual da civilização, não dispõe de recursos internos que lhe possibilitem formas elaboradas de autocontrole que promovem o fortalecimento e crescimento individuais” (SÁ, 2016, p. 169). Na sociedade atual,

> *A opressão se verifica hoje em situações concretas como a miséria, a desigualdade social, a exploração do trabalho do homem, as relações autoritárias, etc, situações que fazem o homem viver em condição de heteronomia já que limitam ou anulam sua liberdade de optar e seu poder de realizar. [...] Um aspecto que contribui para a continuidade de situações ou condições de heteronomia é a adesão do oprimido ao opressor. O oprimido acaba adquirindo os valores dos opressores, e assim o modelo de humanidade que vai procurar realizar é o do opressor (ZATTI, 2007, p. 39).*

No mesmo sentido, tem-se que:

> *Quem apenas obedece, sente-se totalmente isento de qualquer responsabilidade pelos próprios atos - e isso é uma imensa zona de conforto [...] o obediente é também um oprimido. E, na visão de Paulo Freire, o oprimido é aquele que não tem consciência de suas possibilidades, vivendo, portanto, imerso na engrenagem da estrutura dominante. Contudo, engana-se quem reconhece no oprimido apenas uma vítima do sistema. Pois o oprimido é aquele que “hospeda” o opressor dentro de si, sonhando com o dia em que ocupará o seu lugar. (JUBRAM, 2017, p. 88)*

Assim, “para que as condições concretas que limitam a autonomia sejam transformadas, é preciso reinventar o mundo de hoje e [...] essa reinvenção do mundo exige comprometimento” (ZATTI, 2007, p. 63). Tal reinvenção é possível a

partir da valorização do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos (que envolve a capacidade de abstração e o pensamento crítico), que supera os determinismos, considera a historicidade, desperta no sujeito a potencialidade de agir (seu protagonismo) e enxerga o futuro como possibilidade.

Qualquer ação que "promova a autonomia deve estar centrada nas experiências de tomada de decisão e de responsabilidade" (FILHO et al, 2013, p. 68), respeitar a liberdade e ter em conta que:

> *O ser humano não está enclausurado ao determinismo, ele é inconcluso, e enquanto inconcluso, precisa humanizar-se, o que abre a possibilidade de ser livre, de construir-se a si mesmo, mas, ao mesmo tempo, o torna um ser responsável por si mesmo. Por isso uma educação que busca promover a autonomia do educando precisa educar para a responsabilidade. (ZATTI, 2007, p. 77)*

A responsabilidade é, portanto, reflexo e expressão de autonomia e maturidade moral. O sujeito responsável é capaz de governar a si mesmo e ser livre, o que não significa fazer tudo o que deseja e ser inconsequente; pelo contrário, a liberdade, no sentido existencialista[35], diz respeito à capacidade de escolher e agir com responsabilidade.

2.3 Autonomia moral e responsabilidade

No contexto criminal, as noções de autonomia e responsabilidade, juntas, podem despertar num primeiro olhar a dúvida se estão mais próximas de serem positivas ou negativas[36]. Isso porque, apesar de a sociedade ter apreço pela ideia de autonomia[37], esta se encontra muito comumente relacionada, no cenário jurídico, ora à imputabilidade, ora à culpa e, ainda (sempre) à capacidade de autodeterminação[38]. Segundo Sá, "estamos habituados a associar responsabilidade com culpa, culpa com imputabilidade, imputabilidade com

---

[35] Para Sartre, o homem é condenado a ser livre e não tem como fugir desta condição angustiante.

[36] Da mesma forma que, conforme mencionado anteriormente, "não raramente, moral e ética são **sentidas** como obstáculos à felicidade" (SÁ, 2015, p. 328).

[37] Que, como também visto anteriormente, está relacionada à ação ética entendida como **vida boa** e, portanto, à felicidade.

[38] Em sua tese de doutorado, Fuziger (2018) analisa o conceito de autodeterminação no Direito Penal, propondo uma revisão. Para ele, a autodeterminação é o elemento que sustenta a noção de culpabilidade no Direito Penal, vez que a pedra fundamental da penalização é a ideia de que o ser humano pode ser responsabilizado por seus atos.

punição, punição com prisão, repressão, expiação e (inconscientemente) com vingança" (SÁ, 2016, p. 111).

Ao deslocar o foco de análise e intervenção do sujeito para a situação problema, Sá afirma que "o indivíduo deve continuar a ter sua cota de responsabilidade" (SÁ, 2016, p. 67), entendendo que a responsabilidade do autor do comportamento problemático envolve "a capacidade de pensar, de decidir e de se comportar autonomamente e não como um ser passivo, que está unicamente à mercê das rotulações" (SÁ, 2015, p. 264).

Assim, é possível compreender que há, neste cenário, duas formas de enxergar a responsabilidade. Para Sá:

> *A responsabilidade se bifurca em dois caminhos, inicialmente aparentemente bastante próximos, mas que depois muito se distanciam, em termos de concepções de homem e de procedimentos a serem adotados. Um dos caminhos é o da tradicional "culpa" [...]; o segundo conduz ao reconhecimento de uma capacidade fundamentalmente humana e digna: a capacidade de se autodeterminar na vida, de tomar as próprias decisões e de construir seus próprios caminhos [...] a capacidade de ser responsável. (SÁ, 2016, p. 111)*

A capacidade de "tomar as próprias decisões e construir os próprios caminhos" na vida diz respeito justamente à capacidade de governar a si mesmo, ou seja, de ser autônomo.

O modelo de Criminologia Clínica de terceira geração segue pelo segundo caminho por compreender que a responsabilidade é uma capacidade humana que respeita o sujeito como pessoa e o inclui, sendo, para Sá, "o caminho da dignidade e da cidadania". Já o primeiro caminho leva à "concepção do 'infrator' como um ser inferior, cuja responsabilidade nada mais é do que uma sede em que se situam a culpa e a maldade. É o caminho da exclusão e da segregação" (*Ibidem*, p. 112).

De acordo com Jubram, "autonomia configura a conquista de um estágio de independência e de maturidade moral e intelectual, cuja orientação agora vem de dentro do sujeito [...]. Pessoas autônomas têm um elevadíssimo grau de autocontrole" (JUBRAM, 2017, p. 62). Autonomia diz respeito ao autocontrole e o discernimento necessários para se tomar decisões baseadas na ética (*Ibidem*, p. 79).

Sá, Debuyst, Pires e Digneffe resgatam uma distinção de De Greef sobre responsabilidade, qual seja: “a responsabilidade sentida, vivenciada (*vécue*; aquilo que o indivíduo diz de si mesmo), e a responsabilidade atribuída pelo grupo social (afirmada pela sociedade)” (SÁ, 2015, p. 289).

De acordo com Debuyst, “a psicogênese da **responsabilidade vivida** nos remete para o sentimento de liberdade” (DEBUYST, 2018, p. 115) e está relacionada à uma experiência interior decorrente do sentimento que emerge (junto com a angústia) após fazer uma escolha ou tomar uma decisão, sabendo que escolher algo significa abrir mão de inúmeras outras possibilidades. Pires e Digneffe apontam que a **responsabilidade vivida** é bastante complexa porque “em alguns casos o sujeito, por diversas razões, tende a exagerar sua parcela de responsabilidade e, em outros, negá-la totalmente. Não é porque o sujeito **se sente** responsável, que ele seja de fato ou completamente [responsável]” (PIRES; DIGNEFFE, 1992, p. 25, grifo do autor, tradução nossa[39])

Já a **responsabilidade atribuída** “está focada na reação de defesa e frequentemente reduz o sujeito percebido como agressor” (PIRES; DIGNEFFE, 1992, p. 25, tradução nossa[40]). Para Sá, “a agressividade e a vingança que se praticam contra uma pessoa estão diretamente associadas à responsabilidade que se atribui a ela” (SÁ, 2015, p. 286) e, ainda, “a sociedade reage diante do comportamento problemático levada por seu instinto de defesa, interpretando-o como hostil e tendendo a reduzir e aniquilar o seu autor” (*Ibidem*, p. 288). Todas essas questões perpassam o chamado **cenário do crime**.

Debuyst entende que a responsabilidade se relaciona à intersecção entre as necessidades de liberdade e de justiça. Carol Gilligan, que desenvolveu muitos trabalhos juntamente à Lawrence Kohlberg, traz também a distinção entre **moral de justiça** e **moral de responsabilidade**. Para ela, os estágios de Kohlberg foram construídos sobre uma concepção de moral em termos (racionais) de justiça e não levaram em conta aspectos do pensamento feminino[41] (como a

---

[39] No original: *“Dans certains cas, le sujet, pour une série de raisons, a tendance à exagérer sa part de responsabilité et, dans d'autres, à la nier totalement. Ce n'est pas parce que le sujet se sent responsable qu'il l'est réellement ou entièrement”*. Nesse sentido, recomenda-se a análise psicanalítica contida no texto *Criminosos em consequência de um sentimento de culpa* de S. Freud.

[40] No original: “*est axée sur la réaction de défense et est souvent réductrice du sujet perçu comme agresseur*”.

[41] Carol Gilligan replicou inúmeros estudos de Kohlberg utilizando os mesmos dilemas para indagar mulheres e encontrou diferenças significativas nas respostas masculinas e femininas de

noção de cuidado que percebe o dever moral como responsabilidade pelo outro). A partir dos estudos de Gilligan, tem-se que a "**moral de responsabilidade não substitui a moral de justiça**, mas constitui uma abordagem diferente dos problemas morais, uma abordagem debruçada sem dúvidas numa concepção menos racional do ser humano" (DIGNEFFE, 1986, p. 34, grifo do autor, tradução nossa[42]). Tal contribuição é relevante especialmente no que diz respeito à responsabilidade compartilhada, pois Digneffe depreende das conclusões de Gilligan que "o sujeito responsável é necessariamente um sujeito situado, em relação com os outros" (*Ibidem*, p. 34, tradução nossa[43]), o que está de acordo com os pressupostos do paradigma das inter-relações sociais. Segundo Debuyst, "quando utilizamos os termos 'responsabilidade' e 'responsabilização' não é suficiente pensar exclusivamente no sujeito 'delinquente'; parece-nos essencial tomar em consideração a **pluralidade** dos atores" (DEBUYST, 2018, p. 237). Assim,

> *No quadro de uma criminologia clínica, o fato de se re-situar o ato num contexto e num conjunto em que, de modo diferente, está implicada a pluralidade dos protagonistas, poderia permitir melhor ter em conta as responsabilidades que incumbem a uns e a outros [...] De Greeff afirmava que o indivíduo não poderia nunca compreender a sua própria responsabilidade enquanto a do 'corpo social' não fosse, de uma maneira ou de outra, confessada. (DEBUYST, 2018, p. 255)*

Com base em Debuyst, Sá destaca o problema de atribuir à pessoa presa a total e exclusiva responsabilidade por seu ato, pois "quanto maior o peso da responsabilidade que se quer impor sobre o delinquente preso, maior será o obstáculo para se estabelecer uma relação na qual as responsabilidades poderiam ser efetivamente assumidas" (SÁ, 2015, p. 299). Segundo o autor, uma experiência de equidade, interlocução e um diálogo horizontal entre os protagonistas envolvidos no contexto seria capaz de semear uma experiência de responsabilização, de maneira que "a responsabilização do sujeito só será

---

indivíduos classificados num mesmo nível. As diferenças se davam principalmente no tipo de pensamento elaborado: racional para os homens (senso de justiça) e afetivo-emocional para mulheres (senso de cuidado e de responsabilidade para com seu próximo).

[42] No original: "*morale de responsabilité ne remplace pas la morale de justice, mais elle constitue une approche différente des problèmes moraux, une approche qui repose sans doute sur une conception moins rationnelle de l'être humain*."

[43] No original: "*Le sujet responsable c'est nécessairement un sujet en situation, en relation avec les autres.*"

possível se ele participar ativamente na definição da situação que lhe diz respeito" (*Ibidem*, p. 300). Da mesma forma, tem-se que tal responsabilização

> *nos deve remeter para um processo ativo que apresente uma tonalidade tão intelectual como afetiva. Isso significa que o sujeito deverá poder participar na maneira de definir a situação que lhe diz respeito. Isto só é possível na medida em que o seu ponto de vista é tido em conta, sendo igualmente tida em conta a responsabilidade dos outros atores eventuais. Esta parece ser uma condição necessária para que o sujeito possa efetivamente "nascer" para a sua própria responsabilidade. (DEBUYST 2018, p. 258)*

Finalmente, destaque-se que, assim como o desenvolvimento moral e a conquista da autonomia se dão em processos, "viver responsavelmente é um projeto contínuo e nunca uma tarefa completa" (DWORKIN, 2011, p. 609).

3 PROTAGONISMO NA REINTEGRAÇÃO SOCIAL

O protagonista é o personagem principal de alguma narrativa. De acordo com Jubram, "protagonismo vem do latim '*protos*' e significa **principal**, juntamente com '*agonistes*', que quer dizer **lutador**" (JUBRAM, 2017, p. 201, grifo do autor), logo, é um indivíduo ativo. Para a autora, este é o papel destinado ao **herói**, personagem mais importante da trama, com a diferença de que, numa narrativa literária, num filme, peça de teatro ou novela, o protagonista, assim como todos os demais atores, segue um roteiro, enquanto que, na vida real, a pessoa deve ser, ao mesmo tempo, diretor, ator e roteirista de sua história.

O protagonista não só constrói a sua história como também intervém na realidade que o cerca, sendo que "essa intervenção no mundo só fará sentido se for para transformar o meio à medida que o protagonista também transforma a si mesmo" (*Ibidem*, p. 203).

Alvino Augusto de Sá foi protagonista não só da sua própria história de vida, como também da história da Criminologia Clínica no Brasil. O livro *Criminologia Clínica e Psicologia Criminal*, cuja primeira edição data de 2007, é um importante marco na trajetória do autor por conter as sementes do pensamento que viria a estar na base do modelo de terceira geração da Criminologia Clínica, em que se vê o sujeito enquanto ator situado e no qual a noção de protagonismo se faz presente. Nessa obra, Sá apresenta pressupostos teóricos e indagações reflexivas acerca da própria prática[44] e das reais possibilidades de desenvolver um trabalho significativo durante a execução penal. Chega a questionar:

> *Compreendendo-se a conduta criminalizada como expressão de conflitos, intra e interindividuais, compreendendo-se a resolução dos conflitos como um processo de maturação psicológica, que se dá numa caminhada que vai das respostas cujo ingrediente principal é o* ***ato****, para respostas cujo ingrediente principal é o* ***pensamento****, e para respostas mediadas pela simbolização,* ***como se pensar a execução da pena privativa de liberdade e***

[44] Nas palavras do próprio autor: "Trabalho no sistema penitenciário há quase 30 anos [...] fui levado a levantar uma intrigante questão, que não deixou de me abalar, ante todo esse tempo que venho lidando com as questões penitenciárias: para quê, afinal, o preso teria que se "ressocializar"? Que vantagens ele teria com isso? Se os presos de fato tivessem 'voz', certamente algum (ou muitos) já me teria perguntado: 'Mas doutor, o que é que eu vou lucrar se, ao chegar à rua, eu ficar bonzinho e trabalhar?'" (SÁ, 2016, p. 165).

> ***toda a complexa questão da reintegração social dos condenados a essa pena?*** *(SÁ, 2016, p. 66, grifo nosso)*

Sá passou por duas gerações da Criminologia Clínica, buscando sempre questionar sua prática[45] e agregar conhecimentos a ela. O protagonista tem uma autonomia moral que o permite encarar a si mesmo sem o medo ou a necessidade de sustentar alguma falsa segurança, pois, de fato, "há muita coragem na moralidade autônoma" (JUBRAM, 2017, p. 156). Desde a segunda geração, passou a ver o conflito como algo inerente ao humano e à civilização, entendendo o crime como fruto (e não causa) daquele. Além disso, viu a importância da reflexão e do diálogo para lidar com os conflitos e para pensar uma reintegração social possível.

A partir daí, propõe que o foco de atenção da execução penal (e, portanto, de intervenção, de projetos e ações em reintegração social) deve mudar, deslocando-se da pessoa do apenado para o cenário do conflito, o que envolve o complexo de relações e interações entre o indivíduo e a sociedade. Em consonância com a ideia de Alessandro Baratta, Sá vislumbra a importância e necessidade de "todo um processo de abertura do cárcere para a sociedade e de abertura da sociedade para o cárcere, de tornar o cárcere cada vez menos cárcere, processo no qual a sociedade tem um compromisso, um papel ativo e fundamental" (SÁ, 2016, p. 66).

O autor pondera ainda sobre a "clínica da vulnerabilidade*"* de Eugênio Raul Zaffaroni, que vê no homem infrator um histórico de degradação, utilizando o termo "pessoas deterioradas" para se referir aos sujeitos que "por não terem acesso aos bens materiais e espirituais da cultura, são desprovidos de recursos internos que lhes permitam elaborar interiormente as normas e delas se 'apossar' e se tornar atores e ter 'voz', nesse complicado palco [...] da civilização" (SÁ, 2016, p. 170).

Nesse percurso, Sá (2016, p. 69, 70 e 71) indica estratégias que podem (e devem) compor as ações de reintegração social. São elas:

- fortalecimento psíquico da pessoa do apenado;
- abertura gradativa do cárcere;

[45] "Sob a influência do pensamento crítico da Criminologia (Baratta e Zaffaroni) articulado com minha experiência no trabalho prisional, fui me abrindo, ao longo de meu trabalho no cárcere, para uma nova leitura do fenômeno do crime" (SÁ, 2016, 201-202).

- reaproximação cárcere-sociedade;
- programas de recompensa com encontros entre agressor, vítima e sociedade,
- estimular o pensamento, a reflexão, a simbolização.

Mais precisamente no que diz respeito à participação da sociedade no processo de reintegração social do preso, Sá (2016, p. 127-131) sugere:

- empenho das Comissões Técnicas de Classificação na promoção de uma integração cárcere-sociedade;
- implantação e dinamização dos Conselhos de Comunidade;
- programas de informações e debates;
- programas de reencontro e reconciliação preso-vítima-sociedade,
- participação do preso na prestação de serviços à comunidade.

Posteriormente[46], com a proposta do modelo de terceira geração, Sá reforça a necessidade de romper com os pressupostos lógicos do sistema punitivo (o que resulta numa inversão de hierarquias e subordinações[47]), valorizando o protagonismo, ou seja, a "participação ativa, consciente e interessada" (SÁ, 2015, p. 251) do sujeito em cumprimento de pena e ampliará as estratégias de maneira a envolver (*Ibidem*, p. 332 a 337):

- Participação do planejamento institucional – diálogo com a instituição;
- Interlocução com o preso: trabalho de apoio individual ou por meio de diálogos coletivos (intercâmbio sociedade livre-cárcere) – diálogo com o preso e com a sociedade livre;
- Informações ao Judiciário – diálogo com o Poder Judiciário;
- Contribuição para a reforma do direito criminal (desconstrução de uma estrutura cognitiva) – diálogo com a justiça,
- Contribuição para a análise e compreensão do comportamento criminoso (socialmente problemático) – diálogo com a ciência.

---

[46] A aparente contradição de datas se dá devido às edições dos livros, pois foram utilizadas sempre as publicações mais recentes. O livro de 2016 está em sua quinta edição (atualizada e ampliada), mas as ideias nele contidas são anteriores à propositura do modelo de terceira geração, cuja versão (2015) é da segunda edição. As primeiras edições datam, respectivamente, de 2007 e 2011.

[47] Conforme visto no capítulo 1: "não é a segurança que deve ser garantia para a individualização, mas a individualização é que deve ser garantia para a segurança" (SÁ, 2015, p. 250).

Assim, para se construir um projeto coerente com os pressupostos da Criminologia Clínica de Inclusão Social, é fundamental considerar essa gama de indicações. Isso porque, se, num primeiro momento, atentou-se para o fato de que "o crime é uma situação de conflito e os conflitos têm uma dimensão social" (SÁ, 2015, p. 291), posteriormente, com o paradigma das inter-relações sociais, passa-se a ter que:

> *Em relação à noção de "ator social", a delinquência poderia definir-se como impossibilidade ou dificuldade de aceder a este estatuto de "interlocutor" para as instâncias estabelecidas. Se assim é, é efetivamente porque a noção de ator social (na concepção de A. Touraine) nos situa num nível de uma* ***participação na elaboração da regra****, qualquer que seja a instituição de que se trata: a família, a escola, a fábrica, o escritório, o bairro, a sociedade. Ela é, por outras palavras, da ordem do "instituinte". Quando um sujeito ou um grupo se sente inelutavelmente "enclausurado" no quadro do "instituído", ele só pode pensar o seu comportamento em termos de subordinação ou de revolta. A delinquência seria desta ordem. (DEBUYST, 2018, p. 291, grifo do autor)*

Portanto, para a construção de um projeto de reintegração social no viés da Criminologia Clínica de Inclusão Social, é necessário que o indivíduo seja, de fato, ator e interlocutor na análise e propositura das estratégias, com foco no desenvolvimento de autonomia e protagonismo do sujeito.

3.1 A relação entre autonomia e protagonismo

Para a Criminologia Clínica de Inclusão Social, a autonomia e o protagonismo do sujeito são competências valiosas porque se relacionam à liberdade e à capacidade de fazer escolhas equilibradas e saudáveis para o indivíduo e para o grupo, vez que a reintegração social é vista numa via de mão dupla.

Ambas competências se relacionam diretamente, uma vez que "o cerne da autonomia tem uma dimensão mais abrangente do que se imagina – e que inclui boa dose de proatividade[48] (capacidade de tomar iniciativa)" (JUBRAM, 2017, p. 51). Além disso, tem-se que é no último nível da moral que o indivíduo

[48] Proatividade, apesar de ser uma qualidade do protagonismo, não é seu sinônimo, vez que pessoas heterônomas podem demonstrar uma proatividade por vezes até impulsiva.

experiencia o “verdadeiro sentido de liberdade (e de protagonismo): a liberdade de tomar decisões e fazer escolhas” (*Ibidem*, 2017, p. 155), sendo que “protagonismo e autonomia constituem uma coisa só, não podendo, sequer, existir separadamente” (*Ibidem*, p. 159).

Conforme visto até aqui, a autonomia tem uma dimensão moral (capacidade de avaliar regras e normas de conduta) e uma dimensão intelectual (pensamento crítico, base da racionalidade que alicerça a lógica, a coerência e, até mesmo, o conhecimento científico). Ou seja, a ascensão moral, que diz respeito à possibilidade de ter dentro de si (com gerência e governança internas) os princípios éticos universais, se relaciona diretamente ao pensamento abstrato.

Na Criminologia Clínica de terceira geração, a maturidade moral é tida como “assunto muito importante para os procedimentos de planejamento institucional na prisão e para o planejamento de estratégias de reintegração social diante da meta de inclusão social.” (SÁ, 2015, p. 325). Segundo Jubram,

> quando lapidadas essas duas dimensões, absolutamente interligadas, um outro estágio de consciência é atingido. E isso transforma a relação desse indivíduo consigo mesmo e, consequentemente, com o modo de conduzir a sua própria vida: eis o início do que também vamos chamar de protagonismo. (JUBRAM, 2017, p. 54).

Protagonismo é um tema bastante relacionado à educação devido ao entendimento que a criança é heterônoma e deve se desenvolver rumo à autonomia para se tornar adulto – e por isso muito se fala sobre o “protagonismo juvenil”.

Desde 1998, com a implementação da reforma curricular no Brasil, a área educacional adotou uma postura que incentiva o “protagonismo”, que está colocado como um dos pilares principais de competências a serem desenvolvidas durante o ensino. O estudo dessa reforma e de literatura específica levou à conclusão de que “diversos autores consultados (COSTA, 2001; BARRIENTOS; LASCANO, 2000; KONTERLINIK, 2003) vinculam o protagonismo à formação para a cidadania” (FERRETTI, ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 414).

De fato, segundo Antonio Carlos Gomes da Costa, um dos redatores do ECA[49], “o protagonismo juvenil relaciona-se, basicamente, com a preparação para a cidadania” (COSTA, 2000, p. 34). Também na meta de inclusão social a autonomia deve propiciar ao sujeito que desenvolva um repertório (protagonista) de comportamentos que “lhe permitem soluções mais exitosas em sua vida, e, assim, lhe possibilitem gozar de seus plenos direitos de cidadão[50]” (SÁ, 2015, p. 315).

É comumente na juventude (especialmente no período da adolescência, conhecido por ser um momento repleto de crises e de transição da infância à idade adulta) que o sujeito definirá as bases de sua identidade[51], num processo de busca e descoberta de si mesmo, rumo à conquista da autonomia. Tal processo, apesar de ser individual, acontece na vivência coletiva, vez que “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc” (CIAMPA, 1984, p. 64).

É possível dizer que as pessoas presas, mesmo adultos, se assemelham a adolescentes no que concerne à “autonomia relativa”, pois vivenciam uma rotina e um contexto em que as circunstâncias se sucedem entre momentos e situações de autonomia e de heteronomia. De maneira geral, o que o cárcere espera que o sujeito faça é que ele **obedeça** e, preferencialmente, que obedeça sem questionar, normalmente pelo medo da punição, o que leva à heteronomia em seu nível mais primário – o pré convencional (estágio 1).

Não se pode ignorar que “a massificação transforma os homens em seres passivos, acomodados, ajustados, incapazes de decidir, sem liberdade, e, portanto, heterônomos” (ZATTI, 2007, p. 40). É sabido, por exemplo, que um dos principais reflexos do fenômeno da prisionização[52] é justamente a infantilização,

---

[49] BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 08 jan. 2020.

[50] Não é à toa que, na Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, a divisão responsável pelos trabalhos técnicos foi nomeada como sendo “Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania”, por sugestão do próprio Alvino Augusto de Sá.

[51] Tema extremamente relevante já abordado no primeiro capítulo da presente dissertação.

[52] A prisionização, definida como sendo um processo de aculturação em que a pessoa adota usos costumes e hábitos da cultura da prisão, desorganiza a personalidade e tem efeitos que levam à “perda de identidade, sentimento de inferioridade, empobrecimento psíquico, infantilização e regressão” (SÁ, 2016, p. 126).

pois “o prisioneiro é levado a condições de vida que nada têm a ver com as de um adulto [...] é ferido na sua auto-estima de todas as formas imagináveis, pela perda de privacidade” (ZAFFARONI, 2017, p. 135), de maneira que o sujeito perde grande parte da possibilidade de gerir a si mesmo, principalmente com relação às normas e rotinas institucionais.

Para Sá (2016, p. 231), são resultados da vivência de encarceramento e exemplos ilustrativos de prisionização a estereotipia de pensamento, a baixa capacidade de reflexão e autocrítica, valores éticos e morais centrados em benefícios próprios enquanto mecanismos de sobrevivência, aspectos regressivos infantis, de imaturidade e insegurança enquanto produtos de uma vida de total dependência em função do controle institucional e dificuldade de elaboração de perspectiva de vida ou planos futuros. Todas essas características reforçam a heteronomia e mantém a pessoa presa não só fisicamente, mas também – e principalmente – numa condição limitada de desenvolvimento de suas potencialidades enquanto sujeito.

No período (ou no processo) de estruturação da identidade e conquista da autonomia, é fundamental o desenvolvimento do autoconceito, a ideia que a pessoa tem de si, pois,

> Quando o bom sentimento da pessoa em relação a si própria é apreendido no plano da razão, ele assume a forma de uma autoconceito positivo, que, por sua vez, torna-se a base da autoconfiança. A autoconfiança, podemos afirmar sem receio, só é genuína, só é autêntica, quando se apoia numa identidade bem definida (COSTA, 2000, p. 46)

Para Costa, a autoconfiança, em nível racional, está na base da construção do projeto de vida. Num nível mais profundo, afetivo e emocional, o que sustenta a autoconfiança é o desejo de futuro, “um querer-ser que ainda não passou pelo crivo da razão” (*Ibidem*, p. 47).

É justamente na construção de um projeto de vida que o sujeito autônomo evidencia o seu protagonismo e tem a possibilidade de agir como **ator situado**, assumindo, naquilo que lhe compete, a autoria, direção e realização de sua história de vida, pois “o ator é um eterno dar-se: é o fazer e o dizer. Um ator pode se tornar autor quando é poeta-em-obra, o fazer e o dizer do poeta” (CIAMPA, 1987, p. 155). Segundo Costa:

> *Quando o desejo, o querer-ser, passa pelo crivo da razão, ele se transforma num* ***projeto de vida****, ou seja, num sonho com degraus, numa trajetória com etapas, que devem ser vencidas para se atingir o fim almejado. O projeto freqüentemente se transforma numa* ***visão de futuro****, numa espécie de memória de coisas que ainda não aconteceram, mas que, se assumidas com determinação e esforço, podem tornar-se realidade. É neste momento que a vida do jovem passa a ser revestida de sentido. O* ***sentido da vida*** *é aquela linha, que une o ser ao querer-ser. Tudo que nos encaminha na direção e no sentido do nosso projeto de vida, do nosso querer-ser racionalizado, agrega valor à nossa existência. Por outro lado, tudo que nos detém, nos desvia ou nos faz retroagir é visto e sentido como uma agressão ao nosso ser.* ***A beleza do sentido da vida reside no fato de ele constituir-se no fundamento da autodeterminação do jovem ou, em outras palavras, da sua busca de autonomia****. (COSTA, 2000, p. 47, grifo do autor)*

Dialeticamente, o protagonismo pode ser considerado ao mesmo tempo resultado e ferramenta, produto e produtor da moralidade autônoma. De qualquer forma, implica uma postura ativa, um movimento de busca que é, ao mesmo tempo, ação e motor da mudança, envolve autoconhecimento e conduz à autorrealização[53]. É o desejo de mudança que "remove da inércia, da estagnação, levando a lugares inexplorados (outros estágios da consciência) [...] assumindo protagonismo perante a vida, partindo em viagem" (JUBRAM, 2017, p. 207). E são justamente "as vivências dessa jornada que vão desencadear as transformações [...] e o amadurecimento do indivíduo" (*Ibidem*, p. 207).

Ressalte-se novamente que tal construção, apesar de individual, não se dá solitariamente. Pelo contrário, é fundamental que o sujeito esteja incluído na sociedade. Mais do que isso, "é durante a jornada que o protagonista deixa suas marcas e impressões. E a qualidade dessas impressões depende da capacidade de sentir-se pertencente ao mundo" (*Ibidem*, p. 208).

---

[53] A autorrealização está no topo da pirâmide de Maslow. Abraham Maslow, psicólogo americano, definiu cinco categorias de necessidades básicas dos seres humanos, colocando-as numa pirâmide de hierarquias em cuja base estão as necessidades de sobrevivência. Segundo Maslow, a cada necessidade suprida, o ser humano ascende na pirâmide, rumo a necessidades mais elaboradas, sendo que a superior só poderá ser almejada quando a anterior estiver atendida. São elas: fisiológicas, segurança, afeto, estima e, por fim, autorrealização.

É por meio das relações e da criação de laços afetivos-emocionais, advindos da capacidade de envolvimento[54], que emerge o pertencimento. Além disso, a partir da "capacidade de envolvimento, ou seja, de se responsabilizar por seus comportamentos, surge o desenvolvimento da ética" (SÁ, 2016, p. 108).

Koury aponta que o sentimento de pertença é o "fundamento de si a partir de um lugar" e afirma que este sentimento "parece ser o elemento primordial [...] para o estabelecimento das relações com o mundo. Como uma espécie de raiz que estabelece o seu local e o ser no local, fazendo-o, a partir de então, parte do mundo" (KOURY, 2001, p. 132). Esse autor discorre acerca da relação entre a vivência coletiva e desenvolvimento individual, entendendo que o sujeito autônomo é capaz de se colocar no mundo a partir de suas raízes. Segundo ele,

> Enraizar-se é assim não uma espécie de tornar-se isolado, mas de tornar-se autônomo. É uma espécie de tornar-se do mundo a partir do seu lugar. Quanto mais enraizado, mais autônomo, porque mais crítico de sua raiz e mais tolerante, mais perspicaz e mais compreensivo consigo e com os outros que, autonomamente, se relacionam entre si e em si, enquanto linguagem comunicativa que estipula fronteiras e suas ultrapassagens para o permanente constructo de mim (*Ibidem*, p. 132)

O sentimento de pertença, ou seja, estar e sentir-se incluído, será essencial para o desenvolvimento da segurança interna que dará ao indivíduo a possibilidade de colocar-se no mundo (na relação com o outro) de forma empática e autêntica. Sá aponta que a experiência grupal de diálogo com os presos[55] revela que "o rompimento da norma se deu pelo histórico rompimento do diálogo, pela histórica desconstrução da gratificante experiência de pertencer" (SÁ, 2016, p. 210).

A vivência de pertencimento está relacionada à confiabilidade e à lealdade no/do grupo em que o sujeito está inserido, "é um exercício moral de autocontrole que estende e eleva o sentimento de pertencer à totalidade grupal e permite que o indivíduo se encontre como membro" (KOURY, 2010, p. 41).

---

[54] A capacidade de envolvimento é um conceito psicanalítico winnicottiano que diz respeito à possibilidade do sujeito se preocupar e se importar com suas relações. Desenvolve-se a partir da integração do ego e da maturidade do indivíduo e se relaciona com o senso de responsabilidade.

[55] Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade (GDUCC), que será exposto no capítulo 3.

Nas experiências grupais e na passagem da heteronomia para a autonomia, o sujeito tem a possibilidade de construir a sua identidade e assumir seu papel a partir do lugar que ocupa. Seu meio deve proporcionar “experiência de acolhimento, aceitação, apoio, compreensão de seus impulsos, ao mesmo tempo que os limites necessários aos mesmos” (*Ibidem*, p. 41). A pessoa chega a ser protagonista somente no momento em que puder ser responsável por sua história. Considerando o período da adolescência, significaria que

> *Não se trata, portanto, de os adultos se demitirem do seu papel e jogar sobre os jovens o peso total da responsabilidade do que ocorreu ou deixou de ocorrer. Trata-se do estabelecimento de uma corresponsabilidade entre jovens e adultos pelo curso dos acontecimentos, que resulta de sua atuação conjunta (COSTA, 2000, p. 50)*

Costa entende que a autonomia é construída a partir das situações reais, da “participação ativa, crítica e democrática” do jovem na realidade (entorno social) em que ele está inserido, o que implica uma mudança de mentalidade e de cultura, que abandona a postura paternalista, assistencialista ou mesmo manipuladora, que deixa a criança e o jovem (ou por vezes até mesmo o adulto) num lugar heterônomo (muitas vezes conveniente e confortável) de dependência.

Aplicando essa lógica ao cárcere, seria possível fazer uma releitura de Costa, de tal forma que “não se trata de a sociedade se demitir de seu papel e jogar sobre a pessoa presa o peso da responsabilidade do que ocorreu ou deixou de ocorrer. Trata-se do estabelecimento de uma corresponsabilidade entre presos e sociedade pelo curso dos acontecimentos, que resulta de sua atuação conjunta”.

De fato, tal paralelo está de acordo com as premissas da Criminologia Clínica de terceira geração, tanto é que um dos grandes desafios que as equipes técnicas do sistema penitenciário têm de encarar quando adotam a abordagem desse modelo é estabelecer um verdadeiro diálogo com a pessoa presa: “um diálogo que não seja como aquele que comumente se desenvolve entre o adulto e a criança [...]. Trata-se de um diálogo entre adulto e adulto, permeado pela transparência e autenticidade” (SÁ, 2015, p. 299).

Importante salientar que a compreensão da corresponsabilidade é crucial para a compreensão acerca do contexto do sujeito na passagem da segunda para a terceira geração da Criminologia Clínica. Para Sá,

> *no modelo de criminologia clínica de inclusão social, agora com as contribuições de Pires, Digneffe e Debuyst, esse contexto não é mais unicamente, como quer o modelo psicossocial, um complexo de fatores ambientais que* ***repercutem*** *no indivíduo e exercem sua influência para que ele* ***opte*** *pela conduta criminosa, de tal sorte que ele, em que pese a influência do contexto, é o único responsável por essa conduta. O contexto ambiental (a malha paradigmática das inter-relações sociais) é* ***corresponsável*** *por esse comportamento socialmente problemático, enquanto o indivíduo tido como* ***autor*** *deste é um dos* ***atores****, dentro do* ***cenário do crime****. (SÁ, 2015, p. 295, grifo do autor)*

Ao esclarecer acerca das inter-relações sociais (paradigma do modelo proposto), Sá destaca a importância de se compreender não só o cenário do crime, mas também "o cenário no qual vive o **ator situado**, o cenário de sua vida, de seu contexto social, cultural, etc. Nele existem corresponsabilidade múltiplas, entre as quais a do autor do comportamento problemático é simplesmente uma delas" (*Ibidem*, p. 301). Acerca desse cenário, conforme visto no primeiro capítulo, Sá coloca a vulnerabilidade enquanto "decorrência direta da condição de exclusão social" (*Ibidem*, p. 307) no contexto de desigualdade social. De fato, segundo Zatti,

> *as condições sociais desfavoráveis como pobreza, miséria, favelamento, em que grande parte da população brasileira vive, são elementos que dificultam e até impossibilitam a autonomia. Em geral a pobreza econômica condiciona a uma situação de pobreza cultural, o que dificulta e limita o exercício autônomo da cidadania, pois, privados de boa formação, não conseguem estabelecer-se como sujeitos no contexto social por não terem condições iguais de intercomunicação e não terem condições iguais para disputar as oportunidades, inclusive de emprego. As condições sociais desfavoráveis limitam o poder ser autônomo, tendo em vista que a autonomia engloba tanto a liberdade de dar a si os próprios princípios, quanto a capacidade de realizar os próprios projetos. (ZATTI, 2007, p. 09-10)*

Nesse contexto, uma competência extremamente relevante, tanto para o desenvolvimento da autonomia (a despeito do cenário[56]) quanto para o exercício do protagonismo, é a resiliência, que reflete a "capacidade de resistir à adversidade e, até mesmo, de utilizá-la para crescer [...] O jovem dotado de resiliência será capaz, não só de resistir às forças desagregadoras do seu ser, mas de capitalizá-las no processo de seu desenvolvimento pessoal e social" (COSTA, 2000, p. 50).

Vislumbrar a resiliência permitirá construir ações e projetos de reintegração social que valorizem a autonomia do sujeito, almejando alcançar o protagonismo deste e na díade sociedade-cárcere. Para Jubram, "é a autonomia, juntamente com a resiliência aos percalços do caminho, que nos faz protagonistas de uma jornada singular" (JUBRAM, 2017, p. 209). E ainda, "O caminho para a construção da autonomia [...] advém da coragem interna que nos faz resilientes às violências sociais, para protagonizar uma verdadeira mudança interior" (*Ibidem*, p. 227). Tem-se, portanto, significativa relação, pois somente "por serem autônomos e resilientes, os indivíduos se tornam protagonistas – uma vez que se reconhecem como agentes de transformação social" (*Ibidem*, p. 236).

Nesse sentido, Viktor Frankl, neuropsiquiatra que viveu em campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial, foi um exemplo da possibilidade de exercer autonomia do pensamento na construção de uma vida significativa mesmo em meio às piores condições, protagonizando não só sua sobrevivência, mas a construção de um legado (a chamada **logoterapia**[57]). Segundo ele, "quando já não somos capazes de mudar uma situação [...] somos desafiados a mudar a nós próprios" (FRANKL, 2007, p. 101). Importante ressaltar que tal pensamento não é fatalista e nem pretende superestimar o sofrimento. Muito pelo contrário, "o sofrimento não é de modo algum **necessário** para encontrar sentido" (*Ibidem*, p. 101, grifo do autor). O que a logoterapia ressalta é que, em muitas circunstâncias, não se pode excluir o caráter de aleatoriedade, inevitabilidade e, por vezes, até mesmo de incondicionalidade, do sofrimento na vida.

---

[56] No mesmo sentido em que, na concepção de Baratta adotada por Sá, a reintegração social pode se realizar não pelo cárcere, mas **apesar** dele.

[57] Abordagem terapêutica cujo fundamento é a busca de sentido para a vida (análise existencial).

Sendo a prisão e o aprisionamento condições de sofrimento, qualquer projeto de reintegração social que tenha como meta a inclusão social do indivíduo deve considerar a resiliência e promover a autonomia do sujeito inserido em seu contexto (**ator situado**):

> *Não se trata, face às regras e suas exigências, de se desembaraçar da melhor maneira ou do modo menos custoso. Isso seria essencialmente da ordem de uma reação defensiva que talvez represente um momento da apreensão da regra. Tratar-se-ia mais exatamente de se desembaraçar de um modo justo, isto é,* ***estabelecendo verdadeiras relações sociais, nas quais cada um se sente reconhecido como interlocutor****. (DEBUYST, 2018, p. 292)*

Isso de tal forma que a pessoa possa interagir e se relacionar com o meio (o grupo, a comunidade e a sociedade), participando ativamente de sua construção (ou transformação) e sentindo-se, de fato, integrante e pertencente.

3.2 Panorama atual da prisão no Estado de São Paulo

De maneira geral, vê-se, cotidianamente, o aumento crescente do encarceramento e o uso da “pena de prisão” de forma exponencial e indiscriminada como principal resposta punitiva, sendo que praticamente inexiste qualquer tipo de participação do próprio detento no cumprimento de sua pena.

No Estado de São Paulo, esse aumento é acompanhado por constantes inaugurações de mais e mais unidades prisionais (especialmente nos modelos de Centros de Detenção Provisória) e, por mais que se veja alguma preocupação em criar espaços para atividades de estudo e trabalho, pouco se fala a respeito do significado desses espaços enquanto potencial de transformação e mudança.

Além disso, as ações que são realizadas no âmbito da “reintegração social” geralmente se voltam para a chamada “ressocialização”, cujo pressuposto é a ideia de que o problema da criminalidade está no indivíduo que cometeu o delito, cabendo a ele o dever de se adequar às exigências sociais impostas para só então retornar ao convívio social.

As próprias avaliações técnicas, que, em tese, deveriam analisar profundamente o histórico e contexto da pessoa presa, priorizando seus interesses em sua reintegração junto à sociedade, normalmente são realizadas

ainda nos vieses médico-psicológico ou psicossocial. Acontece, inclusive, de muitos detentos relatarem que este encontro (o da avaliação) é praticamente o único momento em que eles têm contato com a área técnica (psicólogos e assistentes sociais), pois, mesmo que tenham participado de oficinas e projetos tidos como de reintegração (principalmente estudos e trabalho), os profissionais envolvidos naqueles normalmente eram os da segurança e/ou da educação (agentes externos).

Por certo não se deve desconsiderar a escassez de profissionais e o excessivo volume da demanda de perícias. No entanto, é necessário chamar atenção para os desafios de se construir práticas individualizadas quando o trabalho ocorre no âmbito das massas. Urge uma mudança de mentalidade para que, em meio às limitações e dificuldades do cotidiano, seja possível atingir a meta de uma reintegração social nos moldes dos preceitos adquiridos com a proposta do modelo de terceira geração.

Para tanto, deve-se implicar a sociedade e ter em mente os aspectos críticos da Criminologia. Há que se promover um verdadeiro diálogo entre a Clínica e a Crítica, a despeito da concepção preconceituosa que muitos críticos têm das práticas criminológicas de que, "para além da teoria, são as práticas clínicas penitenciárias as quais parecem representar, aos olhos dos críticos, alguma forma de legitimação do cárcere, alguma forma de crença no cárcere e na pena privativa de liberdade" (SÁ, 2015, p. 265). Revela-se necessário superar a ideia de que as práticas intra-muros fomentam a segregação, bem como a suposição de que poderia haver "algum tipo de incompatibilidade fundamental entre um espírito crítico e um espírito prático", pois é sabido que "não há uma só prática, mas inúmeras, e que o que as difere não é necessariamente o lugar, mas sim o espírito que as anima" (PIRES, 1992, p. 06, tradução nossa[58]).

Para Sá, existe uma necessidade peremptória de que a lógica do sistema punitivo se inverta, a fim de que a meta prioritária da execução penal seja – considerada toda a complexidade e dinâmica do comportamento socialmente problemático – a inclusão social do indivíduo.

---

[58] No original: *"on a aussi supposé qu'il y avait une sorte d'incompatibilité fondamentale entre l'esprit critique et l'esprit pratique [...] aujourd'hui nous savons qu'il n'existe pas une seule pratique, mais plusieurs, et que ces différences ne sont pas liées nécessairement aux lieux où elles se réalisent mais plutôt à l'esprit que les anime."*

Por certo que as transformações deveriam alcançar os diversos atores envolvidos, sendo de uma pretensão irreal atingir tamanha complexidade. Tem-se clareza do recorte da Criminologia Clínica que irá intervir no sujeito e no cenário próximo, propiciando a possibilidade de mudança e, quiçá, semeando tal potencialidade na sociedade.

A seguir serão apontados projetos e atividades realizados durante o cumprimento de pena no estado de São Paulo, mesmo que tenham como fim a "ressocialização", para identificar o que se pretende e, a partir daí, passar a propor que tais ações desenvolvam a autonomia e o protagonismo do sujeito, a fim de que incrementem na prática a meta da inclusão social, de maneira que a mesma experiência possa ser transformada, convertendo-se em reintegração. Além disso, serão apresentadas propostas coerentes com o modelo da Criminologia Clínica de terceira geração. Insta ressaltar dois aspectos relevantes que impactam diretamente nas análises, quais sejam:

(1) a mudança legislativa: A reforma da Lei de Execução Penal (LEP) em 2003 pela Lei nº 10.792 deu nova redação ao artigo 112 e extinguiu a realização do exame criminológico para progressão de regime. Tal fato levou a uma queda brusca na demanda de avaliações e permitiu que as equipes técnicas voltassem sua atuação para trabalhos diversos da perícia[59], desenvolvendo intervenções e projetos de reintegração social. Posteriormente, com a Súmula Vinculante 26/2009 do STF e a Súmula 439/2010 do STJ, as determinações judiciais para realização dos exames criminológicos voltaram num crescente, avolumando as demandas de avaliações, concentrando[60] as atividades técnicas nessas ações e, consequentemente, inviabilizando inúmeros projetos.

(2) o cenário: até janeiro de 2020, a Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo contava com 176 Unidades Prisionais,

---

[59] Essa mudança deu início a um período profícuo de elaboração de ações e projetos que remodelaram a prática profissional, que até então se caracterizava quase que exclusivamente pela realização das perícias. No Estado de São Paulo, a partir de 2003, Alvino de Sá ministrou cursos para técnicos e agentes de segurança e em 2005 e 2006 desenvolveu um trabalho de supervisão e elaboração de projetos, que culminou na publicação de um "Manual de Projetos de Reintegração Social" pela Secretaria da Administração Penitenciária do Estado. Foi também em 2003, por meio do Decreto nº 47.930, que o Departamento de Reabilitação Social passou a ser denominado Departamento de Reintegração Social (posteriormente transformado em Coordenadoria por meio do Decreto nº 54.025/2009).

[60] Na opção política pelas perícias, uma possibilidade seria a contratação de profissionais em concursos distintos, ou, ainda, a reabertura do extinto Centro de Observação Criminológica, asseverando que houvesse equipes diferenciadas para realização de ambas as atividades: uma equipe voltada às avaliações e outra aos projetos, o que resolveria inclusive questões éticas.

sendo 86 Penitenciárias, 49 Centros de Detenção Provisória (CDP), 15 Centros de Progressão Penitenciária (CPP), 22 Centros de Ressocialização (CR), 01 Unidade de Regime Disciplinar Diferenciado (RDD), 03 Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP), além de 08 unidades em construção (07 CDPs e 01 Penitenciária feminina)[61]. A população encarcerada até 2019, no Estado, era de 233.755[62] pessoas presas. Não há dados publicizados acerca do quantitativo de profissionais da área técnica, mas a experiência revela que há, em média, cerca de um ou dois psicólogos e/ou assistentes sociais para cada unidade prisional, sendo notório o fato de que certas unidades sequer contam com esses profissionais em exercício ou em cargos de gestão.

3.3 Individualização da pena

A individualização, tanto da aplicação da pena quanto de sua execução, é um princípio extremamente relevante que garante a observância da proporcionalidade no caso concreto. O artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil preconiza que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e prevê em seu inciso XLVI que "a lei regulará a individualização da pena". No mesmo sentido, o Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848 de 1940) contempla esse princípio em seu artigo 34[63], ao instituir o exame criminológico no início do cumprimento da pena para classificação do condenado e individualização da execução. Já a Lei de Execução Penal traz a individualização logo em seu primeiro capítulo ("Da Classificação") do Título II ("Do Condenado e do Internado"), nos seguintes artigos:

> *Art. 5º Os condenados serão classificados, segundo os seus antecedentes e personalidade, para orientar a* ***individualização*** *da execução penal.*

---

[61] SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (SAP). Disponível em: <http://www.sap.sp.gov.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

[62] BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias:** atualização de junho de 2019. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMTVjZDQyODUtN2FjMi00ZjFkLTlhZmItNzQ4YzYwNGMxZjQzIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 25. fev. 2020.

[63] "Art. 34 - O condenado será submetido, no início do cumprimento da pena, a exame criminológico de classificação para individualização da execução." (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

> *Art. 6º A classificação será feita por Comissão Técnica de Classificação que elaborará o programa* ***individualizador*** *da pena privativa de liberdade adequada ao condenado ou preso provisório. (Redação dada pela Lei nº 10.792, de 2003)*
> *Art. 8º O condenado ao cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime fechado, será submetido a exame criminológico para a obtenção dos elementos necessários a uma adequada classificação e com vistas à* ***individualização da execução****.*
> *Parágrafo único. Ao exame de que trata este artigo poderá ser submetido o condenado ao cumprimento da pena privativa de liberdade em regime semi-aberto. (BRASIL, 1984, grifo nosso)*

Tal princípio permite que o sujeito condenado seja visto como pessoa que tem sua história particular de vida e seus aspectos individuais a serem considerados, a fim de que a punição imposta seja a mais justa e adequada possível para o caso concreto. Isso porque, de maneira geral, "a pena privativa de liberdade atende aos interesses e conveniências daqueles que a priorizam e a aplicam, aos interesses e conveniências da sociedade, e absolutamente a nenhum interesse e proveito dos que com ela são infligidos" (SÁ, 2016, p. 159). Logo, Sá compreende que o exame criminológico de ingresso, cuja finalidade é justamente a individualização da pena, "deveria ser feito estritamente em benefício do preso" (*Ibidem*, p. 233). Dessa forma, a pessoa mais beneficiada com os resultados dessa avaliação seria inegavelmente o apenado, pois teria a oportunidade de obter um programa de desenvolvimento individualizado, adequado às suas características e necessidades pessoais. Para o autor:

> O exame criminológico se voltaria, não para investigar a etiologia de seu comportamento criminoso, mas para compreender a etiologia de seu comportamento problemático, entendido como uma resposta, talvez a melhor de que ele dispunha no momento, diante de uma situação que, para ele, se apresentou como problemática e que estava a exigir dele uma solução adequada para a manutenção ou melhora de sua organização compatível com a vida. (SÁ, 2015, p. 317-318)

Importante salientar que o exame criminológico é previsto na Lei de Execução Penal no início do cumprimento da pena (art. 8º), sendo que, enquanto perícia, sua realização "logo no início da execução da pena nos parece tecnicamente imprescindível, pois, quanto mais próxima temporalmente do fato ocorrido estiver a avaliação, supostamente menos alteradas estarão as condições

pessoais do agente" (SÁ, 2016, p. 224). Apesar disso, a prática revela que tal exame é realizado somente para subsidiar decisões acerca de progressão de regime e que as alterações legislativas acerca de tal prática impactam diretamente nas possibilidades de trabalho técnico na execução.

Conforme visto anteriormente, o paradigma das inter-relações sociais (fundamento teórico da Criminologia Clínica de Inclusão Social) leva em conta a condição definitorial de crime, bem como a crítica que revela a seletividade do Direito Penal. No entanto, não desconsidera que o comportamento problemático (a despeito de ser ou não definido como crime num dado cenário) envolve formas muitas vezes danosas (para si próprio ou para outrem) de lidar com os conflitos, vez que "os comportamentos socialmente problemáticos, criminosos ou não, ainda que não se deem no jogo penal, eles sempre se dão no jogo da vida, cujos critérios de vitória e de punição ficam não raras vezes à mercê de diferentes formas de poder" (SÁ, 2015, p. 272). Para Pires, os comportamentos problemáticos poderiam interessar à Criminologia "mesmo que não sejam incriminados por lei ou que seja pouco provável de serem criminalizados[64]" (PIRES, 1993, p. 133).

Justamente por isso, a clínica criminológica que visa à inclusão social se interessa pela concretude do comportamento problemático e se atenta para o fato de que "as punições que decorrem naturalmente como consequências da conduta não são necessariamente castigos impostos por ninguém e nem por nenhuma lei; são, na maioria das vezes, providenciadas pela própria realidade e pela própria vida" (SÁ, 2016, p. 162).

Em diversos momentos de suas obras, Sá esclarece que a pena não é só uma imposição jurídica, mas uma resposta social advinda de uma necessidade interna e anterior de punição e que, desta feita, a pessoa presa muitas vezes é o bode expiatório daquela sanha – coletiva[65] – que está no cerne do desejo de vingança, pois o discurso penal é "um discurso tipicamente defensivo, proveniente de um conhecimento, em certa medida, 'instintivo', emanado da sociedade como um todo, filtrado e refinado pelas instâncias de controle" (SÁ, 2015, p. 292).

---

[64] No original: *"Les comportements problématiques peuvent être pertinents pour le champ criminologique même lorsqu'ils ne font pas partie des comportements incriminés ou lorsqu'étant incriminés par la loi, ils sont peu susceptibles d'une criminalisation effective."*

[65] Para melhor compreensão desta dinâmica, indica-se a leitura de *Totem e Tabu*, bem como de *O mal estar na civilização*, obras psicanalíticas nas quais Freud analisa a estrutura conflitiva das sociedades.

Assim, a Criminologia Clínica de Inclusão Social valoriza o indivíduo em sua totalidade, compreendendo o comportamento socialmente problemático como sendo apenas uma parcela de um todo muito mais amplo e complexo da personalidade do sujeito. A avaliação, a despeito de todas as críticas (ideológicas ou técnicas) que lhe possam ser feitas, é entendida como instrumento que auxiliaria na compreensão da pessoa e de suas necessidades. Nesse sentido, mister se faz, para além do exame criminológico, a realização da avaliação de personalidade[66].

Segundo Sá, o exame de personalidade (que não consiste num exame pericial, mas sim numa avaliação clínica interdisciplinar) "não se volta para o 'lado criminoso' do condenado, mas, sim, para sua pessoa, na sua realidade integral e individual, incluída aí toda sua história, história de uma pessoa e não mais de um criminoso" (SÁ, 2016, p. 234). Tal avaliação é fundamental para a compreensão da maturidade do sujeito, assim como de todo seu histórico e da forma de se relacionar com seu contexto e, consequentemente, de lidar com os conflitos.

No que diz respeito à maturidade, foi visto anteriormente que "o processo de maturação psicológica do indivíduo se faz numa caminhada que vai do ato para o pensamento, cheia de contradições, de ganhos e de perdas, na qual o ingrediente necessário é sempre o conflito" (SÁ, 2016, p. 62) e seria ingênuo acreditar que "o mero cumprimento da pena privativa de liberdade nada tem a ver com a resolução do conflito entre o condenado e a vítima, ou, melhor dizendo, entre o condenado e a sociedade" (*Ibidem*, p. 65).

Assim, é possível compreender que as avaliações possuem certo grau de importância e poderiam contribuir significativamente para uma mais adequada intervenção durante o cumprimento da pena, especialmente se o objetivo for o de permitir ao sujeito maior autoconhecimento e participação (autonomia). Isso porque, além da perícia (exame criminológico) e da avaliação de personalidade, outro instrumento previsto são as avaliações das Comissões Técnicas de Classificação (CTC), multidisciplinares e composta também por profissionais da

[66] Ressalte-se que a personalidade deveria ser considerada, inclusive, desde a fixação da pena, conforme prevê o artigo 59 do Código Penal brasileiro: "O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à **personalidade** do agente, aos motivos, às circunstâncias e conseqüências do crime, bem como ao comportamento da vítima, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime."

área da segurança, que acompanham o cotidiano do detento, responsáveis[67] pela elaboração de programa individualizador (artigo 6º da Lei de Execução Penal).

Além disso, uma contribuição que o modelo de terceira geração traz para a prática profissional no sistema prisional vem do diálogo com a ciência, no sentido de possibilitar a análise e compreensão do comportamento criminoso (socialmente problemático), pois

> *entende-se que ela [a ciência] só pode ser desenvolvida, em termos empíricos, por meio da experiência que os profissionais tiverem com o trabalho inspirado no modelo de criminologia clínica de inclusão social. Por certo, não só os trabalhos ao longo da execução penal, mas também os exames criminológicos, particularmente os de entrada, na medida em que tudo isso gerar relatórios e documentos devidamente organizados em memória, fornecerão subsídios muito valiosos para uma nova compreensão do comportamento criminoso, ou, do comportamento socialmente problemático, e como se trabalhar para a emancipação das pessoas punidas e para promover sua inclusão saudável (SÁ, 2015, p. 336-337)*

Uma prática existente no sistema prisional do Estado de São Paulo são as chamadas “entrevistas de inclusão”, que consistem num roteiro detalhado de entrevista social e psicológica construído após discussões em encontros realizados com técnicos do sistema penitenciário sob a supervisão de uma comissão da qual, ressalte-se, Alvino de Sá foi integrante. Segundo o autor, os dados colhidos servem para encaminhar o preso para atividades, programas ou projetos específicos, e ainda “oferecem subsídios, com sua sistematização, para se definirem prioridades em termos de projetos de reintegração social a serem elaborados e implantados” (SÁ, 2016, p. 236).

3.4 Projetos de Reintegração Social

Com o objetivo de verificar se os projetos que já são (ou foram) realizados em unidades prisionais do Estado de São Paulo demonstram coerência com as premissas do modelo de terceira geração da Criminologia Clínica, passa-se à análise do “Manual de Projetos de Reintegração Social” e dos projetos divulgados

[67] Antes da reforma da LEP em 2003, cabia também às CTCs a elaboração de parecer técnico a respeito do cumprimento da pena (podendo, inclusive, sugerir progressão de regime).

como “Boas Práticas” no site da Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania da Secretaria da Administração Penitenciária de SP.

O Manual de Projetos de Reintegração Social (a partir daqui mencionado apenas como “Manual”) é uma publicação da própria Secretaria da Administração Penitenciária, fruto de uma proposta do Departamento de Reintegração Social Penitenciário[68] em conjunto com a Escola da Administração Penitenciária, construído entre os anos de 2002 e 2005 sob a coordenação técnica de Alvino Augusto de Sá. Nele são apresentados 67[69] projetos desenvolvidos nas mais diversas unidades prisionais, divididos nos seguintes eixos:

- O Indivíduo
- A família e as relações sociais
- A pena
- Educação, trabalho e saúde
- Funcionários
- A mulher presa

No primeiro eixo, cujo foco é o indivíduo, são apresentados 11 projetos sob o subtema “valores éticos-morais, autoestima e crescimento pessoal”. No segundo eixo constam 10 projetos e três subdivisões: “presos sem visitas”, “convivência social” e “família e vínculos familiares”.

O eixo denominado como “A pena” é o que contempla a maior quantidade de projetos: 36 no total e seis subcategorias: (1) “Regressão de pena, perda de benefício, falta disciplinar, cumprimento de pena no seguro e reincidência criminal”, (2) “Indeferimento de benefício”, (3) “Presos provisórios” (4) “Preparação para regime semiaberto”, (5) “Preparação para a liberdade” e (6) “Preparação para a saída temporária”.

O quarto eixo contém 08 projetos divididos em duas categorias: (1) “Educação e Saúde” e (2) “Trabalho e geração de renda”. Os dois últimos eixos (funcionários e mulher presa) apresentam um único projeto cada.

---

[68] Extinto pelo Decreto nº 54.025/2009, que criou e organizou, em seu lugar, a Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania.

[69] Importante salientar que o manual apresenta um cronograma definido como “Histórico do Programa de Operacionalização dos Trabalhos”. Nele consta que, entre outubro e dezembro de 2004, dos projetos recebidos, somente 12 foram considerados qualificados para publicação; outros 54 foram destinados a nova discussão e 63 foram considerados não satisfatórios. Posteriormente, em fevereiro de 2005, um total de 84 projetos foram considerados não satisfatórios para inclusão no manual.

Além do Manual, com a finalidade de cotejar projetos mais atuais, foram analisados documentos encontrados sob o signo de “Boas Práticas” no site da Coordenadoria de Reintegração, uma quantidade de 16 projetos/ações.

Para melhor visualização, propõe-se encaixar os projetos do site nas categorias do manual e, a partir daí, realizar a análise por eixos.

Cumpre destacar que as estruturas de apresentação dos projetos são distintas no manual e no site. Apesar disso, não há prejuízo para a compilação das categorias. No primeiro caso os projetos apresentam:

1. Identificação: título, coordenadoria[70], unidade, autores e contato;
2. Justificativa;
3. Objetivos;
4. População-alvo;
5. Metodologia;
6. Número de presos a serem atendidos em cada edição do projeto;
7. Duração prevista para cada edição do projeto;
8. Recursos Materiais;
9. Recursos Humanos,
10. Avaliação.

Já aqueles que constam no site como “boas práticas” são mais sucintos, seguindo o roteiro:

1. Título;
2. Objetivos (geral e específico);
3. Descrição das práticas;
4. Público-alvo e abrangência;
5. Resultados;
6. Autores do projeto e responsáveis pela ação,
7. Contato.

Não há, em nenhum dos projetos analisados, qualquer menção a “pressupostos teóricos”. No caso daqueles tidos como “Boas Práticas”, a ausência da “Justificativa” dificulta ainda mais a análise. Com relação aos projetos encontrados na internet, não foi possível identificar o contexto ou qualquer

[70] A Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo é composta por sete coordenadorias: cinco regionais (Oeste, Noroeste, Central, Metropolitana e Vale do Paraíba/litoral) e duas temáticas (Reintegração Social e Saúde). A necessidade de apontar a coordenadoria e a unidade prisional na identificação parece ter sido por razão de organização.

proposta específica que tenha motivado a publicação virtual, mas é evidente que o site está desatualizado. Há um total de 21 projetos, sendo 16 realizados em Unidades Prisionais (sem data[71]), 04 em CPMAs (Centrais de Penas e Medidas Alternativas), que datam de 2009 e 2010, e 01 realizado na própria Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania (CRSC), com colaboração da Central de Penas e Medidas Alternativas (CPMA) e da Central de Atenção ao Egresso e à Família (CAEF) locais. Este último é denominado "1º Ciclo de Oficinas Socioeducativas de Diversidades 'Dialogando nosso lugar na sociedade'", estando bastante completo e data de 2012.

Optou-se por analisar somente os projetos das unidades prisionais e centros de ressocialização por terem como público-alvo as pessoas privadas de liberdade. Todos os 16 projetos adotam a mesma estrutura, bastante simples e possivelmente fixa, vez que alguns dos projetos apresentam, antes do título, o enunciado: "Roteiro para apresentação de projetos 'Boas Práticas'". A única descrição que consta na página virtual é "Conheça aqui projetos e ações que fazem a diferença para a reintegração social"[72].

Tem-se, portanto, como material de pesquisa, projetos de dois períodos: de 2002 a 2005 e de 2009 a 2012. No primeiro período está clara a proposta de apresentação, pois tratou-se de um movimento da própria secretaria de compilar projetos e organizar um manual (considerando especialmente a alteração da LEP, em 2003, que retirou do artigo 112 a obrigatoriedade da realização do exame criminológico para progressão de regime). Destaque-se que até hodiernamente não houve nenhuma atualização/revisão desse Manual e nem sequer uma nova compilação de projetos.

O segundo período é mais obnubilado, sendo possível pensar em duas hipóteses para tanto: em primeiro lugar, a criação da Coordenadoria de Reintegração em 2009[73] e a realização do projeto denominado "Padrão SAP em Reintegração Social" (resultando no lançamento de um Manual de Ações em

---

[71] Exceto os projetos "Diversidade Sexual e Ética Profissional no âmbito do Centro de Ressocialização Feminino de Itapetininga", que tem dentre seus objetivos "Desenvolver debate sobre a resolução 04/2011 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária" e que menciona no item "Descrição da Prática" uma reunião realizada em 30/06/2011 e duas palestras previstas para serem realizadas nos dias 12 e 13 de julho daquele mesmo ano; e do "Re-Ação", da Penitenciária de Iaras, em que consta a data 20/04/2011 no final do roteiro, após o item "contato".

[72] Fonte: <http://www.reintegracaosocial.sp.gov.br/boas-praticas.php>. Acesso em: 02 jan. 2020.

[73] A título de curiosidade, pode ser relevante notar que a pesquisadora ingressou enquanto psicóloga (e, portanto, criminóloga clínica) no sistema prisional justamente no ano de 2009.

Reintegração Social[74]) pode ter gerado um movimento de articular as práticas. Além disso, a promulgação da Resolução CFP 09/2010, por meio da qual o Conselho Federal de Psicologia regulamentou a atuação do profissional psicólogo no sistema prisional e, em seu artigo 4º, vedou a realização de exame criminológico, seguida da sua revogação e substituição pela Resolução CFP 12/2011[75], foram episódios que impactaram diretamente o trabalho do psicólogo na prisão e fez ventilar novamente a discussão acerca do papel dos técnicos, valorizando as ações de reintegração social em detrimento das avaliações.

3.4.1 A relação dos projetos com os modelos de Criminologia Clínica

Passa-se à apresentação dos títulos dos projetos conforme os eixos em que se enquadram, seguindo-se da análise acerca da relação entre as propostas (especialmente com base nos objetivos apresentados) e os modelos de Criminologia Clínica. Ressalte-se que não se pretende "encaixar" os projetos num ou noutro modelo, mas sim identificar elementos que apontam para os pressupostos teóricos (nem sempre explícitos) norteadores das práticas.

---

[74] Bastante diferente do "Manual de Projetos", este "Manual de Ações" elenca quadros das atividades cotidianas desenvolvidas nas unidades prisionais pelas equipes técnicas. Ele se assemelha mais a uma compilação de atribuições divididas por tipos de regime (detenção provisória, fechado, disciplinar e semiaberto) do que a possibilidades de projetos. Ao final do manual consta o item "Orientações para Elaboração e Apresentação de Projetos: (1) Principais Fases de um Projeto e (2) Modelo de Apresentação de Projetos de Reintegração Social", que podem ter sido originários das chamadas "Boas Práticas". Disponível em: <www.reintegracaosocial.sp.gov.br/db/crsc-kyu/archives/fbd3a352708e47274c600760f28999c6.pdf>. Acesso 03. jan. 2020.

[75] A publicação da primeira resolução (em junho de 2010) gerou inúmeros desdobramentos e um período intenso de discussões e debates, especialmente acerca do questionamento da validade jurídica de uma resolução que pretendeu se sobrepor à legislação maior, o que gerou inseguranças e ameaças, tendo sido suspensa em setembro daquele mesmo ano. Em maio do ano seguinte, a resolução CFP 12/2011 alterou a redação do polêmico artigo, criando a figura do "profissional de referência", que seria o psicólogo que acompanha o cumprimento de pena, este sim impedido de realizar perícia. No entanto, pouca coisa mudou, pois já é vedado no Código de Ética do profissional psicólogo (art. 2º, alínea "k") "Ser perito, avaliador ou parecerista em situações nas quais seus vínculos pessoais ou profissionais, atuais ou anteriores, possam afetar a qualidade do trabalho a ser realizado ou a fidelidade aos resultados da avaliação". Considerando-se que em muitas unidades prisionais é comum haver um único profissional da área, seria ele o "profissional de referência" e, mesmo sem nunca ter atendido a pessoa, estaria impedido de avaliá-la. Isso logo também caiu por terra, pois não se pode deduzir prejuízo da avaliação em decorrência de (eventuais) intervenções futuras. Em abril de 2015, em decisão proferida pela Justiça da 1ª Vara Federal de Porto Alegre na ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal contra o Conselho Federal de Psicologia, a resolução CFP 12/11 também foi suspensa e, até a presente data (2020), não houve qualquer nova normativa do Conselho de Psicologia a respeito da atuação do psicólogo no sistema prisional.

Destaque-se também que não se deve ignorar o *Zeitgeist,* o “espírito da época”, pois os projetos analisados foram construídos e implementados anteriormente (ou em paralelo) à proposição do modelo teórico de Criminologia Clínica de terceira geração (2011).

3.4.1.1 Eixo I: O Indivíduo

Conforme a descrição do Manual, este eixo contempla projetos que “visam à promoção do crescimento pessoal e o fortalecimento da pessoa, de modo a poder contar com seus próprios recursos, suas capacidades e dispositivos para mudar o seu poder social, no campo das relações em que se inscreve” (SAP, 2005, p. 24).

Quadro 6 – Relação de Projetos do 1º Eixo

O INDIVÍDUO	
	Valores ético-morais, auto-estima e crescimento pessoal
01	Refletir
02	Atendimento à população jovem
03	Metamorfose
04	Crescer
05	Valorização e estímulo à vida em liberdade
06	Revisão e elaboração de um plano de vida pessoal
07	Espiritualidade e vivência carcerária
08	Beija-flor
09	1º Campeonato interno de pipas do anexo semi-aberto de Presidente Prudente
10	Adaptação ao meio
11	Reflexão com primários
Boas Práticas (site)	
01	Projeto Re-ação
02	Projeto “Revendo Escolhas”

03	Projeto CRIHAR - Conscientizando para Responsabilidades e Identificando Habilidades Apropriadas à Reintegração Social

Neste eixo observam-se dois aspectos que notadamente se destacam e chamam atenção: (1) a recorrência da proposta de “reflexão” e (2) a menção às entrevistas de inclusão como sendo o momento em que se identifica a temática que motiva o projeto.

Os projetos voltados para “O Indivíduo” têm o sujeito como foco e, de maneira geral, envolvem propostas de crescimento pessoal, desenvolvimento de valores e elaboração de projetos de vida. Embora todos os projetos considerem aspectos relevantes da interação do sujeito com seu meio, foi possível identificar pontos que remetem a pressupostos teóricos do primeiro modelo (médico-psicológico) de Criminologia Clínica. Importante salientar, no entanto, que:

> *o critério de diferenciação do modelo psicossocial em relação ao médico-psicológico não reside simplesmente no grau de valorização dos fatores ambientais, sociais ou sociológicos. Reside, primeiramente, reconhecimento de sua independência, de sua autonomia, tomando tais fatores como fonte importante na motivação do crime. Sua importância se deve ao fato de eles serem independentes e autônomos (isto é, não transformados em conteúdos psíquicos) na influência que exercem sobre o direcionamento da conduta criminosa (SÁ, 2015, p. 184).*

A maioria dos projetos está, de fato, mais identificada com o segundo modelo (psicossocial) de Criminologia Clínica, pois considera a autonomia dos fatores ambientais. Depreende-se tal consideração, por exemplo, nos apontamentos de posicionamento crítico e ao se propor reflexões acerca do histórico de vida, bem como da interação histórica do indivíduo com o seu meio e com as relações estabelecidas em seu contexto, além de menções às noções de identidade, responsabilidade, “forma de encarar a vida” e mudança interior.

Por outro lado, veem-se expressões da herança do primeiro modelo (médico-psicológico) em menções como “alternativas de futuro socialmente ajustadas” ou “perspectiva de vida adequada socialmente”, das quais se infere a ideia de que cabe somente ao sujeito a responsabilidade sobre o crime e, consequentemente, por sua reinserção social. A reinserção, por sua vez, é

permeada por noções que a aproximam de uma “reabilitação”, pela qual o sujeito deve se adaptar à sociedade.

Um exemplo do viés médico-psicológico é visto no projeto “Metamorfose”, cujo próprio título faz referência à ideia biológica de mudança e transformação. O objetivo descrito nesse projeto é o de “fornecer subsídios para o indivíduo solucionar os conflitos internos existentes em si próprio, voltando-se exclusivamente, para o seu passado e levando-o à reflexão sobre os reais fatores que ocasionaram sua conduta delitiva e quais as suas possibilidades de mudança após a reclusão” (p. 37). Além disso, estão presentes na sua justificativa expressões como “interiorização das normas de conduta”, “internalizar regras” e “introjetar valores”. De acordo com Sá,

> *Eis aqui uma diferença que vale a pena frisar [...]: o modelo médico-psicológico enfatiza a **internalização psíquica**, por parte do indivíduo, dos fatores ambientais, enquanto que o modelo psicossocial enfatiza a **repercussão** que esses fatores tiveram ou têm na vida do indivíduo, em seu modo de pensar, julgar, planejar ou de sentir. Quando se substitui **internalização psíquica** dos fatores ambientais por **repercussão** desses fatores e quando, consequentemente se coloca no foco, no lastro da análise, o complexo de interações entre o indivíduo e o ambiente (volta-se a repetir, fatores ambientais como fatores autônomos, não transformados psiquicamente), está se dando um passo importante para a superação do predeterminismo e, portanto, da ideia de **personalidade criminosa** (SÁ, 2015, p. 227-228, grifo do autor)*

É possível perceber também uma certa transição[76] entre o segundo modelo da Criminologia Clínica (psicossocial) e o terceiro (Inclusão Social), pois em muitos aspectos os projetos apontam a relação do indivíduo com o meio, oscilando, no entanto, entre a heteronomia e a autonomia do sujeito. Diversas vezes o mesmo projeto apresenta, por um lado, um viés mais intervencionista e adaptativo, e, por outro, uma posição mais crítica e emancipadora.

A título de explanação, elencam-se atividades relacionadas nos objetivos dos projetos, diferenciando-as como identificadas com o segundo ou terceiro modelo de Criminologia Clínica.

---

[76] Relevante se faz destacar certo anacronismo desta análise, pois não se deve falar do modelo de terceira geração quando sequer havia sido proposto. No entanto, tomam-se em conta as sementes deste modelo que, certamente, estavam sendo gestadas já naquela época.

São atitudes diretivas indicativas do modelo psicossocial:

- Reforçar a importância do estudo / estimular o indivíduo a estudar;
- Vislumbrar perspectivas de vida adequadas socialmente;
- Estruturar um código de valores ajustados socialmente;
- Internalizar normas e condutas, introjetar valores e redefinir papéis;
- Proporcionar espaço de apoio;
- Levar o grupo a refletir sobre a confiança e amizades / estimular a pensar nas influências que o meio exerce / repensar estilo de vida;
- Levar o indivíduo a refletir sobre sua condição de vida;
- Levar o apenado a desenvolver a percepção da sua própria vulnerabilidade frente a interferência do meio;
- Estimular identificação com grupos religiosos;
- Reforçar a absorção de valores importantes para a vivência em sociedade,
- Cursos e palestras.

Estratégias que aproximam os projetos à proposta de terceira geração:

- Conscientização e sensibilização;
- Incrementar processo reflexivo / provocar reflexões;
- Estimular discussões e reflexões;
- Posicionamento crítico e reflexivo;
- Participação espontânea;
- Estimular tomada de decisão / trabalhar sobre coragem para mudar;
- Integrar o trabalho com a comunidade (convidados externos);
- Motivar a falar sobre a reflexão feita no decorrer da semana;
- Uso de dinâmicas para expressar sentimentos e emoções;
- Revisão, elaboração e proposta de projeto de vida pessoal;
- Estimular reflexão sobre valores,
- Resgatar a cidadania na vivência extramuros.

O projeto que parece estar mais próximo da proposta de reintegração social nos moldes da Criminologia Clínica de Inclusão Social é, curiosamente, o que se apresenta menos pretensioso: o Campeonato de Pipas, que traz em sua justificativa o seguinte:

> *Reconhecendo a importância do lúdico para o desenvolvimento dos "processos psicológicos superiores", conforme as teorias sócio-construtivistas, e, diante da importância, por sua vez, de atividades dessa natureza para o desenvolvimento biopsicossocial da pessoa, quando criança, começamos a questionar o remoto histórico de "**abdicação da infância**" na população alvo deste projeto. Segundo Vigotsky, o valor do ato de brincar, na infância, é inestimável para um desenvolvimento adequado, uma vez que é nas brincadeiras que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva [...]. Para Vigotsky, **como todas as funções da consciência, a imaginação surge originalmente da ação**. Assim, nos propusemos a possibilitar oportunidades de resgate da auto-estima através de atividades lúdicas e um espaço para a estimulação da criatividade e do envolvimento da sociedade civil com o reeducando. (SAP, 2015, p. 60-61)*

Consta, dentre os objetivos, a promoção de um espaço de reflexão e de atividades lúdicas "a fim de proporcionar uma ocupação física e mental do sentenciado, estimulando sua criatividade" e "oferecer aos sentenciados atividades culturais a fim de proporcionar bem estar físico e mental" (SAP, 2005, p. 61).

Na metodologia, com base na concepção psicanalítica de Gilberto Safra que "considera a arte como uma forma de acessibilidade ao inconsciente humano" (*Ibidem,* p. 61), estão previstas a utilização de textos reflexivos, projeção de filmes pedagógicos[77], palestras e músicas[78], além de discussões temáticas relacionadas à infância e, obviamente, a realização de oficinas de confecção de pipas. Destaque-se que estavam previstas duas oficinas: uma de confecção de pipas para doação e outra de confecção de pipas para a competição, pois o "regulamento de participação do campeonato" previa que "cada participante deverá confeccionar uma pipa para a competição e cinco para doação", posteriormente entregues à duas entidades[79]. Assim, o projeto envolveu a aproximação com a comunidade e, de certa forma, um protagonismo e maturidade moral no que diz respeito à empatia e cuidado para com outras pessoas.

Outro aspecto que está de acordo com o modelo de terceira geração diz respeito à participação de outros servidores (além de psicólogos e assistentes

---

[77] Filme *Desenvolvimento Infantil*, elaborado pela Faculdade de Enfermagem da USP.

[78] Consta a informação de que o encerramento foi realizado com a música *Eu e Meu filho*, de Marcelo D2, com a observação de que "optou-se pela letra de RAP porque esse gênero musical facilita uma aproximação com a realidade cultural dos sentenciados" (*Ibidem,* p. 61)

[79] Lar dos Meninos de Presidente Prudente e Espaço Amigo de Alfredo Marcondes.

sociais, houve a participação de equipe de saúde) e de agentes de segurança, além de diretores de áreas compondo o corpo de jurados da competição. Interessante mencionar que os três primeiros lugares foram premiados com cartões telefônicos[80].

Por fim, no item "Avaliação" consta que "esse projeto não ambiciona atingir grandes objetivos que impliquem em transformações imediatas" (SAP, 2005, p. 62). No entanto – eis o paradoxo! – a experiência é relatada como "um momento de grande interação entre os participantes, diretores, técnicos, demais funcionários, sentenciados e a sociedade civil" (*Ibidem*, p. 63), sendo que, **"o objetivo maior foi atingido dentro do processo de reintegração social, porquanto registrou-se uma efetiva interação entre a prisão e a sociedade"** (*Ibidem*, p. 63, grifo nosso).

Insta destacar que este eixo parecia ser o potencialmente mais relevante à pesquisa. Isso porque, no item "Composição do Manual", os projetos enquadrados neste eixo são descritos como sendo aqueles que "buscam retomar com o(a) preso(a) o protagonismo de seu destino, a afirmação de sua identidade, enquanto cidadão(ã), enquanto pessoa" (SAP, 2005, p. 24). Essa afirmação traz pressupostos da Criminologia de Inclusão Social e desperta interesse à presente análise. De fato, pouco se encontrou de autonomia e protagonismo do sujeito, mas, considerando-se especialmente o contexto histórico, pode-se concluir que os pressupostos teóricos da Criminologia Clínica de terceira geração estavam à época sendo germinados e, dessa forma, permeavam muito sutilmente a prática profissional. Nesse sentido, no âmbito das "Boas Práticas", cronologicamente mais avançado, é possível destacar o "Projeto Re-ação", cujo objetivo geral é o de:

> Proporcionar aos sentenciados um despertar **crítico** de sua realidade através de um trabalho socioeducativo que o faça compreender sua história e **protagonizar** um novo caminho, englobando familiares e a rede social do Município de origem, desenvolvendo suas potencialidades, resgatando sua **cidadania** perdida, valores morais e sociais e auto-estima para que possam romper de fato com a vivência criminal, recuperando sua **dignidade** como ser humano (grifo nosso).

[80] À época existiam aparelhos telefônicos públicos ("orelhões") que funcionavam com cartões na ala de semiaberto. Foi escolhida, portanto, uma premiação que tivesse sentido, importância e valor para os participantes.

Aspectos relevantes dessa proposta são: (1) a construção de um projeto de vida e (2) a reflexão acerca de temas mais complexos, desde liberdade e identidade, até questões como frustração, tolerância e, especialmente, debates sobre a paz, o que pressupõe uma capacidade mais elaborada de abstração e, consequentemente, a possibilidade de ascender a um nível mais elevado de autonomia moral.

Insta salientar que temas complexos não asseveram necessariamente um desenvolvimento, importando, antes e sobretudo, a abordagem deles. É possível exemplificar com o projeto "Revendo Escolhas", destinado especificamente a detentos condenados por tráfico de drogas, no qual, apesar de trazer assuntos como "solidariedade, compreensão, confiança, amizade, compaixão, respeito", traz uma essência mais voltada ao modelo de segunda geração ao propor "estimular pensar a influência que o meio exerce sobre as pessoas", vindo a concluir que:

> *A idéia do projeto de propiciar aos participantes o entendimento das causas e conseqüências da atividade ilícita, que apesar de gerar um momentâneo prazer e rentabilidade causa danos aos usuários e seu núcleo familiar, vem surtindo efeito (através da avaliação de cada encontro) junto aos reeducandos participantes. Essa resposta positiva já motivou para a equipe organizadora a necessidade de aumentar o número de encontros para melhor* ***fixação*** *dos conteúdos propostos" (grifo nosso)*

Caso semelhante ocorre com o projeto CRIHAR (Conscientizando para Responsabilidades e Identificando Habilidades Apropriadas à Reintegração Social), que poderia ser alocado no eixo IV devido ao fato de ter como público-alvo os detentos das oficinas de trabalho, mas se enquadra melhor no eixo I graças ao objetivo geral[81], que enfoca o crescimento pessoal.

Os verbos utilizados nas descrições dos objetivos específicos (motivar [para o aumento da produtividade], enfatizar [o respeito a normas e regras], evidenciar [recompensas], estimular [postura adequada] e demonstrar [necessidade de convivência adequada]) deixam claro a perspectiva de heteronomia, pois espera-se do sujeito a internalização de regras e que se comporte de acordo com o esperado, na lógica de prêmio e castigo.

---

[81] "Apresentar o trabalho como possibilidade de conhecimento e crescimento pessoal."

Chama a atenção a ameaça de punição velada na descrição das práticas: “recolocação dos reeducandos com menor produtividade em outras oficinas, buscando sua melhor adaptação”. Até mesmo o título do projeto, que menciona “habilidades apropriadas”, revela certa expectativa de que o indivíduo se encaixe na sociedade e que esteja “consciente de suas responsabilidades”, o que evidencia uma visão de reabilitação bastante distante das premissas de reintegração, estando portanto mais próxima do modelo de primeira geração.

Por certo de que a responsabilidade é um tema extremamente relevante ao modelo de Inclusão Social. No entanto, não se pode perder de vista que “a responsabilização do sujeito só será possível se ele participar ativamente na definição da situação que lhe diz respeito” (SÁ, 2015, p. 300). Além disso, “pela leitura dos objetivos e das atividades, não foi possível identificar em que medida o indivíduo era incitado a tomar papel ativo no programa” (GUIMARÃES, 2013, p. 445). Sem essa participação ativa do sujeito não é possível a assunção de seu protagonismo.

Cumpre destacar, por fim, outra variável a ser considerada: o item “responsáveis pela ação”. Não à toa, o projeto “Re-ação”, aquele que traz mais elementos do modelo de terceira geração, enumera sete pessoas responsáveis e mostra-se interdisciplinar, envolvendo, além dos técnicos, direção, estagiários (de Psicologia, Serviço Social e Direito) e um agente de segurança. O projeto “Revendo Escolhas” (aqui enquadrado no modelo de segunda geração) conta com psicóloga, assistente social e estagiários das áreas. Já o projeto “CRIHAR”, cujas premissas se identificam com elementos do modelo de primeira[82] geração da Criminologia Clínica apresenta somente uma pessoa[83] como responsável.

[82] Sá discorre sobre a resistência que viu, em sua própria experiência profissional no cárcere, de criminólogos clínicos de orientação médico-psicológica aceitarem o estudo dos fatores extrínsecos ao sujeito e reconhecerem a multifatoriedade na compreensão da conduta criminosa. Segundo ele, “um dos grandes motivos dessa resistência é o medo de destronar o causalismo” e, consequentemente “ficaria superado, em sede de práticas penitenciárias, o saber criminológico centralizado e o poder centralizado que dele decorre [...] Distribui-se o saber, distribui-se o poder” (SÁ, 2015, p.218).

[83] Não há menção à formação profissional desta. No entanto, ao pesquisar pelo nome completo no Diário Oficial, foi possível identificar que se trata de uma psicóloga.

3.4.1.2 Eixo II: A família e as relações sociais

Conforme a descrição do Manual, este eixo contempla projetos que “visam a facilitação da interação do(a) preso(a) com a família, com a comunidade prisional e com a comunidade, para a qual deverá regressar. Buscam otimizar as relações pessoais [...] conscientizar da importância das relações que estabelece [...] e focalizam o resgate e/ou o fortalecimento dos vínculos” (SAP, 2005, p. 24).

Quadro 7 – Relação de Projetos do 2 º Eixo

A FAMÍLIA E AS RELAÇÕES SOCIAIS	
Presos sem visita	
01	Reatar laços – Restabelecimento de vínculos
02	Referência afetiva
Convivência Social	
03	Reflexão sobre a evolução humana a partir dos 12 trabalhos de Hércules
04	Parando para pensar
05	Caminhar
06	Desatando nós
07	Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio
08	Suporte aos sentenciados que estiveram em RDD e RDE
Família e Vínculos Familiares	
09	Fortalecendo a família
10	Família entre a pensada e a vivida
Boas Práticas (site)	
01	A sociedade vai ao cárcere
02	Família: A ideia de um porto seguro
03	Feira da Cidadania

Os dois projetos voltados aos detentos que não recebem visitas apresentam como objetivo geral o resgate dos vínculos familiares. Dentre os objetivos específicos tem-se a criação de espaço de escuta e acolhimento, além

de sensibilização e reflexão acerca de questões como segregação, histórias de vida e afetos. Curioso que a metodologia não está relacionada ao principal objetivo, pois são previstos encontros e atividades em grupos, com dinâmicas e discussões que envolvem somente o indivíduo – ou seja, não se propõem atividades relacionadas à família, o que seria fundamental para atingir o objetivo principal. Esse é um dado recorrente nos projetos apresentados em todos os eixos:

> Nos objetivos dos projetos do MPRS[84], raramente era apresentado o comportamento-alvo da intervenção. Quando isso ocorria, muitas vezes era expresso em termos tão amplos que permanecia a dificuldade de determiná-lo (GUIMARÃES, 2013, p.444)

Por um lado, a intervenção no sujeito pode valorizar a autonomia do detento, pois, dentre as ações, busca-se "estimular o reeducando a reatar e preservar vínculos [...], reelaborar seu papel, como ser histórico-social no núcleo familiar e comunitário [...] resgatar sua identidade pessoal" (SAP, 2015, p. 69). Por outro, mantém a premissa de que compete somente o indivíduo a responsabilidade tanto pelo passado quanto pelo porvir, indício de viés médico-psicológico. Ainda assim, por considerar e valorizar a interação, é possível dizer que os pressupostos teóricos que perpassam as propostas estão próximos do modelo psicossocial de Criminologia Clínica.

Em contrapartida, os projetos enquadrados no subtema "Família e Vínculos familiares" trazem aspectos interessantes. O primeiro, "Fortalecendo a família", apesar de se restringir às ações voltadas aos vínculos conjugais, considera que "a prisão traz repercussão psicossocial à vida do casal" – e a noção de **repercussão** pertence ao modelo psicossocial.

Já o segundo, "Família, entre a pensada e a vivida", traz uma característica bastante inovadora, que diz respeito ao seu público-alvo: o projeto é desenvolvido com os familiares dos sentenciados. A duração prevista de cada edição do projeto é de quatro semanas, mas não são relatadas as condições objetivas (datas, horários, local dos encontros), estando prevista na avaliação a verificação de "assiduidade e pontualidade" (SAP, 2005, p. 103). A articulação envolve diretorias, corpo técnico, demais servidores da unidade e voluntários (membros

[84] Manual de Projetos de Reintegração Social

da comunidade externa), aspectos que indicam pressupostos condizentes com os de inclusão social da Criminologia Clínica.

Com relação aos projetos voltados à “Convivência Social” (subtema), destacam-se ações amplas, tais como:

- elaboração de recursos internos;
- reflexão sobre a condição humana, dignidade, responsabilidade, ética, valores e autoestima;
- desenvolvimento pessoal;
- retorno ao meio social,
- atividade culturais e extracurriculares (teatro).

Destoa o projeto “Suporte aos sentenciados que estiveram em RDD e RDE”, cujos pressupostos, apesar de não estarem explícitos, parecem ser relacionados ao modelo médico-psicológico. De fato, a própria concepção dos regimes disciplinares diferenciado (RDD) e especial (RDE) está intimamente relacionado à ideia determinista de sujeitos “perigosos”. O objetivo apresentado é o de se “adequar o comportamento”; a justificativa do projeto alega que esse tipo de regime é aplicado para “aqueles cujo comportamento reprovável exija tratamento específico” (SAP, 2005, p. 96), sem esclarecer o que isso significa.

De maneira geral, todos os demais projetos neste item denotam pressupostos psicossociais por considerarem a multifatoriedade e a interação entre os elementos. O próprio termo “convivência” aponta a principal característica dos projetos englobados neste subeixo: a promoção de estratégias nas quais o indivíduo possa se relacionar com outras pessoas e com o meio. Para Sá, a base teórica do modelo psicossocial “reconhece a importância da interação contínua entre os fatores internos do indivíduo e os fatores ambientais” (SÁ, 2015, p. 244).

Importante salientar que já na segunda geração da Criminologia Clínica estão presentes as ideias de que a pessoa presa deve participar ativamente de sua reinserção e de que é importante também o envolvimento de outras parcelas da sociedade, especialmente as pessoas mais próximas aos detentos. Segundo Sá, no modelo psicossocial, “os presos e suas respectivas famílias não são sujeitos passivos, mas devem ser também protagonistas das práticas. À medida em que os presos e suas famílias se sentirem atores, protagonistas, eles se

responsabilizarão pelos resultados" (SÁ, 2015, p. 245). O salto qualitativo na passagem ao modelo de Inclusão Social se dá na concepção do sujeito enquanto **ator situado**, "complexamente e completamente contextualizado" (*Ibidem*, p. 269), pois, para além daquela interação, considera-se a **participação** dos fatores, o que leva à corresponsabilidade.

O modelo de Inclusão Social se diferencia do psicossocial, portanto, em dois sentidos: na extensão da participação da sociedade como um todo (a noção de corresponsabilidade) e o rompimento com os pressupostos lógicos do sistema punitivo (a inversão de hierarquias e subordinações).

O projeto "Caminhar" gera certa expectativa de adotar pressupostos coerentes com os do modelo de terceira geração ao trazer na justificativa a importância da "conquista da cidadania" e, num dos objetivos, o desenvolvimento de autonomia[85], aspectos esses que apontam para a Criminologia Clínica de Inclusão Social. No entanto, a proposta, bastante diretiva, de trilhar novos caminhos, "seguir em frente, sem olhar para trás" (SAP, 2005, p. 78), indica uma postura heterônoma acrítica, com pouca participação do sujeito.

O projeto "Desatando nós" é o que mais traz pressupostos do modelo de terceira geração, pois aborda a importância de aproximar os profissionais de diversas áreas da unidade prisional à realidade dos sentenciados, além de trabalhar questões como projeto de vida, perspectiva, resgate da subjetividade e das individualidades, reedição das histórias de vida, autoimagem, sentimentos de solidariedade, afetividade, empatia, compreensão, confiança e cidadania (SAP, 2005, p. 81-82), elementos esses que indicam mais do que somente uma interação, mas sim uma inter-relação.

Nesse sentido, um projeto apresentado como "Boas Práticas" e que desperta bastante interesse à análise pela via da Criminologia Clínica de Inclusão Social é aquele intitulado "A Sociedade vai ao Cárcere", realizado uma vez por ano de 2008 a 2011 (4 edições) na Penitenciária II de Sorocaba. O objetivo geral descrito é a "Integração da sociedade e o cárcere". Dentre os objetivos específicos, amplos e vagos, apresenta-se:

---

[85] "Estimular a inter-relação, convívio social, respeito, individualidade, autonomia e independência do sentenciado" (SAP, 2005, p. 78)

- facilitar a compreensão da dimensão social das práticas delitivas;
- proporcionar aos sentenciados a oportunidade de apresentar o trabalho desenvolvido na unidade, com foco no aprimoramento do trabalho e na autoestima dos participantes;
- proporcionar aos alunos a oportunidade de compreender a inclusão na prisão a partir de uma perspectiva ampliada dos fenômenos sociais, e, em última instância, funcionando como agentes multiplicadores no meio social;
- provocar encontro genérico entre a sociedade civil e delinquente;
- promover cooperação e resgate de valores;
- valorizar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos sentenciados desta unidade prisional.

Percebe-se que não se trata de um projeto, mas sim de uma ação pontual que consistiu em visita institucional guiada[86] de estudantes do curso de Direito (com a observação de que, em 2011, outros 2 cursos foram incluídos: Psicologia e Terapia Ocupacional). Tanto é que, no item "Descrição da prática", cada etapa preparatória (chamada de "sensibilização") consistiu em reuniões e articulações cujo objetivo (implícito) parece ter sido o de obter autorizações necessárias para a realização das visitas (descrita no projeto como "visita monitorada") dos alunos à instituição. Não há qualquer menção de ter havido interação entre os estudantes (no caso, comunidade externa, parcela de representantes da sociedade que vai ao cárcere) e os detentos. Pelo contrário, menciona-se somente a realização de **observação** e conclui que:

> Nota-se que ao final das visitas os alunos manifestaram satisfação pela atividade, valorizaram o trabalho executado pelos sentenciados, provocando uma mudança de paradigmas em relação à imagem que se tem do delito e do delinquente, extrapolando o estigma de presidiário em direção a uma compreensão mais ampla sobre as pessoas em cumprimento de

[86] No item "Resultados" está descrito o seguinte: "O decorrer da visita se dá de modo guiado, com funcionários da instituição que descrevem a rotina prisional e permitem a observação dos sentenciados em atividades laborterápicas."

> pena privativa de liberdade, com suas vulnerabilidades e sua capacidade produtiva e relacional[87]

A expectativa de aproximação entre o cárcere e a sociedade se frustra pela ausência do diálogo e de uma possível inter-relação. Assim, por mais positiva que possa ser a visita institucional, ela se restringe, no máximo, ao modelo psicossocial. O projeto "Família: A idéia de um porto seguro" segue à mesma lógica, pois consiste, basicamente, na realização de palestras nos dias de visitas, não havendo interação e troca, mas somente uma (pretensa) aproximação.

A "Feira da Cidadania"[88], por sua vez, tratou-se de um evento realizado com parceria entre a unidade prisional, a Prefeitura da cidade, faculdades locais e central de atenção ao egresso e à família, composto por atendimentos, serviços e orientações de diversas áreas. Apesar de configurar também uma atividade pontual (assim como as visitas institucionais), e mesmo com ações de orientação ou até mesmo assistencialismo, promoveu importante interação entre sociedade e cárcere, trazendo, para dentro da unidade prisional, a realidade externa. Além disso, propiciou desdobramentos reais para o exercício da autonomia e resgate da cidadania como, por exemplo, o "acesso ao conhecimento de diferentes serviços prestados pela comunidade e/ou órgãos públicos com vistas a instrumentalização para o retorno ao convívio social".

3.4.1.3 Eixo III: A pena

Conforme a descrição do Manual, este eixo contempla projetos "aplicáveis a parcelas da população prisional, considerando-se o momento específico de execução da pena [...] estes projetos trabalham as condições de adaptação do(a) preso(a) ao regime em que se encontram e/ou a preparação para o regime seguinte, o retorno a regime anterior e a preparação para a liberdade condicional ou definitiva" (SAP, 2005, p. 24)

---

[87] Fonte: <http://www.reintegracaosocial.sp.gov.br/db/crsc-kyu/archives/968619fba003e45df33be157a23fad5f.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

[88] Atualmente são realizadas em todas as unidades prisionais do Estado as chamadas "Jornadas da Cidadania". Há, inclusive, um calendário anual para a realização desse evento, que consiste, basicamente, em mutirões de confecção de documentos, realização de palestras e atividades sociais e de saúde.

Quadro 8 – Relação de Projetos do 3º Eixo

A PENA	
Regressão de pena, perda de benefício, falta disciplinar, cumprimento de pena no seguro e reincidência criminal	
01	Refletindo a reinclusão
02	Recuperação e valorização comportamental
03	Revivendo o cárcere
04	Refletindo a reincidência criminal
05	Integração disciplinar
Indeferimento de benefício	
06	Diversidade e convergência
Presos provisórios	
07	Humanização atrás das grades
Preparação para o regime semiaberto	
08	Refletindo a progressão ao regime semiaberto
09	Revalorização individual para a reintegração social
10	Preparação para a progressão ao regime semiaberto (Pen Pacaembu)
11	Ausência de grades X Senso de responsabilidade
12	Preparação para progressão ao regime semiaberto (Pen Iperó)
13	Travessia - Inserção no regime semiaberto
14	Transição do regime fechado para o semiaberto
15	Metamorfose I
16	Progressão
Preparação para a liberdade	
17	Recomeçar
18	Novos Rumos para a Liberdade
19	Primariedade e Reincidência - O doloroso processo da (re) integração social
20	Retornando à Sociedade
21	O Retorno à Liberdade

22	Preparação para a liberdade (Pen Iperó)
23	Preparação para a liberdade (FUNAP)
24	Saidinha
25	De volta para minha casa
26	Livramento condicional: o retorno à sociedade
27	À espera da liberdade
28	Preparação para livramento condicional
29	Resgatando a cidadania, sua responsabilidade
30	Superando o drama da prisão interior
31	Fênix
Preparação para a Saída Temporária	
32	“A saidinha temporária”: preparação para saída temporária dos sentenciados
33	Saída temporária
34	Saída temporária
35	Saídas temporárias
36	Saída temporária
Boas Práticas (site)	
01	Acolhimento e orientação em uma Unidade Prisional
02	Recepcionando os Reeducandos
03	Transformação
04	Apesar da prisão
05	Cartilhas
06	Orientando para a primeira saída temporária

Os projetos deste eixo, apesar de também terem sido classificados em subtemas, apresentam sempre alguma relação com a ideia de liberdade, pois em todos eles são abordados aspectos referentes ao período de encarceramento (cumprimento de pena) e à expectativa de progressão de regime como rumo à liberdade.

Observa-se que a reintegração social é vista como um processo de conquista da liberdade. No entanto, não há qualquer definição acerca do conceito de “reintegração”, sendo ela considerada como algo alcançado quase que naturalmente com a progressão de regime, ou seja, com o retorno gradativo do sujeito à vida em sociedade. Também não há uma noção clara acerca do entendimento de “preparação para a liberdade”. De maneira geral, as ações que perpassam essa ideia são de orientação e promoção de reflexão.

Com relação à orientação, as atividades mais encontradas se relacionam à difusão de conhecimento e informação (seja com relação às normas dos regimes, seja com relação aos aspectos legais da progressão ou até mesmo acerca da dinâmica institucional), tendo-se assim o pressuposto de que o detento deve ter conhecimento acerca de seus direitos e deveres para, então, poder agir. Já acerca da promoção de reflexão, vê-se a preocupação em discutir os aspectos internos e/ou externos envolvidos no período de mudança.

No primeiro caso, são atividades recorrentes aquelas que visam:

- oferecer orientações / informações / explicações de normas e rotinas / dinâmica funcional da instituição / conhecimento das regras / faltas disciplinares / esclarecimento de dúvidas;
- divulgação de serviços assistenciais / estruturação de rede de apoio;
- conscientização / orientar sobre obrigações,
- desenvolvimento de habilidades / capacitação / projeto de vida / mercado de trabalho.

As propostas de reflexão, por sua vez, abarcam:

- prisionização;
- humanização / valorização humana;
- expectativas / dificuldades;
- atitudes e comportamentos (consequências) / adaptação;
- equilíbrio emocional;
- sentimentos e afetos (medos, angústias, ansiedades, inseguranças, frustrações, senso de responsabilidade);
- autoconhecimento, autoestima, autocontrole, autocrítica;
- perspectiva futura (mudança de regime) e motivação;
- a própria conduta;

- normas e valores;
- motivos (internos e internos) de delinquir, de cometer faltas, de evadir ou de reincidir;
- retorno à sociedade / educação para a cidadania;
- resgate de identidade e dignidade;
- crescimento pessoal / amadurecimento,
- obstáculos, preconceito, estigma e discriminação.

Além disso, são objetivos recorrentes:

- prevenção de reincidência;
- fortalecimento de vínculos sociais (suporte),
- fortalecimento interno.

Entende-se que os projetos desse eixo se identificam em sua totalidade com o viés psicossocial (segunda geração), pois não há qualquer aspecto determinista que remeta ao modelo médico-psicológico (primeira geração). Sá, ao discorrer sobre a segunda geração da Criminologia Clínica, já havia percebido que a maior parte das ações de reintegração social se aproximavam das teorias sociológicas da Criminologia sem, no entanto, ter uma base teórica específica:

> Na verdade, não se trata de propor um novo modelo de práticas penitenciárias. De fato, práticas penitenciárias na linha de um modelo psicossocial já existem [...] Trata-se, isto sim, de propor um modelo teórico, o modelo psicossocial de criminologia clínica, de forma reflexiva e fundamentada, para fundamentar teoricamente essas práticas e, consequentemente, buscar melhor contextualizá-las, bem como estimular seu aprimoramento tendo em vista novas práticas (SÁ, 2015, p. 218)

Sem a adoção de bases teóricas, não é possível identificar coerência, pois não há um referencial científico e as práticas se desvanecem em esforços pontuais. Ao mesmo tempo, é possível reconhecer uma certa transição, pois alguns projetos revelam pressupostos mais próximos do que viria a ser o modelo de Inclusão Social.

Um dado relevante que faz com que alguns dos projetos apresentados se aproximem do modelo de Criminologia Clínica de terceira geração é o envolvimento de outras pessoas (não técnicos), habitualmente profissionais penitenciários (agentes de segurança e diretorias), mas também convidados

externos e membros da comunidade. A participação de agentes de segurança penitenciária (ASPs) é verificada em 14 dos 36 projetos: os de número 01, 02, 04, 08, 09, 14, 15, 19, 22, 24, 26, 28, 32 e 33. Já nos projetos 04 e 08 (que ocorrem na mesma unidade prisional) está presente um ASP com formação em Direito, cujo papel é de fornecer "informações e esclarecimento jurídico" (SAP, 2005, p. 113) e "orientações, refletindo sobre os benefícios e prejuízos processuais" (*Ibidem*, p. 123).

Nos projetos 01 e 19, a participação do ASP se dá conjuntamente com a de outro servidor da assistência judiciária[89]. No projeto de número 14, o ASP é a pessoa "responsável pelas informações referentes à conduta e às normas disciplinares" (*Ibidem*, p. 139) e há também um funcionário representante da assistência judiciária. No de número 15, o ASP tem "a função de zelar pela segurança dos profissionais e presentes no grupo, assim como participar informalmente como agente multiplicador" (*Ibidem*, p. 141). No de número 32, o ASP, juntamente com o Diretor de Disciplina (que também é ASP) fica responsável "pelos esclarecimentos sobre direitos e deveres do sentenciado na saída temporária" (*Ibidem*, p. 189). Nos projetos 22, 24, 26, 28 e 33, o ASP é mencionado como "apoio".

Somente nos projetos 02 e 09 (que acontecem numa mesma unidade prisional) é que a participação do ASP se dá de maneira ativa, juntamente com algum membro convidado da comunidade. Interessante notar que nestes projetos (02 e 09) os temas abordados são mais complexos, envolvendo reflexões acerca de Direitos Humanos, família, cidadania, convívio social, ética, relações humanas, necessidades internas, necessidades materiais e situações de conflito.

Percebe-se que quando a aproximação entre sociedade e cárcere se dá de uma forma autêntica, e não utilitarista, as relações se tornam mais simétricas, viabilizando um diálogo horizontal e construtivo, como almejado pelo modelo de terceira geração da Criminologia Clínica. A guisa de exemplo, menciona-se o encontro do projeto 02 em que o ASP participa. Nesse encontro é proposta a dinâmica denominada "O caso do Miguel[90]": "nesta dinâmica, através de cinco

---

[89] O projeto de número 36 também conta com a participação de servidor da "Assistência Judiciária" do presídio, responsável pela orientação jurídica. No entanto, não há menção acerca da participação de ASP.

[90] Dinâmica adotada em encontro do Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade (GDUCC).

relatos, escrito por pessoas (mãe, taxista, porteiro, faxineira e garçom) que conviveram com o suposto Miguel, em um único dia, e que emitiram sua opinião sobre a personalidade dele, o grupo retratará o perfil (imaginário) do Miguel" (SAP, 2005, p. 108). Em seguida é apresentado o relato do próprio Miguel e o grupo pode debater acerca das impressões distintas, exercitando a empatia.

São 06 projetos que contam com participação de convidados externos: 02, 09, 15, 20, 21 e 30. Os três primeiros mencionam representantes da comunidade que tenham alguma liderança ou protagonismo na área social, e, conforme visto, promovem uma participação mais ativa e, consequentemente, maior integração. Nos três últimos, o convidado externo é advogado, ou seja, tem a mesma função (de orientação) que todos os anteriores.

Destaque-se a ausência de diálogo entre diferentes unidades prisionais. Durante a análise do projeto de número 13, "Travessia - Inserção no regime semiaberto", que propõe "acompanhamento dinâmico na recepção ao regime semiaberto" (SAP, 2005, p. 135), a pesquisadora se deparou com uma sensação de ruptura. Isso porque percebeu que as dinâmicas propostas até envolvem um espaço de escuta, tendo como foco que o detento exponha suas expectativas (perspectiva futura), mas não se identifica qualquer proposição acerca do histórico (perspectiva passada). Não parece haver um diálogo que permita a exposição de algo contínuo, mas somente a preocupação com o momento atual.

Nesse sentido, surgiu a indagação a respeito de como a pessoa presa que tenha passado por algum projeto de preparação para progressão de regime se expressa e no que difere, por exemplo, de algum detento que não tenha participado anteriormente de outro projeto. Uma grata surpresa foi trazida pela análise do projeto de número 14, "Transição do regime fechado para o semiaberto", que abarca a ideia de **transição**, ou seja, de passagem, e propõe "atender o sentenciado dentro de uma proposta dialética - enquanto sujeito de processo de mudanças" (SAP, 2005, p. 137), prevendo "intercâmbio com equipes de unidades que atendam em regime semiaberto" (*Ibidem*, p. 137). Ainda que não seja a resposta esperada para a hipótese levantada (qual seja, a importância de abordar o *continuum*), já se estabelece um diálogo potencialmente interessante entre instituições e equipes distintas.

Com relação às saídas temporárias, muito se fala de responsabilidade. No entanto, para que essa possa se verificar, é fundamental a interlocução simétrica com demais atores. Para Sá:

> *A interlocução, o diálogo entre os atores, numa relação de igualdade, não se constitui propriamente numa* ***experiência de responsabilização****, mas numa* ***experiência de equidade*** *para todos os protagonistas. A responsabilização será como que semeada nessa experiência, devendo, porém, desenvolver-se posteriormente (SÁ, 2015, p. 300, grifo do autor)*

Nestes projetos se destaca a aproximação entre sociedade e cárcere, mesmo que, nesse primeiro momento, como algo "inevitável[91]". O projeto de número 32 inclui uma etapa em que prevê entrevista com familiares. Todos os demais projetos (do número 34 ao 36) consistem em encontros realizados em dois momentos: previamente à saída e posteriormente ao retorno. Tais características por si só denotam uma visão mais ampla e dinâmica do ser humano. No primeiro caso, a família é convidada a participar juntamente com o detento desse período, e, em todos os demais projetos, é possível visualizar o diálogo, pois o encontro após o retorno se realiza como espaço de escuta e discussão acerca do que foi vivido no período da saída.

O projeto "Acolhimento e Orientação em uma Unidade Prisional", descrito como "Boas Práticas", em pouco difere da entrevista de inclusão, realizada, nessa ação, somente pelo serviço social. Os projetos "Recepcionando os Reeducandos" e "Transformação" se assemelham na proposta e se diferenciam na metodologia. Isso porque, ao invés de encontros individuais, pautam-se em encontros coletivos; no primeiro caso, um "trabalho grupal com vistas às instruções da dinâmica e funcionamento da instituição, bem como de todos os serviços a que terão acesso, com a finalidade de melhor adaptação ao local", enquanto que, no segundo, um "espaço de acesso a informações referentes a direitos sociais". Os aspectos positivos desse tipo de projeto dizem respeito ao conhecimento da realidade, mas, da mesma forma que muitos dos projetos do Manual, são majoritariamente informativos e visam orientar o detento para instrumentalizá-lo no cotidiano da instituição.

---

[91] Alvino Augusto de Sá dizia com muita frequência em suas palestras: "O preso hoje está contido, mas amanhã estará contigo", levando seus ouvintes a refletirem acerca da importância de se olhar para as prisões.

O projeto “Apesar da prisão” tem como objetivo geral “oferecer assistência psicológica ao sentenciado que está prestes a obter saída temporária ou conseguir sua liberdade”. E, apesar da proposta reflexiva e da realização das atividades em grupo com uso de dinâmicas, parece ser também informativo, com objetivo de orientação, conforme descrito no item “Resultados”: “Os encontros se deram com a finalidade dupla: de acolhimento e aconselhamento psicológico e de oferecimento de informações úteis para estada em liberdade”.

O mesmo ocorre com o projeto “Cartilhas”, com a diferença de que as orientações são transmitidas por meio de um material construído e distribuído (as cartilhas). Esta ação contempla a possibilidade de fornecer ao sujeito um conhecimento potencialmente útil durante o encarceramento, mas limitado ao funcionamento de uma unidade prisional específica e, portanto, fomenta uma autonomia bastante relativa (específica e restrita). Apesar disso, menciona em “Resultados” que: “Ao conhecer sobre seus direitos, e ser visto como pessoa e protagonista de sua história, inclusive durante a reclusão, essas pessoas mostraram-se menos ansiosas, mais receptivas, refletindo inclusive de maneira positiva na atuação do trabalho da equipe de segurança”. Por fim, o projeto “Orientando para a primeira saída temporária” também visa a orientação, por meio de reuniões e plantões de dúvidas.

Todos esses projetos se amparam de maneira incipiente no modelo de Inclusão Social da Criminologia Clínica: apesar de proporem certa autonomia do sujeito (que, ao ter conhecimento do contexto, das normas e até mesmo de suas emoções e sentimentos, poderia tomar decisões mais ponderadas e responsáveis), não levam em consideração a importante participação da sociedade e tampouco o diálogo com o sujeito encarcerado, que permanece num polo passivo (receptivo) em sua relação com a instituição. Segundo Sá,

> *criar possibilidades de participação nos sistemas sociais é a função típica da pena no regime de sua execução [...] O que a pena de fato será, em sua execução, surgirá como uma decorrência do diálogo entre os protagonistas de todo o processo de execução, entre os quais se inclui o delinquente (SÁ, 2015, p. 352)*

Uma questão a ser ponderada é que o sujeito pode ter participado de mais de um projeto no caso de ter sido transferido ou reincluído no sistema prisional

após algum período de liberdade. Sem o espaço de diálogo e sem a interlocução com a sociedade, muitos projetos ficam prejudicados, pois acabam se tornando ações vazias, repetitivas e com pouco sentido. Certamente seria absolutamente desconfortável constatar isso e talvez esse seja um motivo para não haver diálogo, mas, sem isso, também não há transformação. A pesquisadora já teve oportunidade de verificar essa questão em sua prática profissional e percebeu que os próprios presos muitas vezes conhecem melhor o sistema prisional do que muitos profissionais, já que passam, ao longo de sua detenção, por diversas unidades e por muitos projetos, atendimentos ou avaliações. Já os profissionais, muitas vezes, se perguntam o porquê de tantos reingressos, sem indagar o sentido[92] da própria prática.

Não à toa optou-se por encerrar esse eixo analisando o projeto 23, "Preparação para a Liberdade", de responsabilidade da FUNAP[93]. Essa proposta, apesar de apresentar equívocos, está concretamente mais próxima das premissas teóricas que sustentam o modelo de Inclusão Social. Cumpre destacar que é também o único projeto deste eixo em que a intervenção é mediata, ou seja, não se dá diretamente com a população carcerária, mas estrutura condições para que os profissionais das unidades possam implementar a intervenção proposta.

O projeto propõe cinco aspectos denominados de "Referenciais Técnicos": (1) preparação para a liberdade; (2) intervenção; (3) grupo, (4) oficina e (5) redes sociais de apoio. No entanto, não se declara a adoção de nenhum referencial teórico, mas, ainda assim, é possível identificar pressupostos relevantes. Em primeiro lugar, mais do que somente um projeto, é apresentado como "Programa de Preparação para a liberdade", segundo o qual:

> *preparar para a liberdade refere-se a um processo de transformação e ressignificação dos olhares, representações*

[92] Importante pontuar que, no ano de 2011, foi realizado o lançamento do "Manual de Ações em Reintegração Social", em um evento cujo tema foi "Os sentidos da Reintegração Social". Nessa oportunidade foi solicitado a todos os técnicos que preenchessem um questionário, no qual deveriam responder, dentre algumas questões, o que entendiam por "reintegração social". Havia a intenção de que as respostas fossem catalogadas e compiladas para chegar à construção de um conceito. No entanto, tal feito não teve desdobramentos. A pesquisadora tem conhecimento dessa ação graças à experiência pessoal de ter participado, inclusive da organização, do referido evento.

[93] Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso, instituída pela Lei nº 1.238/1976, denominada Fundação "Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel" a partir da Lei nº 8.643/1994, e vinculada à Administração Penitenciária.

> *culturais e inserções técnicas que reforçam e mantém os aspectos punitivos e vingativos do aprisionamento, que em nada contribuem no retorno destes sujeitos à convivência comunitária. Desta forma, o conceito de Preparação para a liberdade apresenta-se como instrumento e proposta de ruptura desta linha institucionalizada de atuação, por avaliar seus efeitos como restritivos na abertura de possibilidades para os egressos se constituírem enquanto protagonistas sociais no espaços onde se inserem, limitando seu posicionamento como agentes participativos nos desafios éticos e políticos forjados nas rotinas dos espaços públicos (SAP, 2005, p. 162)*

Propõe-se que o sujeito seja visto desde cedo como “futuro egresso” e que as ações de reintegração social sejam pautadas na ideia de que ele retornará para a sociedade e que, sendo assim, deve ser visto como cidadão. Valoriza-se a criação de “espaços de acolhimento coletivo que abram caminhos para: a fala, a escuta, o diálogo, a educação voltada para a autonomia e o trabalho como retorno financeiro justo e profissionalizante” (*Ibidem*, p. 162). Tal visão está de acordo com o pensamento de Sá que ressalta a importância de se “formular estratégias ao longo da execução da pena, para que o preso, enquanto sujeito e protagonista de seus projetos de vida, reflita sobre a adequação das respostas que vem dando diante da realidade” (SÁ, 2015, p. 359). Para tanto, é necessário considerar a dinâmica institucional, a fim de que as atividades estejam “voltadas para a descarcerização, para a liberdade e para a reinserção social do preso" (*Ibidem*, p. 359).

Tem-se como exemplo o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões, que “apresenta em seu material de apoio e em seus encontros de formação de educadores a proposta de preparação para a liberdade implícita na pedagogia da autonomia de inspiração paulofreiriana” (*Ibidem*, p. 359), a ser analisada no próximo eixo. Para a concepção de trabalho, menciona-se o desenvolvimento de estratégias de geração de renda autônoma; no entanto, não é apresentado nenhum projeto ou programa voltado a esse tema.

Ao término da apresentação do projeto, antes de partir para a proposta de intervenção, pontua-se a necessidade de se construir um

> *conceito-abordagem no intuito de apresentar novos formatos de atuação técnica para práticas de atenção voltadas à população carcerária, de modo a possibilitar-lhes configurações diferenciadas quanto ao seu impacto e objetivos. Deseja-se, desta forma, substituir propostas inertes e mecanicistas de educação e*

> *trabalho, por inserções que ofereçam aos sujeitos instrumentais de reflexão e ação para a convivência em espaço prisional, e, sobretudo, em liberdade. Intenciona-se produzir junto aos mesmos dispositivos concretos para o enfrentamento das contradições e complexidades da vivência social legitimada em espaço público (SAP, 2005, p. 163)*

Até aqui é possível identificar elementos encontrados na Criminologia Clínica de terceira geração, tais como: inversão de hierarquias (ressignificação dos aspectos punitivos e vingativos / ruptura da linha institucionalizada de ação), convivência comunitária, protagonismo, autonomia, participação nos desafios éticos e políticos, novos formatos de atuação técnica e o reconhecimento dos paradoxos, conflitos, contradições e complexidade da vivência coletiva. Além disso, vê-se um germe da ideia de corresponsabilidade na busca de se "provocar sintonia entre os vários protagonistas que intervêm sobre uma mesma realidade [...] partindo da ideia de que cada instituição conserva em si demandas históricas e culturais" (SAP, 2005, p. 164). A constatação da avançada caminhada rumo ao modelo de terceira geração se dá no término da "Justificativa" quando "apresenta um instrumental: o diálogo" (*Ibidem*, p. 164).

Destaque-se, contudo, um equívoco extremamente importante que diz respeito à concepção da Clínica e confirma a identificação histórica entre o modelo de primeira geração (médico-psicológico) e a Criminologia Clínica como um todo:

> *Devido a procedimentos historicamente utilizados na práxis dos técnicos da Reintegração Social, existe por parte da comunidade carcerária certa desconfiança com relação à utilização daquilo que é dito ou expressado a estes. No Programa de Educação, por exemplo, quando é proposto alguma atividade na forma de desenho ou de confecção plástica, é inevitável o questionamento por parte do aluno-preso: "Mas isto não vai pra psicóloga, né?". Tal inquietação por parte dos sujeitos provém certamente da utilização dos testes projetivos pelos profissionais que, no entender dos sentenciados, retira deles uma verdade que não foi dita, ou seja, constrói conclusões acerca de uma existência sem que o próprio agente tenha acesso à instância do corpo ou da subjetividade que tal dado teve origem. Neste caso, depende única e exclusivamente do técnico-facilitador a ruptura desta visão, a partir de seu próprio posicionamento perante o grupo. Metodologicamente, entende-se que o enfoque utilizado* ***não deva ser o enfoque clínico*** *(SAP, 2005, p. 164, grifo do autor)*

O projeto revela que, até a época de sua construção, o modelo predominante havia sido o médico-psicológico, que, de tão enraizado, já se confundia com a atividade clínica. Ainda assim, reconhece que muitas das práticas apontavam para uma transição: “É de responsabilidade ética do técnico desmistificar sua atuação perante o grupo [...] **propõe-se a substituição do enfoque clínico pelo enfoque psicossocial e educativo**” (SAP, 2005, p. 165, grifo do autor).

A despeito dessa confusão, que seria futuramente esclarecida por Sá com a sistematização dos três modelos, a proposta da FUNAP de fato traz muitos elementos daquilo que Sá considerou na construção do modelo de terceira geração. Além dos apontados acima, tem-se dentre os objetivos: “produzir um espaço diferenciado com relação ao cotidiano prisional, onde a possibilidade de fala, escuta e expressão devem ser acolhidos pelos facilitadores enquanto material ético e político para o retorno em liberdade” (*Ibidem*, p. 164).

Outro aspecto consoante à proposta de inclusão social diz respeito à “destecnificação” da atuação profissional:

> *Aos facilitadores não cabe centralizar em si o espaço da resposta, da saída para todas as dificuldades, da resolução das dúvidas e do saber técnico hegemônico sobre a vida enclausurada [...] Pelo contrário, cabe aos facilitadores desdobrar estas expressões, no sentido de apontar ao grupo a diferença de olhares e representações que cada integrante apresenta frente a situações-limites, demonstrando a propriedade positiva do debate coletivo, ou seja, as várias saídas que são produzidas no campo do diálogo público (SAP, 2005, p. 164)*

Por fim, tem-se a proposta de realizar intervenções extramuros com a fundamental participação da comunidade. Para Sá, o terceiro modelo de Criminologia Clínica “supõe a participação ativa do encarcerado, como sujeito de ação, sujeito de direitos, que sabe o que quer e tem condições de optar [...] trabalha com relações simétricas entre a parte não encarcerada da sociedade e a parte encarcerada" (SÁ, 2015, p. 365). Ressalte-se que, para a viabilização desse programa, compete à FUNAP asseverar capacitação e acompanhamento das equipes técnicas, ação essa que teria um impacto político amplo.

3.4.1.4 Eixo IV: Educação, trabalho e saúde

Conforme a descrição do Manual, este eixo contempla projetos que “visam propiciar, aos internos das unidades prisionais, uma série de benefícios, que vão desde a instrução, inclusive profissional, e assistência à saúde, não como aspecto da disciplina carcerária e, sim, como oportunidade de reintegração e compensação de situações de carência e privação, quase sempre frequentes na história de vida dos sentenciados” (SAP, 2005, p. 24).

Quadro 9 – Relação de Projetos do 4º Eixo

EDUCAÇÃO, TRABALHO E SAÚDE	
Educação e Saúde	
01	Redução de danos / drogas
02	Educação de Jovens e Adultos (FUNAP)
Trabalho e geração de renda	
03	Driblando o preconceito
04	Integração e Dignidade
05	Prevenção de Reincidência
06	Motivação para o trabalho
07	Eco
08	O Amanhã
Boas Práticas (site)	
01	Projeto Semear
02	Vida Saudável

A princípio, o tema deste eixo parece ser apropriado a ações embasadas no modelo psicossocial, pois envolve atividades de desenvolvimento da pessoa que até consideram sua interação com o meio, mas se voltam à instrumentalização da pessoa para seu retorno à sociedade. Há que se ressaltar, porém, que a descrição do eixo traz um elemento claramente inclusivo, ao mencionar que as oportunidades criadas devem servir *não como aspecto da*

disciplina, mas sim como reintegração, deixando clara a inversão de hierarquias e subordinações, proposta do modelo de Inclusão Social.

Os projetos da área de saúde ("Redução de danos" no Manual e "Vida saudável" nas Boas Práticas) objetivam a mudança de hábitos, promoção de saúde e de qualidade de vida. Também propõem a reflexão, estendendo a ideia de cuidado para a visão de assistência integral, considerando a pessoa em sua complexidade.

Da área da Educação há apenas um único projeto, desenvolvido pela FUNAP e voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que almeja "ao final de um percurso formativo, além do desenvolvimento da sociabilidade, do domínio do funcionamento da escrita e dos conhecimentos por ela veiculados e de habilidades cognitivas, ofereça ao educando a certificação de ensino fundamental" (SAP, 2005, p. 203). O projeto não se restringe somente a um conteúdo programático, mas sugere que o detento deve participar também de atividades culturais, esportivas e laborais, numa visão ampla e dinâmica do desenvolvimento. Destaque-se que as aulas são ministradas por presos, chamados de monitores[94], considerando que "a política educativa desenvolvida com corpo docente composto por prisioneiros demonstra um trajeto similar aos movimentos populares de alfabetização" (SAP, 2005, p. 205), com menção a Paulo Freire.

Apesar da premissa de educação libertária, é difícil identificar pressupostos de Criminologia Clínica, pois não são apresentados elementos de reintegração social (tampouco de ressocialização ou tratamento). Pelo contrário, mesmo que se considere a pessoa presa (seja ele monitor ou aluno) em sua complexidade e totalidade, não é apresentado nenhum elemento da relação entre o cárcere e a sociedade. O projeto em nada difere de um projeto educativo que poderia ser desenvolvido em qualquer lugar; o fato de acontecer na prisão aparece como mero dado de realidade e não como algo a ser considerado no processo educativo. Ressalte-se, todavia, que a relação desta proposta educativa com a reintegração social foi devidamente apresentada no projeto/programa "Preparação para a liberdade".

---

[94] A partir de 2010, a EJA nas prisões passou a ser responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, o que será mais bem explanado no capítulo 3.5.3 deste trabalho.

Acerca dos projetos de trabalho e geração de renda, tem-se:

- identificação de interesses e desenvolvimento de habilidades;
- capacitação profissional;
- produtividade;
- expressão artística;
- resgate de autoestima e redescoberta de potencial criador;
- criação e comercialização de produtos;
- integração e trabalho em equipe;
- reflexão acerca do sentido do trabalho,
- mercado de trabalho e perspectiva de futuro.

De maneira geral, vê-se o trabalho enquanto possibilidade de expressão construtiva, ou seja, oportunidade de o sujeito colocar-se no mundo. Os pressupostos se aproximam do modelo psicossocial por considerarem a relação do sujeito com o meio. Faltam, no entanto, aspectos de uma inter-relação, em que deveria haver o envolvimento da sociedade e promoção do diálogo. Nesse sentido, os projetos apresentados no Manual mantêm um viés de ressocialização.

O projeto de “Boas Práticas” que se enquadraria neste sub-eixo, chamado “Semear”, se destaca por não ser proposto pelo Centro de Reintegração Social, mas sim pelo Centro de Trabalho e Educação (CTE), ou seja, pela área de segurança e não pelos técnicos da unidade prisional. Apesar de não constar identificação profissional do autor do projeto (que assina somente um nome, acrescido de “equipe do CTE”), é possível presumir que seja um agente de segurança, pois não há profissionais técnicos no setor de trabalho e educação (antigamente denominado como “produção”). Além de profissionalizante, a proposta de inserção em atividade laborterápica de paisagismo se estende à ideia de cuidar do ambiente, embelezando-o e tornando-o mais agradável, limpo e organizado, e de propiciar ao detento um contato com a natureza. Além disso, o fornecimento de “mudas ornamentais” a outras unidades prisionais e ao município favorecem a relação do cárcere com a sociedade.

3.4.1.5 Eixo V: Funcionários

Conforme a descrição do Manual, este eixo contempla um único projeto que, considerando que “o trabalho em unidade prisional, pelas suas próprias característica, pode trazer consequências para o servidor, dentre eles o stress funcional [...] visa oferecer aos participantes suporte emocional para a preservação de sua integridade psíquica e desenvolvimento de habilidades que facilitem o inter-relacionamento com os internos e com outros servidores” (SAP, 2005, p. 24). É o projeto denominado “Sensibilização para Funcionários”, desenvolvido na Penitenciária de Iperó.

Em sua justificativa, parte-se da concepção de que “o indivíduo é um ser social e que a coexistência é a estrutura das relações humanas”, sendo o trabalho um “processo dinâmico” no qual os servidores “precisam ser conscientes de seu papel de agente transformador da sociedade e ter uma visão humanizada do sentenciado” (SAP, 2005, p. 225). Além disso, valoriza o diálogo entre servidores e propõe que a sensibilização ocorra por meio de reflexões sobre “questões de ética, condutas e valores, enfatizando que trabalhar, mais do que um mero desempenho de funções, é exercício de cidadania, é lutar por uma sociedade justa, digna e solidária” (*Ibidem*, p. 225).

A interação proposta tem como objetivo promover o trabalho em equipe, tendo como meta a reintegração social da pessoa presa. Estão previstas discussões (em grupo) de temas como o conhecimento mútuo, a comunicação, valores humanos, além de autoimagem, diferenças sociais e desumanização. Apesar de não mencionar qualquer referencial teórico, tanto os temas quanto o público-alvo e as premissas deste projeto apontam para concepções do modelo de Inclusão Social da Criminologia Clínica, pois envolve os servidores penitenciários na execução da pena de maneira participativa, crítica e dinâmica. Para Sá:

> *Os protagonistas das estratégias de reinserção social são os presos, como sujeitos de sua ação e de seus planos, são os profissionais dos diferentes segmentos da instituição prisional, e são também os segmentos sociais; [...] [pois] a atividade complexa da criminologia clínica engloba também conhecimentos não científicos (SÁ, 2015, p. 361).*

Existe um único projeto, apresentado como “Boas Práticas”, voltado para o público de servidores, intitulado “Diversidade Sexual e Ética Profissional”. Este se diferencia do anterior pois consiste, basicamente, em palestras e atividades educativas/formativas relativas às normas e à legislação específica voltada à população LGBT. Ainda assim, o projeto aborda questões éticas e é assinado por uma servidora da área da segurança – ou seja, apesar de não ter embasamento teórico claro, se aproxima do viés de reintegração à medida em que promove um diálogo, criando espaço no qual os servidores podem relatar experiências e compartilhar questões.

3.4.1.6 Eixo VI: A mulher presa

Conforme a descrição do Manual, este eixo contempla também um único projeto “destinado à população prisional feminina, objetivando a incorporação da perspectiva de gênero nas ações de reintegração social, de modo que as necessidades, os interesses e direitos das mulheres presas sejam reconhecidos e atendidos, de acordo com suas especificidades e com as condições especiais em que elas se encontram” (SAP, 2005, p. 24). Esse projeto, intitulado “Reescrevendo a história”, foi realizado no Centro de Ressocialização Feminino de Rio Claro.

Importante salientar que, até 2010, existia, para a população feminina presa no Estado de São Paulo, 05 Penitenciárias, 01 Centro de Detenção Provisória (CDP) e 02 Centros de Progressão Penitenciária (CPP), além de 05 Centros de Ressocialização, sendo que, destes, dois foram inaugurados em 2002 (dentre eles o de Rio Claro), um em 2004 e outros dois em 2005. Atualmente, com a inauguração de 06 penitenciárias para mulheres entre 2010 e 2020, a Secretaria da Administração Penitenciária conta com um total de 19 unidades prisionais femininas no Estado.

Até 2010, as questões sobre a mulher presa não eram tão pungentes, mas as demandas têm crescido a cada dia. Nesse contexto, é possível supor que, hodiernamente, muitos outros projetos voltados à essa população específica devem ter sido criados. Pode-se imaginar o mesmo em relação a projetos que abordem a população LGBT – o que se pode verificar, por exemplo, com o projeto de “Boas Práticas” intitulado de “Diversidade Sexual e Ética Profissional”. Apesar

de ter sido desenvolvido numa unidade feminina, foi compilado no eixo “Funcionários” por abarcar ações voltadas aos servidores e não às pessoas encarceradas.

É possível verificar que tanto o projeto exposto no Manual quanto o projeto exposto no site (Boas Práticas “Projeto de Vida”) poderiam perfeitamente ser enquadrados no Eixo I por contemplarem o autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, mas acabaram alocados nesta categoria por considerarem as especificidades da questão de gênero.

No primeiro caso, trata-se de desdobramento de um concurso de poesias em que “se observou a facilidade de expressão literária das participantes em documentar suas vivências, sentimentos e angústias” (SAP, 2005, p. 228). Os objetivos apresentados dizem respeito à expressão cultural, reflexão acerca da vida, sentimentos e emoções, exercício da empatia e abordagem de questões de gênero, tais como o papel da mulher na sociedade e a feminilidade.

No projeto do site, a intervenção se inicia por meio de atividades coletivas, e, posteriormente, passa-se a atendimentos individuais. Além disso,

> *O projeto conta ainda com a participação da comunidade através de Palestras com membros de comunidades religiosas, profissionais da área de psicologia e voluntários em diversas áreas, tendo ainda uma proposta para o atendimento psicossocial junto com a família das reeducandas.*

Por fim, a integração de profissionais da área da segurança no primeiro caso e a proposta de compreender a pessoa “em sua totalidade e em suas relações sociais”, bem como o investimento “no potencial de cada pessoa em mudar a sua história e construir um futuro”, no segundo, apontam para uma aproximação com os pressupostos teóricos do modelo de terceira geração da Criminologia Clínica.

3.5 Propostas condizentes com o modelo de Inclusão Social

Após as análises realizadas dos projetos apresentados, expõe-se alternativas viáveis que, muitas vezes, exigem somente adaptações das ações já existentes, com o objetivo de alinhar seus fundamentos com as premissas do modelo de terceira geração e promover a autonomia do sujeito durante o cumprimento de pena. Acredita-se que, dessa forma, a execução penal poderia contribuir para a promoção da cidadania dos sujeitos, frise-se novamente, não por meio do cárcere, mas **apesar** dele. Isso porque, para a Criminologia Clínica de Inclusão Social,

> *Todas as atividades do presídio, até mesmo as de segurança, devem ter como meta a **emancipação** da pessoa do preso, como um ser pensante, como um sujeito de direitos, que é capaz de refletir sobre os valores, a ética, o trabalho, a família, que é capaz de internalizar e ressignificar as normas, de ser eticamente autônomo e de autonomamente decidir. Toda e qualquer atividade deve ser acompanhada de estratégias que permitam a reflexão sobre o sentido que ela tem para quem dela participa, que permitam sua ressignificação. Para qualquer tarefa que se **proponha** (não que se imponha) à população carcerária, há que se perguntar antes: em que sentido ela pode contribuir para a **inclusão social** da pessoa presa? Entenda-se inclusão social como um processo ativo, dinâmico, de autodescoberta, autovalorização dentro do contexto social (SÁ, 2015, p. 333)*

Esse processo ativo, consciente e crítico, envolve também o reconhecimento e a assunção de responsabilidades. As estratégias de reintegração devem estar baseadas em “relações simétricas entre pessoas iguais, nas quais ninguém é mais importante, ninguém detém a exclusividade do saber, mas cada um tem seu saber, sua história, sua responsabilidade” (*Ibidem*, p. 334). Para Sá, nesse processo, “o que se deve procurar não é, prioritariamente, adequação de valores, ou adequação de conduta a valores socialmente aceitos, mas, sim, a readequação criativa das respostas diante do arranjo social do ambiente, de forma a garantir o melhor equilíbrio do indivíduo” (*Ibidem*, p. 335).

Saliente-se que “por reintegração social entende-se a reintegração de partes de um todo que têm entre si uma relação dialética, de contradições, sem que se queira dissolver as contradições” (*Ibidem*, p. 349). Para Sá,

> *A reintegração social supõe o reconhecimento do preso como um cidadão que não é passivo de tratamento, mas que é ativo e participativo num processo de comunicação entre o cárcere e a sociedade livre. A reintegração social supõe a superação da marginalização secundária de que o preso é vítima e, consequentemente, da marginalização primária de que ele foi vítima ao longo de sua história (SÁ, 2015, p. 350)*

Nesse sentido, busca-se passar da heteronomia para a autonomia. A meta de alcançar o nível pós-convencional do desenvolvimento moral é plenamente coerente, vez que: "É importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural, de modo que os estágios refletem maneiras de raciocinar, e não conteúdos morais" (BIAGGIO, 1997, p. 52). Igualmente, tem-se que "Kohlberg argumenta que a teoria de julgamento moral é estrutural e que a seqüência de estágios aparece em todas as culturas, de modo que os estágios refletem maneiras de raciocinar e não conteúdos morais" (BARRETO et al, 2009, p. 214).

Interessante ressaltar que, apesar de não ter como foco a preocupação com conteúdo **moral** (o comportamento em si), mas sim com a **forma** (o desenvolvimento da lógica do pensamento), há de se notar que existe uma relação entre ambos. Fini esclarece que, "assim como Piaget, Kohlberg estudou o julgamento moral ou o raciocínio e não a ação ou a conduta moral. No entanto, suas pesquisas indicaram que existe uma correlação entre os níveis de julgamento moral e o comportamento moral" (FINI, 1991, p.70) – isso provavelmente porque uma pessoa autônoma tende a agir moralmente, vez que conduz suas ações e escolhas com base nos princípios éticos universais.

Logo, os pressupostos que fundamentam a proposição e a realização de toda ação, atividade ou projeto de reintegração social, devem ser coerentes com o exercício da cidadania e a consequente possibilidade de desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do sujeito.

3.5.1 GDUCC – Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade – e a Comunidade Justa

O Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade foi idealizado em 2006 pelos professores Alvino Augusto de Sá e Sérgio Salomão Shecaira como

desdobramento do Grupo de Estudos em Temas da Criminologia (GETCRIM), coordenado por ambos na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

> *O objetivo do GDUCC é o de implementar experiências de diálogo entre a Universidade e o cárcere, entre acadêmicos e profissionais, de um lado, e, de outro lado, os encarcerados, dentro de uma visão transdisciplinar. Pretende-se, com o tempo, envolver segmentos da comunidade em geral, entendendo-se que a Academia tem um papel importante de liderança a ser exercido nesse sentido (SÁ, 2016, p. 207)*

À época, o modelo de terceira geração ainda não havia sido proposto, mas suas bases teóricas já germinavam nas discussões do grupo de estudos, conduzindo à iniciativa de ir até o cárcere para se obter um diálogo legítimo com as pessoas presas. Seu principal objetivo é a aproximação – por meio do diálogo – entre a sociedade e o cárcere, ou, mais adequadamente, entre a parcela livre e a parcela presa da mesma sociedade.

Para Braga, “A abertura do diálogo entre a comunidade e a prisão pode flexibilizar o fechamento característico da instituição prisional, possibilitando assim a redução do impacto da prisão sobre a vida do condenado e de todos que de alguma forma se relacionam com ele” (BRAGA, 2010, p. 267).

O GDUCC se consolidou e se configura hoje como a estratégia de reintegração social mais coerente com o modelo de Criminologia Clínica de Inclusão Social, pois, além de se assentar em seus pressupostos, mantém-se em constante transformação por entender que a (re)aproximação necessária à construção do diálogo é um esforço contínuo e dinâmico e que “a reintegração do preso se viabilizará na medida em que se promover uma aproximação entre ele e a sociedade, ou seja, em que o cárcere se abrir para a sociedade e esta se abrir para o cárcere” (SÁ, 2016, p. 185).

Conforme demonstrado nos capítulos anteriores, contribuições teóricas piagetianas e freirianas perpassam, mesmo que indiretamente, a proposta do grupo: “de um lado, a relação dialógica e, de outro, a cooperação. Para Piaget, a relação constitutiva do conhecimento é sempre uma relação de cooperação; para Freire, é caracterizada pelo diálogo” (BECKER, 2017, p. 41).

Acerca do diálogo, com base na filosofia existencial de Karl Jaspers, Freire reflete:

> *E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. "O diálogo é, portanto, o indispensável caminho", diz Jaspers, "não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos. (FREIRE, 1977, p. 107)*

O GDUCC busca promover um encontro entre parcelas da sociedade que tem um conflito histórico, "que têm tido discursos historicamente divergentes, partes essas das quais uma se viu excluída e manipulada pela outra" (SÁ, 2016, p. 207). Sá pontua que se trata de "uma experiência, ou melhor, o embrião de uma experiência, de retomada do diálogo, de aproximação, de pertença mútua" (*Ibidem*, p. 207).

A abertura ao diálogo, a relação de horizontalidade e a postura simpática (que, relacionalmente, tende a evoluir para a empatia) levam a um verdadeiro encontro no qual os seres humanos presentes cooperam entre si (mesmo quando há divergência) e se desenvolvem mutuamente rumo à uma maior compreensão e, consequentemente, à uma vivência ética. Vai na contramão da realidade cotidiana, verticalizada e segregadora, pois

> *O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de "simpatia" entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 1977, p. 108)*

Sá entende que "a partir dos questionamentos da Criminologia Crítica verifica-se que os presos [...] são sujeitos pensantes, críticos, que têm sua história, na qual foram, em sua maioria, excluídos pela sociedade, tendo consequentemente sua própria visão de sociedade e sua ética" (SÁ, 2016, p. 194). Também esclarece que, no GDUCC, "os internos não são tratados como

meros **objetos** de assistência e de educação ética. Eles são tidos e compreendidos como sujeitos que pensam, têm sua história e suas versões sobre sua história e sobre a sociedade, assim como *nós*, da sociedade livre, temos a nossa história e nossas versões (*Ibidem*, p. 208).

A metodologia do GDUCC envolve a utilização de dinâmicas de grupo e a relação horizontal é tão valorizada que se prevê ao menos um encontro em que as atividades são programadas e dirigidas pelos próprios detentos, sem que ninguém conheça previamente a dinâmica a ser realizada nem oriente sua condução. Segundo o autor, tal experiência leva à reintegração à medida em que "os internos conseguem viver, ainda que de forma preambular, uma experiência de integração com membros da sociedade pela qual se sentiram rejeitados e à qual não se sentem pertencer" (*Ibidem*, p. 208). Para ele:

> *Por intermédio de encontros entre a academia e o cárcere, da construção de diálogo franco, autêntico, de debates, etc., espera-se contribuir para que o encarcerado viva seu papel como sujeito e se sinta suficientemente forte e digno para (re)tomar seu lugar (uma espécie de reintegração de posse) na sociedade [...] não tem sentido absolutamente algum falar em ressocialização, se antes não se promover a* ***reintegração de posse*** *por parte do encarcerado em relação ao seu papel, ao seu lugar e aos seus direitos na sociedade. Ninguém adere aos valores de um grupo do qual não se sente pertencer (SÁ, 2016, p. 209)*

Se o objetivo da reintegração social envolve a possibilidade de alcançar um nível mais elevado de maturidade moral e se tal desenvolvimento se dá por meio do conflito cognitivo, da cooperação e do diálogo, os encontros do grupo formado por alunos, detentos e demais interessados (Universidade-Cárcere-Comunidade) têm se mostrado extremamente eficazes, especialmente por não temer a divergência e por fomentar encontros construtivos entre os sujeitos:

> *O diálogo é o próprio movimento constitutivo da consciência, que é consciência do mundo. Ao objetivar o mundo, o homem o historiciza, o humaniza, ele passa a ser mundo da consciência que é uma elaboração humana. Assim, o mundo passa a ser um projeto humano, o homem se faz livre e pode ser autônomo (ZATTI, 2007, p. 61)*

Os encontros de diálogo, além de serem uma vivência extremamente gratificante, propiciam uma quebra de paradigmas e derrubada de preconceitos e de pressupostos acerca da realidade da prisão.

Conforme dito anteriormente, o modelo de terceira geração ainda não havia sido proposto à época em que o GDUCC foi criado, mas seus idealizadores discutiam as visões criminológicas existentes. Dentre elas, a Escola de Louvain (Bélgica) e algumas ações podem ter inspirado o grupo em sua gênese:

> *Debuyst realizou um trabalho de "palestras", discussões (entretiens) com jovens da Prisão Central de Louvain, jovens esses autores de delitos graves. Ele constatou que o delinquente, ainda que autor de delitos graves, poderá, num primeiro momento, enfatizar os males de que foi e de que é vítima. Porém, depois de se sentirem compreendidos em seus pontos de vista e de se sentirem percebidos como interlocutores, eles acabam reconhecendo os graves danos pelos quais eles são responsáveis perante pessoas conhecidas e não conhecidas. (SÁ, 2015, p. 300)*

Experiência semelhante se deu em um dos encontros do GDUCC, no qual a autora teve a oportunidade de participar. Foi proposta a realização de uma dinâmica de grupo denominada "Hecatombe". Nela, o grupo era colocado diante de uma situação em que uma grande tragédia mundial havia acontecido, tendo eliminado a maior parte da população mundial. Os poucos sobreviventes eram as pessoas que se encontravam naquela sala. A partir daí, o grupo deveria discutir por onde começar a reorganizar a vida e a convivência.

Na discussão, o grupo foi incentivado a indagar se existiriam instituições, como seria a educação, a política, a cultura, a saúde, etc. Um dos questionamentos foi se haveria a necessidade de alguma instituição de controle, algum órgão policial ou de segurança pública. Essa questão causou grande espanto, especialmente nos alunos, ao perceberem a iniciativa dos próprios detentos em afirmar a necessidade de controle, presumindo que, mesmo num grupo restrito e conhecido, poderia existir comportamentos danosos a serem considerados inadequados e, portanto, criminalizáveis[95].

A discussão que se seguiu foi bastante profícua, pois muitos presos adotaram um discurso de responsabilidade, ponderando acerca das próprias

[95] Interessante ressaltar que os participantes constataram que o grupo estava recriando a sociedade do jeito que já existe. Isso levou a uma reflexão interessante acerca da dificuldade de se pensar numa lógica diferente daquela na qual estamos inseridos.

escolhas passadas e negando qualquer tipo de vitimização (ou de “coitadismo”), apesar de reconhecerem os condicionantes de contexto, as limitações e dificuldades que permearam as escolhas no meio em que estavam inseridos.

Essa vivência foi um claro exemplo no qual os alunos saíram do encontro mais impactados e reflexivos do que os detentos. Posteriormente, em supervisão, foi possível compreender que, naquele contexto, os presos reivindicavam a sua condição de sujeito dentro da própria história – ou seja, sua autonomia.

Insta esclarecer que, nas vertentes da Psicologia, muito se fala acerca da interação entre fatores orgânicos (biológicos) e ambientais (sociais/culturais), geralmente atribuindo a um ou a outro maior relevância na construção do sujeito, como se um ou outro **conduzissem** tal processo, enquanto a pessoa seria apenas reflexo de tais determinações.

No modelo de terceira geração a visão de sujeito está de acordo com as bases teóricas psicanalíticas, adotando-se a premissa de que o processo de constituição do sujeito é conduzido de forma ativa (autônoma) e não passiva (heterônoma, pelo próprio sujeito: “O sujeito, portanto, **se constitui**, não **nasce** e não se **desenvolve**. Ele é a prova positiva e concreta de que é não apenas possível como absolutamente exigível e necessário que se conceba [...] um modo de produção que não é nem inato nem aprendido” (ELIA, 2010, p. 36).

Assim, da mesma forma que, ao se falar de crime, o modelo de terceira geração esclarece que se trata de um comportamento que **se torna** (*devient*) crime a partir de uma definição, ao falar de autonomia, trata-se de um processo no qual o indivíduo **se torna** sujeito.

Por certo que não é factível pensar numa **autonomia absoluta**, pois “as estruturas sociais, o contexto no qual estamos imersos, a debilidade da razão que possui seus limites, a nossa constituição racional intersubjetiva impedem uma autonomia absoluta” (ZATTI, 2007, p. 11). Ainda assim, é possível defender “a possibilidade da emancipação do homem para a vivência da condição humana e liberdade” (*Ibidem*, p. 11). É justamente a possibilidade de emancipar-se e tornar-se sujeito, crítico e consciente de seu contexto, que leva à autonomia moral.

Dentre as estratégias que Sá aponta como possibilidades de projetos que valorizam tal emancipação, o autor menciona que “Seriam muito importantes experiências que visem a criar, na instituição, aquilo que Kohlberg chamou de **Comunidade Justa**” (SÁ, 2015, p. 300). Da mesma forma, Debuyst entende que

“as iniciativas tomadas sob o impulso do psicólogo americano Kohlberg, visando criar, no âmbito do quadro institucional para jovens delinquentes, aquilo a que ele chamava ‘**Comunidade Justa**’, constituiria igualmente um tipo de experiência a analisar” (DEBUYST, 2018, p. 260).

De acordo com Garz (2009, p. 95-96)[96], “o conteúdo da ideia de uma Comunidade Justa foi definido pelas seguintes características:

> 1. Estabelecimento de uma comunidade baseada na democracia e na justiça;
> 2. Extensão da responsabilidade a todos os envolvidos (participantes);
> 3. Incentivo à responsabilidade coletiva;
> 4. Instalação de uma atmosfera de confiança;
> 5. Criação de um 'contrato social' e uma 'constituição';
> 6. Aumento do nível moral do grupo como um grupo;
> 7. Estimulação de decisões e ações morais individuais;
> 8. Manutenção mútua dos princípios e da teoria da abordagem do desenvolvimento moral por todos os envolvidos,
> 9. [Especialmente para o trabalho nas prisões]: Manter a autoridade dos funcionários através de sua capacidade de mediar conflitos entre presos ou em entre presos e funcionários, resolvendo esses conflitos de maneira justa.”

A **Comunidade Justa** consiste, basicamente, numa técnica educativa que se propõe a apresentar situações de dilemas morais a serem discutidos e avaliados. Foi “proposta por Kohlberg, em 1980, tendo como base a teoria de julgamento moral por ele formulada. A proposta na “Comunidade Justa” é a

---

[96] No original: “*The contents of the idea of a just community were defined by the following characteristics:*

1. Establishment of a community based on democracy and fairness
2. Extension of responsibility to all involved (participants)
3. Encouragement to collective responsibility
4. Installation of an atmosphere of trust
5. Creation of a ‘social contract’ and a ‘constitution’
6. Increasing of the moral level of the group as a group
7. Stimulation of individual moral decisions and actions
8. Mutually maintaining the principles and theory of the approach of moral development by all involved
9. *[Especially for work in prisons]: Maintaining the authority of the personnel through their ability to mediate in cases of conflicts among inmates or between inmates and the personnel, and to solve these conflicts in a fair manner.”*

aplicação de dilemas hipotéticos em grupo. Esta proposição de trabalho foi baseada na experiência de Kohlberg (1980), em uma escola americana, e adaptada ao Brasil por Biaggio" (BARRETO et al, 2009, p. 211).

Destaque-se que uma experiência marcante e transformadora de Comunidade Justa se deu justamente numa prisão, após Kohlberg perceber que:

> *detentos participaram com seriedade de discussões socráticas sobre dilemas morais hipotéticos, mas eles viviam em uma atmosfera carcerária de dilemas morais autênticos e reais. Esse conflito nos levou a tentar criar, em um dos módulos da prisão, a atmosfera moral de uma Comunidade Justa*[97] *(KOHLBERG, 1992, p. 27)*

A experiência no cárcere fez com que os autores vissem a aplicabilidade da técnica não só para desenvolvimento moral, mas também na resolução de conflitos. Posteriormente, Kohlberg propôs a criação de uma outra "Comunidade Justa*"* no cárcere, dessa vez feminino:

> *Partindo da idéia de que a criação de um ambiente institucional de nível mais elevado levará a mudanças morais, Hickey e Scharf (1980) e eu desenvolvemos uma "Comunidade justa" em uma prisão feminina, que exigia autogoverno democrático por meio de decisões comunitárias, bem como uma discussão moral em pequenos grupos. Esse programa levou a uma mudança ascendente no raciocínio moral, bem como mudanças subseqüentes no comportamento e estilo de vida*[98] *(KOHLBERG, 1992, p. 212)*

Kohlberg verificou que a evolução (moral) do grupo, enquanto grupo, a partir da resolução dos conflitos e por meio do autogoverno, gerava reflexos significativos no desenvolvimento moral dos sujeitos. Isso porque o grupo tinha a tarefa de resolver seus conflitos internos por meio das discussões (do diálogo). A

---

[97] No original: "*los presos de los reformatorios tomaban parte, de forma seria, en discusiones socráticas sobre hipotéticos dilemas morales, pero vivían en una atmósfera de prisión de dilemas morales auténticos y reales. Este conflicto nos llevó a intentar crear, en uno de los módulos de la prisión, la atmósfera moral de una comunidad justa*".

[98] No original: "*Utilizando la idea de que la creación de una atmósfera institucional de más alto nivel llevará a un cambio moral, Hickey y Scharf (1980) y yo desarrollamos una «comunidad justa» en una prisión de mujeres que requería de un autogobierno democrático a través de decisiones comunitarias así como de una discusión moral en grupos pequeños. Este programa llevó a un cambio ascendente en el razonamiento moral a la vez que a posteriores cambios en la conducta y estilo de vida.*"

partir daí, viu-se que, por mais que sejam hipotéticos, era de suma importância que os dilemas a serem debatidos contemplassem situações da vida real e se aproximassem ao máximo do cotidiano dos participantes do grupo:

> *A técnica da **Comunidade Justa** defende que a educação moral deve enfrentar problemas morais com consequências para o sujeito e para os outros. Também deve levar em conta o contexto social no qual os indivíduos tomam decisões e agem. A moralidade é, por natureza, social e o desenvolvimento moral dos sujeitos nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento moral da sociedade da qual é parte (BARRETO et al, 2009, p. 212).*

Os dilemas colocam as pessoas diante de questões conflitivas para as quais não existe necessariamente certo ou errado, tampouco uma única resposta. Isso é importante porque a evolução dos estágios se dá de maneira progressiva, sendo que "o conflito cognitivo é o processo através do qual procede a maturação em direção a estágios mais elevados. Existem técnicas de dinâmica de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada" (BARRETO et al, 2009, p. 214). Compreender essas questões leva o sujeito a um nível mais elevado tanto cognitiva quanto moralmente, já que, "por meio de um confronto de opiniões dos participantes, gera-se um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral" (BIAGGIO, 1997, p. 53).

No último nível da escala moral de Kohlberg, o pós-convencional, o que conta não é a letra da lei, seu rigor e precisão, mas sim seu espírito, aquilo que a motiva e fundamenta. Tem-se que "a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que Justiça não é a mesma coisa que lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas" (BARRETO et al, 2009, p. 214). Tem-se assim que o indivíduo que alcança este nível de moralidade é capaz de analisar as leis tendo em mente a noção de justiça, pois "apenas nesse nível encontramos pessoas capazes de modificar estruturas sociais injustas e propiciar um aprimoramento da sociedade" (BIAGGIO, 1985, p. 197).

Segundo Biaggio, é possível atingir este nível por meio de "programas de aumento da maturidade de julgamento moral, que se baseiam fundamentalmente na noção de conflito. É através do conflito cognitivo que se passa de uma estrutura mais simples para uma mais elevada" (*Ibidem*, p. 197). De acordo com

ela, “para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas” (BIAGGIO, 1997, p. 49). Assim, o pensamento pós-convencional, “enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece essencial à formação da cidadania” (*Ibidem*, p.49). Não é à toa que, ao se falar de reintegração social na Criminologia Clínica de Inclusão Social, fala-se, necessária e simultaneamente, em cidadania.

Pode-se concluir, portanto, que os encontros de diálogos promovidos pelo GDUCC se assemelham em muito à experiência denominada “Comunidade Justa”, tendo se revelado muito eficaz para reintegração social e consequente prevenção de reincidência, vez que:

> *O rompimento da norma se deu pelo histórico rompimento do diálogo, pela histórica desconstrução da gratificante experiência de* ***pertencer*** *[...] Se a norma foi rompida a partir do rompimento do diálogo, não faz sentido buscar o reatamento do diálogo somente após a garantia da obediência à norma. Pelo contrário, há que se buscar o reatamento do diálogo, para então, aí sim, se criar condição para que o indivíduo reavalie a norma e se posicione autonomamente perante ela (SÁ, 2016, p. 210)*

No GDUCC não se aplica exclusivamente essa técnica de apresentação de dilemas. Também não se tem como objetivo que o grupo se transforme numa comunidade autogerida, mas é possível perceber que, por meio das dinâmicas e com o surgimento de uma identidade de grupo (que acontece devido à regularidade dos encontros), os participantes se desenvolvem, criando um ambiente no qual existe a liberdade de encarar os conflitos[99] por meio do diálogo horizontal e simétrico.

Logo, tem-se que a criação de grupos nos quais os sujeitos possam debater livremente, desenvolver-se coletivamente rumo ao pensamento autônomo

---

[99] Interessante mencionar um encontro que ocorreu na semana em que a notícia mais difundida nos jornais e na televisão foi a de uma atuação da polícia militar no *campus* da USP, tendo gerado grande repercussão a respeito do impedimento legal da PM de adentrar universidade. À época (2011), a autora da presente pesquisa participava do GDUCC como aluna e se recorda que, tão logo a parcela externa do grupo (representantes da Universidade-Comunidade) se encontrou com a parcela presa (representantes do Cárcere), tal assunto foi levantado para discussão. Foi necessário, inclusive, alterar a dinâmica que estava proposta, pois o anseio do grupo era debater aquele dilema, especialmente porque os presos demonstraram muito interesse em colocar seus pontos de vista e em ouvir as opiniões dos alunos, ao que se seguiu um proveitoso diálogo.

e encontrar conjuntamente soluções mais justas para os dilemas vividos é uma estratégia significativa e eficaz de inclusão social.

3.5.2 O trabalho técnico – Psicologia e Serviço Social

A Criminologia Clínica de Inclusão Social entende que todos os atores envolvidos no cenário da execução devem assumir suas respectivas parcelas de responsabilidade e desempenhar os seus respectivos papéis no que diz respeito ao cumprimento da pena, cabendo à comunidade carcerária e também à sociedade (sem eximir a própria pessoa presa de sua responsabilidade e de seu papel, que, inclusive, deve ser o de protagonista) a realização de ações que levem à reintegração social.

Importante resgatar que a reintegração social, enquanto meta a ser atingida, deve ter por fundamento a retomada do diálogo entre partes historicamente conflitantes, sem desconsiderar o paradoxo a ser enfrentado nesse processo. Nesse sentido, o papel dos profissionais técnicos deve ser o de garantir a individualização da pena e coordenação dos projetos de reintegração social.

> *Os técnicos (psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais) deveriam tentar desenvolver uma experiência de como que se desvestir de seu "aparato técnico" e se transformar numa espécie de planejadores, coordenadores e facilitadores da interação preso-sociedade. Poderiam começar trabalhando com os agentes de segurança, no sentido de torná-los verdadeiros mediadores, não mais simplesmente entre os presos e a direção, mas entre os presos e a sociedade (SÁ, 2016, p. 128)*

Sá tem clareza acerca da importância de que o corpo técnico da unidade prisional se atente ao fato de que o diálogo rompido entre o cárcere e a sociedade não é algo distante, mas sim demasiadamente próximo, pois, no cotidiano institucional, os conflitos são reeditados e reproduzidos de maneira muito semelhante à realidade externa.

Ao abordar a importância de um trabalho interdisciplinar que envolva, inclusive, os agentes de segurança, Sá aponta que deve haver cooperação e compromisso mútuos para encarar as "duas necessidades básicas de uma penitenciária, necessidades essas que, em princípio, se opõem e se excluem: a de individualização da execução da pena e a de segurança" (SÁ, 2016, p. 193).

Com relação à individualização, assunto já abordado, Sá entende que “a avaliação do preso é algo que se deveria fazer ao longo da execução da pena” (SÁ, 2015, p. 317), pois mesmo no processo avaliativo a pessoa presa deve assumir o seu papel de protagonista e, de fato, “não será em uma avaliação feita no início da execução que o preso terá oportunidade de participar ativamente, como **ator situado** da própria avaliação” (*Ibidem*, p. 319). Para tanto, durante um atendimento,

> *o profissional deve estar muito atento ao discurso do preso, não simplesmente para interpretá-lo, tal como ele é, para saber o que de fato o preso está querendo transmitir,* ***brindando*** *o preso com aquilo que ele talvez raramente teve em sua vida: uma escuta compreensiva e construtiva. Se interpretação houver, e é normal que haja, sobretudo por parte do psicólogo, que esta seja motivada pela escuta compreensiva e enriqueça essa escuta, devendo o conteúdo da interpretação, na medida do possível, ser colocado no diálogo, como objeto de discussão (SÁ, 2015, p. 319, grifo do autor)*

Além disso, na avaliação,

> *é muito importante frisar, acerca dos critérios do que seja satisfatório e do que seja coerente, que o preso deve ser ator situado, deve ser corresponsável [...] o preso deve encontrar no técnico um interlocutor profissional e humanamente gabaritado a debater com ele os critérios de avaliação do que é satisfatório e do que é coerente com valores e com que valores.* ***O objetivo do profissional não deve ser, em primeiro lugar, o de contribuir para que o preso promova uma mudança em sua conduta, mas o de contribuir para que o preso tenha plena consciência de seus critérios de avaliação e assim se responsabilize plenamente por suas escolhas*** *(SÁ, 2015, p. 320, grifo do autor)*

As avaliações serviriam para individualizar a execução e propor intervenções mais adequadas ao caso concreto, indicando programas e projetos de reintegração específicos.

Existe também, apesar de menos comum, a modalidade de atendimentos individuais, cujos maiores entraves são a falta de profissionais e a dificuldade de criar um meio de garantir o vínculo saudável e o sigilo. Segundo Sá: “essa é uma abordagem importantíssima, pois, embora não ouçamos, é certo que muitos e muitos presos, no interior de seu ser, estão gritando por socorro, um socorro que talvez nem eles saibam definir” (SÁ, 2015, p. 335).

Nesse sentido, a autora da presente pesquisa pode expor, com o devido comprometimento ético, uma experiência pessoal na qual atendeu, enquanto psicóloga de uma unidade prisional, um detento condenado por inúmeros assaltos a banco. O motivo do primeiro contato fora uma tentativa de suicídio. Foram realizados alguns atendimentos nos quais se realizou um acolhimento psicológico, escuta ativa e intervenção breve. No decorrer das semanas foi possível verificar que o rapaz, bastante jovem, havia buscado na tentativa de suicídio uma resposta para aquilo que ele considerava um fracasso (em sua **carreira**): ser preso.

De fato, o detento encarava sua atividade de assaltante como uma profissão e considerava-se muito bem sucedido, justamente por ter logrado êxito inúmeras vezes e nunca ter sido capturado - ele era, inclusive, reconhecido e valorizado socialmente por ser audacioso e destemido. Ele não tinha medo da prisão, e, muito pelo contrário, era respeitado e visto como líder. Foi possível verificar também que esse jovem rapaz já havia assimilado a ideia de **morrer cedo**: seu discurso mostrava-se bastante coerente e racionalizava acerca de sua "profissão de risco". Chegava inclusive a verbalizar que havia somente duas formas, para ele, de sair da cena do crime: (1) com muito dinheiro, ou (2) morto numa troca de tiros, mas jamais preso.

Num trabalho de acompanhamento psicológico foi resgatado seu histórico de vida e a psicóloga percebeu a importância de abordar questões de identidade, pois o detento se via somente como assaltante e nada mais.

Em determinado momento de um atendimento, a psicóloga chamou-o pelo nome e indagou: "Fulano, alguém gosta de você?", ao que ele riu e respondeu prontamente, em tom jocoso: "Ninguém gosta de **ladrão**, né, senhora?". A profissional olhou atentamente, repetiu o nome próprio do atendido e rebateu: "É, fulano, acho que de ladrão ninguém gosta mesmo... Mas e de **você**?". Seguiu-se um silêncio e após alguns instantes ele concluiu: "Puxa… eu não sou **só** ladrão, né?". Essa questão, que ficou em suspenso até o atendimento seguinte, na qual foram abordadas questões de identidade, permitindo que o rapaz se visse como sujeito e buscasse construir uma identidade para além do crime, podendo se reconhecer em outros espaços, em outras possibilidades e, quiçá, em outro futuro que não a vida de assaltante, a prisão ou a morte.

A intervenção técnica deve se dar, portanto, durante todo o encarceramento ou durante todo o cumprimento da pena, e acontecer *pari passu*

às demais atividades. No entanto, como um acompanhamento individualizado não é factível, vale ressaltar que, em alguns momentos, tal intervenção se mostra mais necessária, quais sejam: no ingresso e nas vésperas de saídas (preparação para a liberdade).

A inclusão do detento abarca um período inicial de contato com a realidade prisional. Nesse momento, nem sempre[100] o detento está em cumprimento de pena, mas corriqueiramente está impactado, mesmo que seja reincidente, e angustiado com a incerteza, seja com relação à uma eventual condenação, seja com relação ao que irá encarar no ambiente carcerário, seja com relação à preocupação com a realidade externa (trabalho, família, bens, o que tenha deixado, etc.). Para Sá,

> Como seriam importantíssimos esses programas para o indivíduo recém-preso! Eles deveriam lidar com todo o complexo de fatores que integram o contexto do indivíduo naqueles dias, considerando o indivíduo como um **ator situado**, e não como alguém meramente passivo e intrinsecamente frágil. Programas que apoiassem o indivíduo a encontrar dentro de si respostas criativas de emancipação, pese toda a angústia ou até mesmo a crueldade dessa dramática situação (SÁ, 2015, p. 322)

Nos períodos de véspera das saídas, chamados comumente de "preparação para a liberdade", a intervenção técnica pode auxiliar na reflexão acerca das expectativas e na identificação/reconhecimento de fatores de risco ou de fatores de proteção comportamentais. Dessa maneira, o sujeito, tendo experienciado circunstâncias nas quais pode ser autônomo durante sua pena, poderia expandir esse aprendizado para a vivência social quando em liberdade. Segundo Sá:

> *Outro momento no qual seria altamente saudável implantar programas preventivos seria o das saídas temporárias. Programas que começassem, por exemplo, dois meses antes da saída, com discussões, debates sobre a experiência iminente em liberdade, e que depois continuassem por mais alguns dias ou semanas, na discussão sobre o que aconteceu, as experiências que os internos tiveram, como se sentiram, etc. Igualmente deveriam ser*

[100] No cenário atual é possível afirmar que raramente o detento está em cumprimento de pena quando é incluído no sistema prisional, pois o volume de prisões preventivas e temporárias é imenso. Justamente por isso que, nos Centros de Detenção Provisória, a equipe técnica, em tese, teria atuação diferenciada, mais breve e pontual. Além disso, é bastante frequente que o preso provisório esteja numa penitenciária e o condenado em um CDP. Também é comum que aquele que já progrediu de regime aguarde a sua transferência para um CPP (Centro de Progressão Penitenciária) ainda em estabelecimento de regime fechado. Todas essas questões devem ser levadas em consideração pelos técnicos, responsáveis por conhecer a realidade e nela intervir.

> *promovidos programas de prevenção específica para uma possível crise quando do ganho de liberdade. Como também seriam importantíssimos esses programas, para prevenir sentimentos de insegurança, de inadequação, de expectativas não condizentes, para prevenir frustrações ou até mesmo tentativas inconscientes de fuga ao ganho" (Ibidem, p. 322)*

Insta salientar que não se deve alimentar nenhum tipo de ilusão infantil no detento de que a sociedade o acolherá – isso seria equivalente aos estágios mais primários de desenvolvimento moral em que a expectativa é externa. A pessoa presa deve ter plena consciência de que os conflitos e contradições que existiam previamente à prisão continuam existindo e muito provavelmente estarão exacerbados, vez que ele retornará à sociedade com um acréscimo negativo de sua identidade, com o rótulo de "presidiário".

A equipe técnica, sabedora da existência das contradições e conflitos (internos e externos), deve adotar uma postura clínica, pois "cabe à clínica o papel de **escuta** [...] com a finalidade de ajudar o sujeito a [...] compreender suas tensões e contradições e a se posicionar perante elas, sem a pretensão de dissolvê-las" (SÁ, 2015, p. 346).

No entanto, por mais que o sujeito tenha experienciado oportunidades de se desenvolver autonomamente, não deve ignorar que a expectativa social é bastante elevada. A sociedade, de maneira geral, compartilha ideias relativas às primeiras gerações da Criminologia, ou seja, de que o detento é um ser atávico, degenerado (1ª geração, médico-psicológica) ou desadaptado (2ª geração, psicossocial). De qualquer forma,

> *Essa pressão social sobre o condenado pode ser observada mesmo na passagem do condenado pelo regime mais brando, intermediário, o semi-aberto. Há, inclusive, evidência da dificuldade que o sistema tem para encontrar avaliações compreensivas, com relação aos desvios do que está estabelecido nas normas. A tendência marcante é o exame das situações sob a ótica da vigilância e da disciplina, num quadro que tende a ser punitivo e impessoal. Por exemplo, no estágio semi-aberto, a evasão ou o não-retorno ao estabelecimento penitenciário, embora chamado de abandono, é considerado como fuga, portanto avaliada como falta disciplinar grave. Mesmo em instâncias superiores de avaliação, o abandono também tende a ser considerado falta grave, mesmo depois de longo período no qual o condenado tenha se mantido adaptado socialmente, sem recidiva criminal. Nesses casos, a apreciação de que o infrator se manteve ajustado socialmente, mesmo em condições adversas,*

> *perde importância para a necessidade de puni-lo. Sob esta ótica, o descumprimento da execução penal será mais importante do que o caminho de readaptação social encontrado pelo "rebelde". (COHEN & AUGUSTINIS, 1998, p. 58)*

É possível dizer, portanto, que a reintegração social, como via de mão dupla, não será efetivada somente com intervenções unilaterais. São necessárias mudanças na sociedade como um todo e, inclusive, no sistema de justiça e no Direito Penal. É o que Sá postula acerca das **inversões lógicas**, sendo a principal delas a de que a segurança deve se subordinar à inclusão e não o contrário. Para o autor, uma das contribuições das tramas discursivas da Criminologia Clínica de terceira geração seria promover a desconstrução de um modo de pensar que levasse a uma reforma da legislação penal: "a esperança é que, com a desconstrução gradativa da estrutura cognitiva da administração da execução da pena, consiga-se uma desconstrução da estrutura cognitiva da execução penal, e, quem sabe, até mesmo, do direito criminal" (SÁ, 2015, p. 336).

Fica assim claro que o papel dos técnicos é extremamente relevante mas, no que diz respeito à execução propriamente dita, não é exclusivo. Muito pelo contrário, é importante que o técnico seja capaz de "sair de cena" e permitir que as interações sociais na retomada do diálogo se deem com a aproximação legítima, não tutelada, das parcelas conflitantes. Ou seja,

> *É importante que as estratégias de reintegração social contem com a participação de técnicos, como psicólogos e assistentes sociais, até mesmo por conta de seu papel profissional no planejamento das mesmas. Entretanto as relações sociais, propriamente, aí desenvolvidas devem ser totalmente* ***destecnificadas****, não podem ser* ***monitoradas*** *ou* ***supervisionadas*** *pelos técnicos, ainda que, posteriormente, eles possam ter um papel significativo no sentido de contribuírem para uma melhor compreensão do que ali se passa (SÁ, 2015, p. 350)*

Urge, portanto, discorrer acerca das atividades que, sendo ações de reintegração social, não são efetivadas pelas equipes técnicas, mas sim por profissionais da segurança, educação, comunidade geral e parceiros externos. Essas estão, já de antemão, em consonância com a proposta de aproximar sociedade e cárcere, sendo também as mais comuns durante o cumprimento da pena: o estudo e o trabalho. Destaque-se que, segundo Sá, "conforme muito bem lembra Baratta, todos os meios que o cárcere oferece e deve oferecer para o

‘tratamento’ do preso, tais como trabalho e estudo, devem ser encarados como direitos deles e não como obrigações” (SÁ, 2015, p. 350).

Sá entende que o trabalho e o estudo não devem ser impostos, pois isso acarretaria, novamente, na heteronomia. Para ele, o trabalho e o estudo devem configurar alternativas perante as quais a pessoa presa pode se colocar autonomamente e optar por se desenvolver naquilo que lhe for mais significativo e/ou no que puder ser proveitoso ao seu retorno à sociedade, pois “o preso tem todo o direito de se deparar com os valores socialmente vigentes e a se posicionar perante eles como ser pensante, que é capaz de refletir sobre suas contradições internas” (*Ibidem*, p. 350) e, consequentemente, colocar-se como protagonista e gerir a sua vida autonomamente.

3.5.3. Educação – Leitura e Escrita

Conforme visto anteriormente, existe uma relação significativa entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral: o segundo não é possível sem o primeiro, pois exige níveis de elaboração mais complexos, típicos do pensamento abstrato e que só podem ser atingidos a partir da evolução do pensamento[101].

Se a educação potencializar o desenvolvimento cognitivo, haverá relação (indireta) também entre o avanço escolar e a capacidade de abstração – ou seja, a chamada “educação libertadora” levaria o sujeito à conquista da autonomia moral. Nesse cenário, a educação teria, portanto, um papel de primazia, pois é um importante instrumento de emancipação.

É sabido que grande parte da população carcerária tem níveis extremamente baixos de escolaridade e que uma das atividades consolidadas no presídio geralmente é o acesso à educação escolar. No estado de São Paulo, e até 2010, os próprios detentos desempenhavam os papéis de monitores e professores nas salas de aulas dos presídios, sob responsabilidade da Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (Funap), vinculada à Secretaria da Administração Penitenciária (SAP). A partir daquele ano, com a publicação das

[101] Ressalte-se, novamente, que não é a educação **formal** a exigência, mas sim o desenvolvimento cognitivo. Isso significa que a educação escolar não é uma condição necessária, nem suficiente, para o desenvolvimento moral, visto não ser uma garantia do desenvolvimento cognitivo.

“Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010), a Secretaria Estadual da Educação (SEE) assumiu tal tarefa e, atualmente, as salas de aula nos presídios são como extensão das escolas externas, denominadas “escolas vinculadoras”. Logo, os docentes são professores da rede pública e o detento é matriculado na escola como se estivesse em liberdade.

Bueno e Penna (2016) abordam a relação paradoxal entre a autonomia e espírito crítico inerentes ao trabalho docente e as limitações impostas por um meio social marcado pelo controle, vigilância, opressão e violência, evidentes no ambiente prisional. Sua pesquisa investigou possibilidades de desenvolvimento da docência na prisão, contribuindo para a discussão sobre o papel do professor e sua função social na atualidade. Para os autores, “o local em que se desenvolve a prática educativa, se não a determina, exerce enorme influência na forma como ela se constitui” (BUENO; PENNA, 2016, p. 388).

De fato, é paradoxal ter-se o espaço de docência no interior de uma prisão, contexto predominantemente heterônomo, competindo ao professor a promoção da autonomia e do pensamento crítico. Nesse entendimento, “a reabilitação penitenciária proposta para o indivíduo em cumprimento de pena de privação de liberdade diz respeito, em sua efetivação, à adaptação do preso à vida no cárcere, suas normas e procedimentos e, portanto, à sua anulação, e não ao preparo para uma futura vida em sociedade” (*Ibidem*, p. 389).

À docência compete trilhar o caminho oposto daquele que parece natural dentro da instituição. Os atores envolvidos com a educação num presídio devem estar comprometidos com o esforço de promover o desenvolvimento de sujeitos adultos, autônomos, responsáveis e, portanto, protagonistas.

A experiência cotidiana mostra que, por mais que o ensino seja relevante, as atividades escolares que promovem autonomia no modelo educacional vigente estão para além da sala de aula, como, por exemplo, em feiras de ciência, exibições de teatro, apresentações culturais e grupos de leitura/estudos. Isso porque, diferentemente das “classes” nas quais o detento-aluno é matriculado/inserido conforme seu histórico numa grade curricular pré-definida já estabelecida, nesses projetos extracurriculares o sujeito pode se colocar de forma autônoma desde o momento em que escolhe de qual atividade deseja participar, o que é fundamental, pois:

> *O cárcere, ao determinar quando, como, e quais atividades o preso deve realizar, contribui para a infantilização do sujeito, assim como para a homogeneização das suas diferenças, na medida que não há espaço, nem interesse, na manifestação de subjetividades (BRAGA, 2007, p. 12)*

Nas prisões, um projeto já existente que tem se expandido e conquistado espaço é a remição de pena pela leitura, disciplinado pela recomendação nº 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). No estado de São Paulo, somente foi instituída muito recentemente, pela Lei nº 16.648/2018.

A implementação do projeto se deu de forma bastante ampla e diferenciada nas unidades prisionais, sendo que em muitos lugares vê-se a parceria da comunidade externa, seja por meio de pastoral carcerária e instituições religiosas, seja por meio de universidades. De maneira geral, é eleito um livro ou uma obra literária que deverá ser lida no decorrer de um mês e para o qual deverá ser elaborada uma resenha que, após avaliação externa, concede a remição. Por se tratar de parceria, é comum que, ao longo do período de leitura, voluntários se reúnam com os detentos para discutirem as impressões sobre a obra.

Uma experiência bastante distinta que se aproxima da proposta é o "Laboratório de Humanidades" (LabHum[102]), implementado na Escola Paulista de Medicina da UNIFESP em 2004. Inicialmente desenvolvido para sistematizar grupos de leitura, acabou por revelar um profundo efeito humanizador da literatura:

> *os testemunhos sobre o impacto que a experiência do LabHum causava em grande parte dos seus participantes [...] determinando mudanças em sua maneira de encarar o mundo, a si mesmo e o outro - mudanças que, muitas vezes refletiam também na sua maneira de agir, de trabalhar - apontavam claramente para o efeito humanizador (GALLIAN, 2017, p. 50)*

Para o autor, a leitura consiste numa experiência criativa e libertadora, pois "a narrativa tem o poder de transportar - sequestrar mesmo - a atenção e a curiosidade, suscitando sensações, sentimentos e provocando questionamentos tão novos quanto profundos" (*Ibidem*, p. 80). E ainda, a literatura "pode auxiliar de forma extraordinária no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa **educação sentimental**" (*Ibidem*, p. 82, grifo do autor)

---

[102] Disponível em: <https://cehfi.unifesp.br/labhum/historia-do-labhum>. Acesso em: 09 mar. 2020.

Essa educação sentimental, em contrapartida, estará na base de uma evolução sadia rumo à maturidade emocional. Para Sá, num processo de desenvolvimento, “não basta conquistar só a independência, tem que conquistar também autonomia, isto é, forças para perseguir seus objetivos, e isto ele vai conseguir por meio de seu crescimento interno, da descoberta dos grandes valores humanos” (SÁ, 2016, p. 107).

Muito antes da remição de pena, a leitura já estava presente nas prisões, mesmo que de forma isolada, revelando-se como atividade libertadora, potencialmente transformadora e, até mais que isso, “vivenciada como uma operação essencialmente solitária e subjetiva, a leitura de obras literárias foi sempre considerada uma experiência tão poderosa quanto perigosa” (GALLIAN, 2017, p. 86).

Um exemplo que se destaca é Luiz Alberto Mendes, autor do livro “Memórias de um sobrevivente” (2001), uma das primeiras obras escritas por detentos a ganhar repercussão e conquistar o público geral. Em relato autobiográfico, Mendes[103], que esteve preso entre 1972 e 2004, conta que sua vida mudou a partir do momento em que começou a desenvolver um amor pela leitura, surgido após um período em que esteve em cela solitária, quando outro detento lia para ele, por meio da tubulação do vaso sanitário, o livro *Os miseráveis* de Victor Hugo.

Deve-se permitir “propiciar que na leitura se realize, na maior medida possível, uma autêntica experiência estética; ou seja, uma experiência despertadora (pois é isso o que significa etimologicamente a palavra estética, que vem do grego *aesthesis*: despertar) das dimensões mais primárias, essenciais e mobilizadoras do existir humano que são os afetos e os sentimentos” (GALLIAN, 2017, p. 99). Nesse processo, a atividade reflexiva será propulsora. Para Sá,

> *Da reflexão, em seu sentido profundo, depende uma série de outras coisas muito profundas na vida do homem, tais como: o desenvolvimento e sedimentação de seus valores centrais, o senso de responsabilidade pelos próprios atos, a compreensão profunda do outro e de seus pontos de vista e aceitação de seu modo de ser (SÁ, 2016, p. 105)*

[103] Ele foi, no Brasil, a primeira pessoa presa a ser aprovado em vestibular (em 1º lugar) e recebeu autorização para frequentar as aulas na Faculdade de Direito da PUC em 1982.

Gallian entende que, “para ir adiante no processo de humanização, não basta apenas despertar os conteúdos mais essenciais da existência, é preciso também refletir, trabalhar com eles” (GALLIAN, 2017, p. 118).

A leitura e a escrita são instrumentos facilitadores da reflexão, que “está na base da redescoberta de si, da reelaboração da escala de valores, do redirecionamento da autoimagem e autoestima e da construção do futuro” (SÁ, 2016, p. 112). A construção do futuro consiste na possibilidade de fazer escolhas e de elaborar um projeto de vida, atribuindo à própria vida um sentido.

O estudo, reflexão e discussão em grupo de uma obra literária é um processo que, segundo Gallian, “se realiza com o envolvimento não apenas da razão, mas também da emoção [...] promovem descobertas e conhecimentos que impactam na dimensão ética e prática da vida, promovendo redefinições, mudanças, na forma de pensar e de agir” (GALLIAN, 2017, p. 128) Para o autor, a reflexão é fundamental, pois “o esvanecimento da alma, o apagamento de si mesmo, fenômeno muito característico do processo de desumanização, deriva do abandono da experiência de reflexão” (*Ibidem*, p. 131)

Braga (2007) apresenta o projeto Proler[104] Carcerário, realizado em unidades prisionais no estado da Bahia, no qual a pessoa presa é incentivada não só à leitura, mas também à escrita, mais especificamente à chamada “escrita de si”, que consiste na possibilidade de (re)escrever a própria história:

> *A escrita de si provoca outras reflexões, pois o novo fazer – o do escritor – confere uma nobre visibilidade, propicia a escolha do tempo a ser exteriorizado, e o passado anterior ao delito cometido é retomado na história pessoal como evidência de compreensão dos padrões culturais adotados pela sociedade. A escrita, a leitura e a releitura vão ensinando escritor e leitor. As experiências de neoescritores em presídios precisam ser discutidas, pois mobilizados pelos desejos de reinventar suas vidas, atravessam injunções a que se encontram submetidos por tantas classificações histórico posicionais. Escrever a própria história, deixar-se ver, sugere oportunidades de novas classificações; porém, arrancar de dentro o que estava entravado é respirar melhor, é ousar ser. (CAMARA, 2011, p. 112-113)*

[104] Programa Nacional de Incentivo à leitura, Convênio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com a Fundação Biblioteca Nacional, realizado na Casa de Detenção daquele Estado entre os anos de 1990 e 1993 e no presídio regional “Nilton Gonçalves” a partir de 1994.

Além de escrever a própria história, valoriza-se que o sujeito possa se expressar através da escrita poética, pois, “ao mobilizar, através de suas palavras e imagens, as forças estéticas da experiência humana, a poesia desperta (**e este é o significado da palavra grega** *aesthesis*) e ativa a dimensão ética e moral do ser humano” (GALLIAN, 2017, p. 64, grifo do autor).

É possível concluir, portanto, que a remição pela leitura, que compreende também a escrita, pode configurar um projeto de reintegração coerente com o modelo de Inclusão Social, especialmente se os atores envolvidos promoverem a reflexão e, inclusive, discussões coletivas, desde a escolha da obra até a produção textual.

3.5.4 Trabalho – Sentido e Significado

Outra atividade bastante comum durante o cumprimento da pena é execução do trabalho, inclusive remunerado. Cabe, no entanto, indagar em que sentido o trabalho se relaciona com a reintegração social e quais pressupostos sustentam tais atividades.

Historicamente, o trabalho na prisão foi associado à punição: “existiu um período em que o trabalho era considerado uma espécie punitiva ou parte da pena, cujo objetivo era trazer sofrimento e aflição ao condenado” (RIOS, 2009, p.44).

O trabalho consistia, portanto, na essência do castigo e a privação de liberdade era mera consequência (ou condição) para garantia da realização do trabalho: “A privação de liberdade era apenas um modo de se assegurar o cumprimento do trabalho forçado atribuído como pena” (MATOS, 2020, p. 127). Nesses casos, o sujeito, tecnicamente livre, ficava aprisionado devido às obrigações, ao contexto[105] e, muitas vezes, às necessidades (de moradia e de alimentação).

Por outro lado, com a existência da pena de privação de liberdade, o trabalho passou a ser secundário, não necessariamente associado a castigo, mas sim enquanto atividade a ser desenvolvida durante o cumprimento de pena: “O

[105] Ainda hoje é comum encontrar pessoas que trabalham em situações análogas à escravidão e que acabam permanecendo em cárcere privado devido às exigências ou mesmo em razão de dívidas.

trabalho prisional consiste no labor realizado por pessoas presas, condenadas à pena de privação de liberdade e não à pena de trabalho, podendo ser de natureza obrigatória ou não" (MATOS, 2020, p. 128). Logo, o trabalho não é a pena, mas sim uma tarefa (dentre outras possíveis) realizada durante o cumprimento de pena.

Para a Criminologia Clínica de Inclusão Social, que vê o sujeito como ator situado que pode ser protagonista de sua história, é importante que o trabalho tenha um sentido pessoal. Para tanto, deve-se superar a ideia de castigo; isso porque, se, por um lado, a relação entre trabalho e prisão parece ser uma constante, por outro, a associação entre trabalho e castigo é simbólica, abstrata, vez que o caráter de obrigatoriedade lhe confere certo status de aprisionamento[106].

Trata-se de uma questão bastante paradoxal, pois o trabalho pode ser alienado/alienante ou libertador/transformador. A ideia de trabalho enquanto algo árduo, ligado à obrigação, castigo e sacrifício permeia a sociedade como um todo e, ainda mais no que diz respeito à pessoa presa, pois levaria à possibilidade do sujeito se redimir.

A frase "*Arbeit macht frei*", que significa "o trabalho liberta", é encontrada nos portões de inúmeros campos de concentração da segunda Guerra Mundial, e representa em grande parte a mentalidade de que **o trabalho dignifica o homem.**

A Lei de Execução Penal prevê o trabalho tanto como um dever (art. 39, V) quanto como um direito (art. 41, II). Em seu artigo 28, tal lei apresenta "o trabalho do condenado como dever social e condição de dignidade humana, com finalidade educativa e produtiva". Para Sá, "é por demais importante proporcionar ao detento a oportunidade e condição de se redescobrir, se autovalorizar e se reconhecer útil" (SÁ, 2016, p.131). Exercer uma atividade produtiva pode ser uma forma de realizar essa descoberta.

A presente pesquisa entende que, para que o trabalho seja de fato inclusivo e esteja de acordo com o modelo de Criminologia Clínica de terceira geração, sua realização deve estar pautada na concepção marxista, segundo a qual "o trabalho é o intercâmbio entre homem e natureza, pelo qual o homem, por

[106] Até mesmo para as pessoas livres, que muitas vezes adoecem e se sentem presas pelo dever.

sua atividade, transforma a natureza buscando a satisfação de suas necessidades e, nesse processo, transforma a si mesmo" (PASQUALINI & MARTINS, 2015, p. 365).

Tem-se, portanto, que a produtividade e o sustento não são ignorados. Pelo contrário, é importante que a ideia de **serviço** e de **valorização** estejam relacionadas:

> *A realização de uma atividade por parte do trabalhador preso, desde que orientada de acordo com a sua aptidão e capacidade, propicia ao mesmo a sua valorização enquanto ser humano e a concretização de sua dignidade. Além disso, tal atividade possibilita que o detento se prepare para a sua vida futura fora do estabelecimento penitenciário, como cidadão" (CABRAL & SILVA, 2010, p. 160)*

Já está claro que a inclusão social se pauta pelo exercício da cidadania. Para Sá, durante a execução, o foco não deve ser (somente) o crime, o comportamento problemático do passado, mas sim "a eficácia das respostas que o preso vem dando às situações que vai enfrentando [...], com todo o drama de sua existência e das crises por que pode passar no cárcere" (SÁ, 2015, p. 314).

Os projetos de reintegração condizentes com este modelo devem, portanto, difundir a possibilidade do sujeito – protagonista em seu cumprimento de pena – se adaptar de forma sadia e madura, ressaltando-se que "adaptação não significa passividade, mas criatividade, dinamismo, busca de soluções. Adaptação implica emancipação" (SÁ, 2015, p. 314). Em outras palavras, implica autonomia e escolhas conscientes.

O conhecimento empírico revela que é bastante comum que os detentos **escolham** o trabalho em detrimento de qualquer outro projeto ou atividade de reintegração, até mesmo de estudos ou cursos profissionalizantes. Vê-se, no entanto, que tal escolha normalmente é pautada pela **necessidade**, vez que, além de remir pena, trabalhar propicia alguma renda, normalmente utilizada para suprir as próprias necessidades ou enviar dinheiro à família.

A despeito do viés dessa escolha, é possível que haja um protagonismo, na medida em que houver a possibilidade de refletir acerca do próprio fazer e na busca por capacitação e aprimoramento.

Costa (2000) esclarece que, no campo da capacitação para o trabalho (aprender a fazer), o protagonismo permite que a pessoa aprenda a lidar melhor com suas potencialidades e limitações, pois é fruto de autoconhecimento e autogestão; além disso, a pessoa que exerce protagonismo também é capaz de agir conjuntamente (trabalho em equipe) na consecução de objetivos comuns.

Apesar de haver uma valorização social enviesada, o trabalho pode ser inclusivo não para que o indivíduo esteja adaptado (heteronomamente) às regras sociais, mas para que ele encontre (autonomamente) uma possibilidade de realização e de transformação de si e do mundo. Para Sá, a inclusão social "não se define por melhor adequação do indivíduo às normas sociais, mas por um padrão de condutas que o tornam mais feliz, que lhe permitem soluções mais exitosas em sua vida, e, assim, lhe possibilitam gozar de seus plenos direitos de cidadão" (SÁ, 2015, p. 315).

Uma forma de tornar o trabalho algo significativo seria promover espaços de discussões e debates entre os detentos que se ocupam dessa atividade durante o cumprimento de pena. Por óbvio que o primeiro entrave seria justamente a disponibilidade de tempo para fazê-lo, mas, da mesma forma que existem propostas de criação de aulas noturnas dentro da prisão, poderia haver alguma forma de negociar – dentro ou fora do chamado "horário de trabalho" do detento – esse momento de discussão. Sá chegou a expressar em vida o desejo de criação de um GDUCC específico para detentos do trabalho, um grupo no qual se buscaria dialogar e refletir a respeito dos sentidos e significados da atividade laborativa. Seria extremamente interessante – e até mesmo recomendável – que esse grupo fosse constituído também por trabalhadores externos (a parcela denominada "comunidade") ou até mesmo pelos servidores responsáveis das empresas nas quais os detentos trabalham. Isso seria um grande ganho, pois "ao lado de uma mudança estrutural do sistema penal [...] faz-se necessária uma mudança nas concepções mais sutis da sociedade" (BRAGA, 2007, p. 12).

Certamente tal diálogo exigiria maior maturidade para não cair em queixas ou demandas (muitas vezes justas). O que se pretenderia buscar é o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos, por meio do diálogo, lembrando que:

> *todo processo sadio de debate e discussão, que tenha como meta a construção de algo novo, deve partir de um pressuposto básico,*

> *a compreensão e aceitação mútuas e o reconhecimento mútuo da capacidade de ser responsável, da capacidade de envolvimento e da capacidade construtiva, às vezes não suficientemente explícitas e desenvolvidas (SÁ, 2016, p. 116)*

Nesse diálogo haveria uma conquista dupla, intra e interpessoal, pois, além da aproximação entre o cárcere e a sociedade (ganho interpessoal), seria possível desvelar no indivíduo suas potencialidades e revelar o sentido pessoal de sua atividade, num movimento (intrapsíquico) contrário à alienação. Esse seria um percurso no qual o sujeito poderia refletir acerca de suas capacidades de se expressar e exercitar uma participação autêntica no estabelecimento de relações sociais, todas essas características que Costa (2000) apresenta como relevantes para o exercício do protagonismo, que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de elementos muito importantes ao sujeito, tais como a auto-estima, confiança, senso de identidade e conceito sobre si.

Costa aponta que o trabalho é uma conquista para rumo à autonomia, pois,

> *a partir das regras básicas do convívio democrático [demarcado pela cidadania assentada no diálogo], o jovem vai atuar, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas (COSTA, 2001, p. 26)*

Finalmente, tem-se que, para todos os envolvidos, a possibilidade de refletir acerca da tarefa desempenhada, fazendo com que ela seja transformadora (de si e do mundo), leva à estágios mais avançados da autonomia moral, de maneira que o sujeito pode ressignificar o trabalho e buscar formas de que essa seja sua marca no mundo. O sujeito autônomo é capaz de uma participação cidadã a tal ponto que, mesmo necessitando do trabalho para sua subsistência, possa encontrar um sentido mais elevado em sua atividade, a ponto de poder desempenhar alguma tarefa que lhe seja significativa até mesmo sem remuneração – o que se verifica, por exemplo, na experiência de Costa com os jovens, em que, segundo ele, “o trabalho voluntário tem sido entre nós o principal campo, embora não o único, de exercício do protagonismo juvenil” (COSTA, 2001, p. 102).

Tal questão se aplica não só aos detentos, mas também à população em geral, pois uma das formas mais adequadas de participação da comunidade no

cárcere se dá justamente por meio de trabalhos voluntários. Para Sá, “a grande vantagem do voluntariado é que sua relação com os internos não é de poder; trata-se de uma relação desinteressada” (SÁ, 2016, p. 185) e, dessa forma, as pessoas livres que ingressam voluntariamente no cárcere e dedicam seu tempo e energia para se aproximar das pessoas presas, além de demonstrarem um nível avançado de maturidade moral, tornam-se modelos afetivos, pois denotam um real interesse pela vida dos outros sem nenhum ganho aparente[107].

3.6 Reintegração social no modelo inclusivo: do ideal ao real

> *A ineficácia do cárcere e suas consequências profundamente danosas já tem sido objeto de múltiplos trabalhos e sobre isso hoje a opinião é praticamente unânime [...]. Por outro lado, porém, a pena privativa de liberdade é uma realidade atual, e dela, pelo menos por enquanto, não temos como fugir de todo. Apesar de tudo o que dissemos sobre os seus efeitos deletérios, não temos como baní-la, nem como desconhecer e evitar o cárcere. Devemos pensar na realidade e na sociedade de hoje, sem que, com isso, porém, nos dispensemos de ter uma atitude crítica (SÁ, 2016, p.163)*

Para o autor de referência, “a criminologia é uma ciência que lida com uma realidade profundamente dramática [...] uma realidade que aglutina os mais profundos conflitos” (SÁ, 2016, p. 173) e disso não se deve furtar toda e qualquer pessoa que se proponha a intervir nesta realidade, especialmente na interface do diálogo entre a Crítica e a Clínica.

É com essa inspiração que a presente pesquisa procurou seguir na investigação e análise de projetos de “reintegração social” executados nas unidades prisionais do Estado de São Paulo, para posterior propositura de ações e projetos condizentes com uma atuação possível dentro do modelo mais atual de Criminologia Clínica – uma intervenção não ingênua e muito menos conivente com o cárcere, mas sim crítica, realista e, quiçá, transformadora.

Alvino Augusto de Sá, psicólogo, atuou no sistema penitenciário paulista de 1972 a 2005, tendo trabalhado nos extintos “Instituto de Biotipologia Criminal” e “Centro de Observação Criminológica”, além da Casa de Detenção e

[107] Certamente há ganhos secundários e nem sempre a relação é totalmente desinteressada, mas, de maneira geral, vê-se no voluntariado uma possibilidade de (re)aproximação de parcelas antagônicas da mesma sociedade.

Penitenciária do Estado, conhecidos como “Complexo Carandiru”, sendo um dos principais protagonistas da história da Criminologia Clínica no Brasil.

Em sua tese de livre-docência, defendida na Faculdade de Direito da USP em 2011, propôs o modelo teórico que chamou de “Criminologia Clínica de Inclusão Social”. Para tanto, revisitou a teoria mais consolidada da Criminologia Clínica: a abordagem médico-psicológica. Verificou que, em muitos aspectos, esse modelo havia sido superado, especialmente devido à expansão das teorias sociológicas, mas que, no exercício profissional, havia ainda pouco embasamento teórico para a atuação que o sucedeu. Sá sistematiza, então, o modelo chamado psicossocial, segundo ele:

> *Na verdade, não se trata de propor um novo modelo de práticas penitenciárias. De fato, práticas penitenciárias na linha de um modelo psicossocial já existem [...] Trata-se, isto sim, de propor um modelo teórico, o modelo psicossocial de criminologia clínica, de forma reflexiva e fundamentada, para fundamentar teoricamente essas práticas e, consequentemente, buscar melhor contextualizá- las, bem como estimular seu aprimoramento tendo em vista novas práticas (SÁ, 2015, p. 218)*

Com uma postura profissional e humana sensata e sensível, Sá se atentou para a importância e necessidade de que as práticas profissionais no cárcere fossem, de fato, sustentadas por bases teóricas coerentes. Dessa forma, antes de propor o modelo de Inclusão Social, foi necessário estruturar teoricamente o modelo precedente, que denominou como sendo “psicossocial”.

Por se tratar de uma evolução histórica, mesmo que dinâmica, Sá acatou a sugestão de Álvaro Pires e optou por atribuir a cada um dos modelos uma (sub)definição temporal, chamando-os de “geração”.

A presente pesquisa identificou que, apesar do contínuo esforço para a construção de uma atuação teórica e tecnicamente sólida, a realidade muito destoa das ações no cárcere, que carecem de fundamentação. Absolutamente nenhum dos projetos analisados menciona o **referencial teórico** adotado. Além disso, estão permeadas por inúmeras imprecisões e inconsistências, desde a estrutura de apresentação até seu conteúdo. As referências bibliográficas – quando existem – são generalistas ou constituídas de uma relação de manuais de

práticas[108] (compilações de técnicas e dinâmicas de grupo). As descrições contidas no item “Avaliações” confundem-se ora como processo (com alguma informação acerca da forma como o projeto será avaliado: uso de questionários, verificação de assiduidade, etc.) e ora como resultado (quando o projeto já foi realizado alguma vez, relata-se as impressões e desdobramentos).

Um projeto, seja de pesquisa ou de intervenção, deve ser construído de maneira que os objetivos sejam estruturados com clareza, pois é a partir desses que se terá uma questão, um problema a ser resolvido: “o objetivo geral é exatamente aquilo de mais importante que o pesquisador pretende atingir, uma vez terminada a sua pesquisa. É sua a finalidade primordial. É o resultado indispensável que ele quer obter” (FAGUNDES, 2008, p. 74). Já “os objetivos específicos são os pequenos passos necessários para atingir o objetivo geral. Não se deve confundi-los com os procedimentos, que constituem uma subdivisão da seção do Método da pesquisa” (*Ibidem*, p. 78). Os objetivos dos projetos apresentados eram generalistas e muitas vezes não se relacionavam com a metodologia aplicada.

Um dos projetos pontua, por exemplo, o seguinte: “Considerando o propósito de Reintegração Social desejado pela atual Política Criminal Brasileira [...] resgatar, de forma simples, os princípios individuais básicos à convivência social” (SAP, 2005, p. 125), sem esclarecer qual é esse propósito e no que se baseia a política mencionada. Além disso, não é possível depreender como se daria esse resgate e o que significa “de forma simples”. Outro projeto menciona dentre os objetivos: “discutir e refletir sobre os principais pontos do processo de Reintegração Social” (SAP, 2005, p. 145), sem elencar quais seriam esses pontos.

Uma pesquisa do mesmo Manual de Projetos de Reintegração Social (SAP, 2005), sob o viés da Psicologia Experimental (Análise do Comportamento), revela dificuldades que impactam na viabilidade dos projetos, desde problemas básicos, como a (in)definição da população-alvo, “uma vez que as denominações empregadas para essa classificação são ambíguas. Por exemplo: a indicação ‘população carcerária’ nada acrescenta uma vez que, em se tratando de uma

[108] A exceção é o projeto de número 29 do Eixo III: “Resgatando a cidadania, sua responsabilidade” (p. 183). No entanto vê-se que a referência bibliográfica foi utilizada somente na justificativa do projeto para sustentar o conceito de “prisionização”, tendo pouca relação com o objetivo.

política voltada a presidiários, não se esperaria outra população" (GUIMARÃES, 2013, p. 443), até questões mais complexas, como:

> *Outro problema encontrado nos objetivos de projetos do MPRS (SAP, 2005) foi o fato de que, no lugar de descrever o comportamento-alvo da intervenção que se esperava do participante, na maior parte das vezes, o que se viu foi uma descrição de algo que se esperava do técnico e não do presidiário. Desta forma, 37 projetos (58%) não especificaram o comportamento que se esperava do preso. Além disso, nos 24 projetos em que era apontado o que se esperava que o indivíduo fizesse, os comportamentos eram amplos e vagos, como é o caso de "refletir" e "discutir". Também é marcante o fato de que em mais da metade dos 64 projetos (37) era especificado o comportamento do técnico como alguém dando subsídios para que o participante do projeto pudesse realizar algo, embora não fosse especificado o que o técnico deveria fazer para atingir esse objetivo. (GUIMARÃES, 2013, p. 444)*

A imprecisão na construção dos projetos, além de dificultar uma possível classificação das práticas, inviabiliza qualquer pesquisa acerca da eficácia da ação, tendo em vista que mesmo os procedimentos de avaliação são pouco claros e se baseiam, em sua maioria, nas impressões e relatos dos envolvidos.

Sem objetivos claros não é possível traçar os procedimentos (metodologia) e, consequentemente, revela-se inviável o estabelecimento de relações causais entre a intervenção realizada e o resultado, já que, sem uma medida de controle, as variáveis tornam-se aleatórias. Isso pode ser observado, por exemplo, em menções vagas de "fortalecimento de vínculos", "níveis de satisfação", "redução de conflitos" ou ainda "diminuição de reincidência". Deveria ser indagado, logo na propositura dos projetos, quais os índices adotados para mensurar algum impacto. Além disso, no que diz respeito à metodologia e aos procedimentos:

> *No MPRS (SAP, 2005), as atividades mais citadas nos projetos e as que mais aparecem nos procedimentos são dinâmicas de grupo, leituras de texto e discussões de grupo. Esses três tipos totalizaram 79,4% das atividades e se os "objetivos secundários" não forem considerados, essa porcentagem chega a 96,9%. Chama a atenção o elevado número de atividades que envolvem leitura de textos, o que sinaliza pelo menos mais dois problemas. O primeiro deles diz respeito ao fato de que se a atividade é constituída apenas por leituras então não será possível ao técnico identificar comportamentos do presidiário e agir sobre eles (GUIMARÃES, 2013, p. 445).*

No entanto, a despeito das dificuldades apontadas, não se deve ignorar a quantidade de projetos, o esforço das ações e o empenho para que fossem implementados, somados ao fato de que o trabalho cotidiano nas prisões é pouco valorizado e, de maneira geral, atua na contramão do que o pensamento majoritário da sociedade espera da pena: segregação e punição.

Deve-se considerar também a própria construção e edição do Manual no decorrer de 03 anos (2002 a 2005), que foi, em si, a realização de um projeto estruturado e complexo, cuja intenção fora a de "apresentar diretrizes de atuação concreta e sistematizada, baseada nas experiências e realizações dos profissionais das Unidades Prisionais do Estado de São Paulo" e "consolidar uma mudança de paradigma [...] para retomar uma prática profissional a serviço da expressão da singularidade do indivíduo infrator, de suas relações e de sua cidadania" (SAP, 2005, p. 11). Se, por um lado, os profissionais propositores e executores dos projetos apresentados, imersos na realidade e sujeitos às limitações existentes, foram proativos e resilientes, por outro, os profissionais envolvidos na confecção do Manual buscaram não só uma compilação de práticas, mas sim um despertar crítico a respeito das possibilidades concretas de atuação durante a execução da pena:

> *O ponto de vista de como encaro o problema da ressocialização, no contexto da criminologia crítica, é aquele que constata - de forma realista - o fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do sentenciado e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo. Apesar disso, a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás precisa ser reinterpretada e reconstruída sobre uma base diferente. (BARATTA, 1990, p. 02)*

Importante salientar ainda que o conhecimento é sempre construído e produzido com base em seu contexto, sendo fruto do seu tempo e da cultura no qual está inserido. Os projetos analisados foram realizados muito anteriormente à construção dos modelos teóricos de Criminologia Clínica e, portanto, não poderiam adotar um referencial que sequer havia sido proposto. Assim, para evitar o anacronismo, deve-se sempre salientar que todas as análises realizadas buscaram identificar semelhanças e aproximações não com um ou outro modelo, mas sim com seus pressupostos.

A Criminologia Clínica de terceira geração situa-se no cenário mundial da globalização, que consolida o fenômeno de uma sociedade competitiva e excludente, vez que "por mais paradoxal que possa parecer, excluir faz parte dessa reordenação imposta pela sociedade global (SHECAIRA, 2018, p. 31). Para Costa, "A globalização e o ingresso na era pós-industrial podem ter como conseqüência um enorme crescimento da exclusão social, se a humanidade não for capaz de conciliar a agenda da transformação produtiva, que é econômica e técnico-científica, com a agenda da equidade social, que é essencialmente ético-política"[109].

A relação de exclusão mascara a existência anterior de uma desigualdade subjacente, de maneira que, "ao delinquir, o indivíduo concretiza um confronto com a sociedade. Ao penalizá-lo com prisão, o Estado concretiza o antagonismo entre ele e a sociedade" (SÁ, 2016, p.122). É por isso que "a reintegração social do preso só será viável mediante a participação efetiva, tecnicamente planejada e assistida, da sociedade, da comunidade" (*Ibidem,* p. 122). Não se pode falar da pessoa[110] presa sem considerar o complexo meio que está num constante processo de inter-relação, dialético e paradoxal. Para Sá, "o aspecto dramático do caráter perverso da pena de prisão" é que "por meio dela, o Estado explicita, formaliza e consagra uma relação de antagonismo entre o condenado e a sociedade" (SÁ, 2016, p. 126).

Essa relação é reproduzida e perpetuada com as políticas de exclusão, que, "calcadas no antagonismo de interesses entre vítima e agressor [...] nada mais fazem do que acirrar os conflitos", enquanto que "as políticas de inclusão, pelo contrário, estando atentas aos interesses, direitos e necessidades de ambas as partes envolvidas, buscam uma reconciliação [...] em termos de reconquista da paz na relação com o outro e da paz consigo mesmo" (SÁ, 2016, p. 184).

No modelo de terceira geração da Criminologia Clínica, toma-se o comportamento problemático como uma resposta possível dentro de um contexto específico de situação-problema e considera-se toda a complexidade do sujeito e de sua história. Tal pressuposto considera as questões críticas, mas também devolve à pessoa a sua condição de sujeito, sua autonomia, ainda que um dos

---

[109] Em entrevista cuja transcrição encontra-se disponível no site: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

[110] Ressalte-se aqui que esse é justamente o foco da **Clínica**.

muitos paradoxos, no contexto prisional, seja justamente o fato de que o cárcere reduz significativamente a autonomia do sujeito, pois “os conflitos éticos que emergem do sistema penitenciário surgem da dificuldade de conciliação entre a retirada da liberdade de um indivíduo e, ao mesmo tempo, do respeito à sua autonomia, ou seja, de como educar o sentenciado para o convívio social respeitando sua individualidade” (COHEN & AUGUSTINIS, 1998, p. 59).

Para lidar com as questões contraditórias é necessário alcançar uma capacidade de abstração típica de níveis mais elevados do desenvolvimento cognitivo. As teorias interacionistas mostram que o meio no qual o sujeito está inserido e as relações nele estabelecidas podem se configurar enquanto arranjo facilitador ou dificultador de tal desenvolvimento. Kohlberg verificou esse aspecto ao implementar a **Comunidade Justa** na prisão:

> *A primeira oportunidade de Kohlberg aplicar sua síntese de democracia com coletivismo surgiu com o trabalho em uma penitenciária feminina. Kohlberg, Hickey e Scharf (1980) iniciaram um programa de desenvolvimento moral na prisão e se tornou óbvio para eles que seus esforços estavam sendo minados pela atmosfera da prisão. Demonstraram que o tipo de ambiente predominante nessas prisões encorajava uma resolução de conflitos tipo estágio 2 e frustrava os indivíduos que tentavam raciocinar em termos de estágios convencionais (3 e 4). Verificaram, por exemplo, que prisioneiras que eram capazes de raciocínios do estágio 3 no instrumento de avaliação de julgamento moral, agiam em termos de estágio 2 em seus conflitos morais da vida diária. Elas descreviam o comportamento das guardas ao lidar com elas em termos de estágio 1. Viam os funcionários exercendo sua autoridade de forma arbitrária, sem tentar entender as prisioneiras, recorrendo freqüentemente ao controle através da coerção física. As prisioneiras descreviam suas relações umas com as outras em termos de quem é mais forte e da necessidade de fazer acordos para obter drogas, proteção e outros benefícios. Kohlberg, Hickey e Scharf (1980) acharam que o enfoque da Comunidade Justa poderia servir para mudar o clima moral da prisão, de estágio 1-2, para um clima de estágio 3-4 (BIAGGIO, 1997, p. 57)*

Essa experiência mostra que qualquer pequena evolução já pode ser significativa e impactar positivamente as relações, de maneira a permitir que o sujeito se desenvolva sem que seja tolhido em suas iniciativas e potencialidades, pois, juntamente com a autonomia, é fundamental o protagonismo do sujeito, que diz respeito a “uma atitude consciente, que parte de um indivíduo maduro e

responsável, disposto a conduzir sua própria vida em uma dimensão moral" (JUBRAM, 2017, p. 158).

Espera-se, portanto, e em primeiro lugar, maturidade moral dos profissionais e servidores penitenciários, a fim de que sejam capazes de lidar com os paradoxos e conflitos sem desejar eliminá-los, a fim de que assumam sua parcela de responsabilidade em promover uma verdadeira reintegração social[111], de maneira que a pessoa presa possa, ela também, evoluir nos níveis de desenvolvimento moral, rumo à sua autonomia.

Ao analisar os projetos, buscou-se evidenciar a ação propositiva, valorizar o movimento de construção das práticas e revelar o protagonismo da equipe técnica e de outros envolvidos (demais servidores ou membros da comunidade externa) na efetivação da chamada reintegração social.

Para Sá, tudo o que se propõe é sim viável; "sabe-se, porém, que quase nada se realiza" (SÁ, 2015, p. 322), por muitas dificuldades, mas principalmente "porque isso não interessa em absolutamente nada à sociedade, da qual, aliás, é bom que não se esqueça, os presos fazem parte" (*Ibidem*, p. 323). Além disso, "o processo de construir um projeto de reintegração social e acompanhar o seu impacto pode ser lento e oneroso (REPPUCCI & SAUNDERS, 1974), já que é desejável envolver treinamento extensivo de técnicos e um processo de avaliação de longo prazo" (GUIMARÃES, 2013, p. 447).

Nesse sentido, Sá ressalta que uma das maiores dificuldades sempre foi (e possivelmente sempre será) a **falta de profissionais**. Segundo ele, "nunca o Estado disponibilizará profissionais suficientes para a otimização de projetos, em qualquer área que seja, sobretudo para a área penitenciária, e, dentro dessa área, principalmente para as atividades que realmente beneficiem os presos e que tornem o cárcere menos cárcere" (*Ibidem*, p. 447). Assim, a alternativa possível consistiria na soma de esforços não somente dos profissionais penitenciários como também da comunidade, de forma a devolver a todos as suas respectivas parcelas de responsabilidade, na medida em que "A reintegração social é uma pista de mão dupla, na qual, tanto o preso caminha rumo à sociedade (que o

[111] O que, no modelo de terceira geração, significa promover a aproximação entre a sociedade e o cárcere, permitindo que ambas se reconheçam em suas rupturas e contradições como um todo complexo e dinâmico.

excluiu), como a sociedade caminha rumo ao preso. É um processo no qual, espera-se, todos se transformam e crescem" (SÁ, 2016, p. 208).

Baratta aponta que "o entendimento da reintegração social requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão." (BARATTA, 1990, p. 03), pois "Reintegração social (do condenado) significa, antes da modificação do seu mundo de isolamento, a transformação da sociedade que necessita reassumir sua parte de responsabilidade dos problemas e conflitos em que se encontra "segregada" na prisão" (*Ibidem*, p. 03).

Para Sá, "a sociedade deve tomar consciência de que ela tem grande parcela de responsabilidade nas questões do cárcere, de que os que lá se encontram dela fazem parte e a ela retornarão" (SÁ, 2016, p. 211). E ainda,

> não há que se restringir ao papel dos técnicos a execução dos tais programas. Será muito saudável a participação dos demais profissionais penitenciários, incluídos aí os de segurança. Mas será muito saudável e indispensável a participação de segmentos da sociedade, **não no sentido de compensar a ausência desídia do Estado**, mas no sentido de exercer seu próprio papel e assumir sua responsabilidade, dentro do **cenário do crime e da malha paradigmática das inter-relações sociais**. Dessa forma, o interno como sujeito protagonista do cenário, se mobilizará no sentido de, também ele, assumir seu papel e responsabilidade. (SÁ, 2015, p. 324)

Conforme o sujeito for assumindo responsabilidades, ele também avançará em seu desenvolvimento moral, pois, "de fato, o estar incluído socialmente implica necessariamente assumir compromissos" (SÁ, 2015, p. 332). Para Sá, a meta de inclusão social leva em consideração tanto a ética quanto a moral e, consequentemente, o respeito à autoridade e o sentimento de obrigatoriedade. No entanto, esses valores são vistos enquanto resultantes da autonomia moral e ética, não como impostos a um sujeito heterônomo, mas como frutos da capacidade do indivíduo decidir sobre a própria vida. O mesmo se aplica aos valores sociais, pois:

> Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. Este é o ponto central na teoria de Kohlberg e que

> representa a possibilidade de um terreno comum com teorias sociológicas cujo objetivo é a transformação da sociedade. O pensamento pós-convencional, enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece essencial à formação da cidadania (BARRETO et al, 2009, p. 214).

O exercício da cidadania, por sua vez, realiza-se num cenário complexo, no qual todos os atores interagem de maneira dinâmica e corresponsável. O modelo de terceira geração considera que, nesse cenário, repleto de rupturas e conflitos históricos, as contradições não devem (na verdade, não podem) ser resolvidas, mas sim enfrentadas. Decorre dessa compreensão o entendimento de que:

> *a reintegração social é construída mediante o reconhecimento do sistema social como um todo, do qual a ruptura é parte essencial, bem como são partes essenciais as contradições existentes entre as partes que resultam da ruptura. São partes que não se justapõem, mas se sobrepõem e guardam entre si uma relação dialética, uma dialética, porém, para a qual jamais se chegará a uma síntese. [...] A ressocialização pretende atingir a construção de um todo coerente, sem rupturas, no qual, se algum paradoxo existir, ele será tido como lógico e, como tal, deverá ser imediatamente superado. Já a reintegração social reconhece que ruptura é parte integrante do todo. Reconhece que o paradoxo é existencial e, como tal, não se pode pretender superá-lo, mas unicamente buscar formas de com ele conviver. (SÁ, 2015, p. 354)*

A presente pesquisa buscou demonstrar que, para se compreender o paradoxo, é necessário atingir uma capacidade de abstração típica de níveis mais elevados do pensamento, pois a complexidade envolvida nessas questões supera a lógica convencional. Por meio das teorias interacionistas foi possível demonstrar que existe uma estrutura tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a ascensão moral, existindo também formas de promover esse desenvolvimento.

No caso da reintegração social, a equipe técnica, com seu conhecimento científico, tem a responsabilidade de criar condições para essa promoção, o que pode se dar por meio das intervenções e da propositura de projetos. Esse papel protagonista dos técnicos se sustenta na formação profissional, que lhe confere autoridade[112] e competência para, inclusive, envolver os demais segmentos da

---

[112] Em muitas das supervisões realizadas, pelo professor Alvino, junto ao grupo de coordenadores adjuntos do GDUCC, ele pontuava a importância de que a Academia (eixo “Universidade” do grupo de diálogo) não poderia se omitir de sua liderança no processo de promoção do diálogo. Para alcançar um diálogo sem hipocrisias, não se pode as diferenças existentes. Não se trata, portanto, de buscar uma pretensa “igualdade”, mas, isso sim, promover um diálogo simétrico e

sociedade. Não se deve esquecer, porém, que “a teoria da Comunidade Justa enfatiza que não pode haver um exercício eficaz de autoridade sem a presença de uma comunidade viável à qual todos os membros têm o sentimento de pertencer” (BIAGGIO, 1997 p. 60). É a partir do pertencimento que o sujeito pode se desenvolver autonomamente de forma segura. Ao profissional compete uma atitude respeitosa e de confiança:

> *O Princípio do Respeito pelas Pessoas, enquanto considera o bem, evita o tratamento utilitarista no qual há uma interpretação paternalista em que você não precisa respeitar a autonomia da vontade dos outros em termos de promoção do interesse do outro indivíduo ou do interesse maioritário*[113] *(KOHLBERG, 1984, p. 11)*

Vê-se a importância de que o profissional tenha evoluído na escala moral a ponto de poder, inclusive, renunciar a uma pretensa autoridade, de forma a poder auxiliar outras pessoas a vivenciarem experiências saudáveis de desenvolvimento. Aqui percebe-se um possível desdobramento, que, dada complexidade, não cabe discorrer no momento, para o Direito Penal e a compreensão da Justiça, tendo em vista que a noção de Justiça é muito mais do que um ideal, é um princípio. Para Sá,

> *O direito penal tem uma indicação ética, no sentido de instrumentalizar a sociedade e o Estado para que todos os seus membros se integrem e reintegrem a uma coletividade, à luz da política de um todo, sintonizados em torno dos mesmos valores éticos-morais centrais. No entanto, o direito penal e a pena não podem ser transformados pelo Estado em instrumentos de coação sobre a consciência individual, que deve sempre continuar sendo livre, tanto para praticar o bem, quanto para praticar o mal. A liberdade individual, nesse sentido, é inviolável. O Estado deve criar condições de desenvolvimento da virtude, mas não pode impor a virtude a ninguém. (SÁ, 2015, p. 340)*

---

horizontal. Por sorte, o autor deixou registrado em publicação um *e-mail* enviado a coordenadores do GDUCC. Segundo ele, “quanto mais a gente exteriorizar preocupação por demonstrar que todos ali são iguais, mais a gente dá a entender que está preocupado com a diferença, que é real; diferença essa que estamos tentando negar, mas que não podemos negar, como condição de autenticidade do diálogo [...] este é o grande desafio: nós assumirmos quem somos, nosso papel, nossa responsabilidade que decorre naturalmente das condições favoráveis que a **vida** nos ofereceu, sem que, com isso, nos sintamos superiores àqueles que não usufruem dessas mesmas condições [...] o ideal seria que não existissem líderes, mas somente lideranças” (SÁ, 2015, p. 372).

[113] No original: “*The Principle of Respect for Persons while it considers the good, avoids the utilitarian treatment in which there's a paternalistic interpretation in which you don't have to respect the autonomy of the will of the others in terms of promoting the interest of either the individual other or the majority interest.*”

Resgate-se a lembrança de que a meta da reintegração social deve ser atingir o sexto nível da moralidade descrito por Kohlberg, ou seja, permitir que o sujeito alcance o pensamento ético, pois assim terá condições de governar a si mesmo e conduzir suas escolhas por princípios. Para o autor, "a perspectiva sociomoral do Estágio 6 é a do 'ponto de vista moral', um ponto de vista que idealmente todos os seres humanos deveriam levar em relação aos outros como pessoas livres e autônomas[114]" (KOHLBERG, 1992, p. 584).

Importante ressaltar que "o próprio Kohlberg, que enfatizou na justiça o cerne da moralidade, também reconheceu que a moral tem uma virtude relacionada à bondade e à fraternidade – o que também podemos chamar de ética do cuidado[115]" (JUBRAM, 2017, p. 109). Segundo o autor:

> na resolução democrática de aspectos conflitantes de direito, estão entrelaçadas as considerações de comunidade e as considerações de cuidado e responsabilidade pelo grupo e por cada um dos seus membros. Em nosso ponto final filosófico do raciocínio moral, o sexto estágio hipotético, acreditamos que há uma **integração de justiça e cuidado**, que forma um princípio moral único[116] (KOHLBERG, 1992, p. 333, grifo nosso)

Por fim, é fundamental pensar nos caminhos e alternativas efetivos para a concretização desse objetivo. Para Sá, "a forma de se perseguir a meta de inclusão social se concretiza por meio das estratégias de reintegração social, cujo núcleo central está nos processos criativos e construtivos de diálogo" (SÁ, 2015, p. 366). Para Kohlberg, "no estágio 6, a idéia de confiança e comunidade se torna a pré-condição para o diálogo, direitos humanos, etc[117]" (KOHLBERG, 1992, p. 586):

---

[114] No original: "*La perspectiva sociomoral del Estadio 6 es la del «punto de vista moral», un punto de vista que de forma ideal todos los seres humanos deberían de tomar para con otros como personas libres y autónomas".*

[115] Termo defendido por Carol Gilligan.

[116] No original: "*... en la resolución democrática de aspectos de derechos en conflicto, están entretejidas con las consideraciones de comunidad y las consideraciones de cuidado y responsabilidad por el grupo y por cada uno de sus miembros. En nuestro punto final filosófico del razonamiento moral, el sexto estadio hipotético, creemos que se da una integración de la justicia y el cuidado, que forma un principio moral único. Intentaremos describir esta idea en nuestra respuesta."*

[117] No original: "*En el Estadio 6 la idea de confianza y comunidad se convierte en la precondición para el diálogo, los derechos humanos, etc."*

> Isto é, pressupõe um diálogo; o ponto de vista moral é aquela em que as pessoas consideraram as noções umas das outras acerca do que é certo ou justo e pode, adotando o ponto moral, esperançosamente chegar a um consenso ideal. Nesse sentido, então, como eu digo, o certo é o limite ideal de diálogo. "Diálogo" - eu consideraria "interação comunicativa sobre retidão" do ponto de vista moral, que inclui premissas como respeito pela pessoa do outro e sua razão e autonomia[118] (KOHLBERG, 1984, p. 11-12)

Por certo que "trata-se de uma empreitada difícil, mas que deve ser perseguida com esperança! [...] Trata-se de uma saída. Não de uma solução" (SÁ, 2015, p. 367). Inicia-se com inspiração, conclui-se com esperança. No entendimento que esta conclusão não é um encerramento, pois **encerrar** significa guardar em clausura, fechar, trancar, encarcerar. **Apesar do cárcere***,* conclui-se numa abertura: a abertura para o diálogo, sonhada, vivida e ensinada por Alvino Augusto de Sá, a quem se presta homenagem.

[118] No original: "*That is, that it presupposes a dialogue; the moral point of view is one in which people would consider each person's notions of what's right or just and can, by adopting the moral point of view, hopefully come to ideal consensus. In this sense then, as I say, the right is the ideal limit of dialogue. "Dialogue" - I would take it to be "communicative interaction about rightness" from the moral point of view, which includes premises such as respect for the other's person and his reason and autonomy".*

CONCLUSÃO

A presente pesquisa partiu da indagação a respeito da prática clínica da Criminologia na prisão, ou seja, da atuação dos profissionais técnicos (psicólogos e assistentes sociais) com os sujeitos condenados a penas privativas de liberdade, na busca pela emancipação desses indivíduos, como meta de reintegração social almejada pelo modelo teórico de Criminologia Clínica de Inclusão Social, tendo também pretendido investigar possibilidades concretas de alcançar tal propósito na execução penal.

O foco do trabalho consistiu em investigar a noção de autonomia no âmbito da Criminologia Clínica de Inclusão Social em diálogo com outras ciências (Psicologia, Filosofia e Pedagogia), entendendo que o sujeito autônomo, capaz de governar a si mesmo e nortear sua conduta por princípios universais, torna-se protagonista de sua história.

No percurso trilhado, foi necessário cotejar o paradigma das inter-relações sociais, adotado pela Criminologia Clínica de terceira geração, que abarca o paradoxo e vê o indivíduo enquanto **ator situado**, inserido num complexo contexto (cenário) no qual se comporta, se relaciona e interage.

Teorias interacionistas do desenvolvimento (Piaget e Kohlberg) auxiliaram na compreensão do processo que leva à almejada autonomia. Foi possível constatar importante relação entre o desenvolvimento cognitivo e o senso moral, pois se verificou que o pensamento autônomo se baseia na capacidade de abstração, vez que envolve reflexões complexas e muitas vezes contraditórias.

Nesse sentido, a pesquisa corroborou a ideia de que o conflito é fundamental ao desenvolvimento e que, portanto, não deve ser resolvido e nem eliminado, mas sim compreendido e acolhido em sua complexidade, o que confirma a visão da Criminologia Clínica de Inclusão Social segundo a qual o crime (o comportamento socialmente problemático, selecionado e tipificado como crime), sendo resultado de uma história dinâmica e complexa de conflitos intra e interpessoais, integra a dinâmica social. Assim, toda a sociedade tem envolvimento e parcela de responsabilidade e, portanto, deve estar envolvida numa efetiva reintegração social da pessoa presa. Justamente por essa razão a inclusão social preza pela aproximação entre sociedade e cárcere.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que o desenvolvimento da autonomia moral dos sujeitos presos só é possível à medida em que os demais atores envolvidos também tiverem alcançado níveis mais elevados do senso moral, especialmente considerando um contexto social em que a maior parte das relações são heterônomas. Dessa, para fomentar o desenvolvimento da autonomia do outro, é essencial que as pessoas envolvidas nesse processo (profissionais ou não), abandonem projeções, interesses próprios, ameaças de punição e outras condutas típicas de estágios primários do senso moral.

Análises filosóficas e educacionais acerca da ética compuseram o escopo da relação estabelecida entre a autonomia (noção abstrata) e protagonismo (efeito concreto). Por meio da deontologia kantiana e da pedagogia da autonomia freireana foi possível apontar a relação entre a virtude e o fazer, chegando-se ao entendimento de que um sujeito autônomo é, por conseguinte, protagonista: rege suas ações por princípios e se coloca eticamente nas relações e no mundo.

Por fim, no âmbito da execução penal em que se dá a reintegração social, foram analisadas: (1) individualização da pena e (2) desenvolvimento de projetos.

A Criminologia Clínica de Inclusão Social preconiza a individualização da pena por considerar a importância de olhar para o indivíduo enquanto sujeito único em sua identidade, personalidade e historicidade. Ainda assim, paradoxalmente, não deve ser visto e nem tratado de forma isolada, pois atua num contexto complexo e dinâmico de inter-relações.

Foi possível verificar que, se por um lado, a individualização fica prejudicada por questões objetivas, tais como o superencarceramento e a falta de profissionais, por outro, ela é relativamente possível nas atividades grupais, toda vez que a pessoa encontra espaços de expressão e desenvolvimento nas relações. Aqui, viu-se que o papel dos profissionais técnicos deve ser o de facilitar e promover o desenvolvimento pessoal e social do sujeito durante o cumprimento de pena, visando a reinserção social em liberdade.

A análise dos projetos de reintegração social permitiu vislumbrar o quanto as ações desenvolvidas no coletivo são potencialmente transformadoras. Se, por um lado, a maior contradição da prisão é o fato dela segregar **para** incluir, por outro, foi possível verificar que o exercício da cidadania pode ser realizado **mesmo** em meio a esse contexto, que não deixa de ser parcela e reflexo da sociedade.

Sem perder de vista que não é por meio da prisão, mas sim **apesar** dela, que se busca a reintegração, foram propostas algumas estratégias de intervenção condizentes com as premissas da inclusão social, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, ao exercício do protagonismo e à corresponsabilidade sociedade-cárcere.

Notadamente, a proposta do GDUCC (Grupo de Diálogo Universidade - Cárcere - Comunidade), criada e implementada há quase 15 anos pelos professores Alvino Augusto de Sá e Sérgio Salomão Shecaira, é a mais coerente com o modelo apresentado. A presente pesquisa pode contribuir acrescentando a compreensão da técnica da **Comunidade Justa** proposta por Kohlberg, que sanciona a busca pela meta da inclusão social de atingir o nível pós-convencional de moralidade, descrito por esse mesmo autor.

Foram sugeridas também intervenções profissionais das áreas técnicas, da Psicologia e do Serviço Social, deixando claro que, independentemente da ação desenvolvida, o fundamental é a manutenção de uma postura ética, sustentada frente à responsabilidade pelo conhecimento. Entende-se que os técnicos são criminólogos clínicos e que a eles cabe tanto o exercício profissional quanto o desenvolvimento da Criminologia por meio da *praxis.* Dessa forma, propõe-se uma mudança radical de conduta, que rompa com o desejo de poder advindo do saber. Uma postura que, ao invés de paternalista ou julgadora, passa a ser de liderança humilde e responsável, havendo interesse genuíno pelo desenvolvimento humano.

A educação e o trabalho, por sua vez, servem à inclusão social na medida em que forem, respectivamente, libertadores e transformadores, repletos de sentido e significados, configurando importantes instrumentos de emancipação do sujeito.

Foi possível perceber que a implementação de práticas inclusivas no cárcere está condicionada à transformação também da sociedade como um todo. Nesse sentido, exige-se um diálogo constante, autêntico, aberto e maduro especialmente com o Direito Penal e com a Política Criminal. Conclui-se com a constatação de que o cárcere poderá ser **menos cárcere** e, quiçá, não ter necessidade de existir, conforme a sociedade se desenvolva e evolua em sua forma de lidar com os conflitos e contradições a ela inerentes.

BIBLIOGRAFIA

AGRA, Cândido. O pensamento clínico de Christian Debuyst: planos de uma trajetória epistêmica. In: DEBUYST, C. Christian. **Perspectivas de criminologia clínica**. Belo Horizonte: Editora D'Placido, 2018.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal:** introdução à sociologia do direito. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. Coleção Pensamento Criminológico. 6. ed. 5. reimpressão. Rio de Janeiro: Revan, 2018.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social**: Uma abordagem crítica da "reintegração social" do sentenciado, 1990. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/13248-13249-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol.**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi**.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal Estar na Pós-Modernidade.** Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. Destino e Caráter. In: _____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011, p. 214-217.

BECKER, Fernando. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. **Schème: Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética.** v. 9, edição especial, Marília: UNESP, jul. 2017.

BIAGGIO, Ângela Maria B. Discussões de julgamento moral: Idiossincrasias do caso brasileiro. **Rev. Psicologia**: **Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 195-204, 1985.

BIAGGIO, Ângela Maria B. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Magia no cárcere: a possibilidade do encontro. **Boletim IBCCRIM**, São Paulo, ano 14, n. 171, p. 11-12, fev. 2007.

BRAGA, Ana Gabriela M.; BRETAN, Maria Emília A. N. Teoria e prática da reintegração social: o relato de um trabalho crítico no âmbito da execução penal. In: SÁ, Alvino Augusto de; SHECAIRA, Sérgio Salomão (Org.). **Criminologia Aplicada aos Problemas da Atualidade**. São Paulo: Atlas, 2008, p. 255-275.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Na prisão e contra ela: recusa e resistência**.** **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, n. 22, Brasília, DF, p. 259-270, 2010.

BRANDÃO, Jack; GUARINIELLO, Silvio Queiroz. Immanuel Kant e Paulo Freire: a escola, os educandos e a questão da autonomia. **Lumen et Virtus**, v. 8, n. 19, p. 171-193, ago. 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/34234266/IMMANUEL_KANT_E_PAULO_FREIRE_A_ESCOLA_OS_EDUCANDOS_E_A_QUEST%C3%83O_DA_AUTONOMIA>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações**

Penitenciárias: atualização de junho de 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Protagonismo juvenil:** caderno de atividades. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRESOLIN, Keberson. Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 166-183, set./dez. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. A docência no ambiente prisional: entre a autonomia e a opressão. **Etnográfica**, v. 20, n. 2, p. 387-409, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/4326>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CABRAL, Luisa Rocha; SILVA, Juliana Leite. O trabalho penitenciário e a ressocialização do preso no Brasil. **Revista CAAP**, p. 157-184. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistadocaap.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/download/277/274>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Reinvenções da vida em escritas na prisão. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 105-126, nov. 2011.

CÂMARA, Heleusa Figueira. **Além dos Muros e das Grades**: Discursos Prisionais, São Paulo: EDUC, 2001.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, mai./ago. 2012.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley; LANE, Silvia T. Maurer (orgs.). **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 58-75.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina:** um ensaio de psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COHEN, Cláudio; AUGUSTINIS, Emílio J. É possível a autonomia do sentenciado no sistema penitenciário? **Revista Bioética**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 55-59, 1998.

CORTELLA, Mário Sérgio; LA TAILLE, Yves de. **Nos Labirintos da Moral**. 11. ed. ampl. Campinas: Papirus, 2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo – um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

DEBUYST, Christian. **Christian Debuyst**: perspectivas de criminologia clínica. Belo Horizonte: Editora D'Placido, 2018.

DEBUYST, Christian. Les Paradigmes du dróit penal et les criminologies cliniques. **Criminologie**, Quebec, v. 25, n. 2. p. 49-72, 1992.

DIGNEFFE, Françoise. Morale de justice ou morale de responsabilité: un débat entre L. Kohlberg et C. Gilligan à propos du développement du jugement moral. **Déviance et Société**, Louvain-la-Neuve, v. 10. n. 1, p. 21-38, 1986.

DWORKIN, Ronald. O que é uma vida boa? **Rev. Direito GV**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 607-616, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2019.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na Idade Evolutiva**: Um Guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. Cuidados Para a Formulação dos Objetivos de Pesquisa. Revista Educação, v. 3, n. 1, p. 73-81, UNG: 2008.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019

FILHO, Armando Lourenço; LIMA, Bárbara C. M. Toledo; GUIMARÃES, Gustavo H. Escobar. Um diálogo entre as concepções de disciplina de Kant, Dewey e Freire. **Impulso**, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 61-72, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/download/1485/1126>. Acesso em: 08 nov. 2019.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**, v. 9, n. 16, p. 58-78, jan./dez. 1991. Disponível em: <https://periodicos .ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9127/10679>. Acesso em: 02 nov. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRAGOSO, Tiago de Oliveira. Modernidade líquida e liberdade consumidora: o pensamento crítico de Zygmunt Bauman. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas, ano 1, n. 1, p. 109-124, mar. 2011.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. Revisão de Helga H. Reinhold. 24. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 447-458, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-797219990002000 13&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 nov. 2019.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-7972 2002000200008&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 01 nov. 2019.

FREUD, Sigmund. Reflexões para o tempo de guerra e morte (1915). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 285-310.

FREUD, Sigmund. Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico: criminosos em consequência de um sentimento de culpa (1916). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 375-377.

FUZIGER, Rodrigo José. **Ao arbítrio de Ananke**: Por uma revisão do conceito de autodeterminação no Direito penal. 403 p. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio:** os clássicos e a saúde da alma. São Paulo: Martin Claret, 2017.

GARZ, Detlef. **Lawrence Kohlberg:** An Introduction. Barbara Budrich Publishers Opladen & Farmington Hills, MI, 2009.

GELLIS, André; HAMUD, Maria Isabel Lima. Sentimento de culpa na obra freudiana: universal e inconsciente. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 635-654, set. 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira M. L. Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUIMARÃES, Thais Albernaz; LUNA, Sergio Vasconcelos de. Projetos de reintegração social do presidiário: uma leitura comportamental. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 439-449, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2020. http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-11.

HAMUD, Maria Isabel L. **Perícia e avaliação psicológica nas prisões**: o exame criminológico. Monografia – Programa de Aprimoramento do Núcleo de Psiquiatria e Psicologia Forense (NUFOR), Instituto e Departamento de Psiquiatria, Hospital das Clínicas, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2015.

JUBRAM, Renata. **Autonomia, resiliência e protagonismo:** provocações reflexivas para desenvolver competências. São Paulo: Integrare, 2017.

KANT, Immanuel. Resposta à Questão: o que é Esclarecimento? (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*) Tradução de Márcio Pugliesi. **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/download/11661/8392> Acesso em: 05 nov. 2019.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del Desarrollo Moral.** Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 1992

KOHLBERG, Lawrence. Conscience as principled responsibility: on the philosophy of stage six. In: ZECHA, Gerhard, WEINGARTNER, Paul (Eds). **Conscience**: An Interdisciplinary view. Salzburg Colloquium on Ethics in the Sciences and Humanities. D. Reidel Publishing Company, p. 03-16, Dordrecht, 1984.

KOURY, Mauro G. Pinheiro. Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. **Etnográfica**, v. 14, n. 1, p. 27-58, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/etnografica/148>. Acesso: 22 nov. 2019.

KOURY, Mauro G. Pinheiro. Enraizamento, pertença e ação cultural. **Revista Cronos**, v. 2, n. 1, p. 131-137, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/11322/pdf>. Acesso: 22 nov. 2019

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LOURENÇO, Orlando Martins. **Psicología de desenvolvimento moral:** teoria, dados e implicações. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

MATOS, Erica do Amaral. **Cárcere e trabalho**: significações, contradições e ambivalências. 2019. 220 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MENDES, Luiz Alberto. **Memórias de um sobrevivente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MENIN, Maria Suzana S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral.** Col. Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-104.

MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores:** para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo**.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicol. Soc**., Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362.

PERES, Urania T. (Org.). **Culpa**. São Paulo: Editora Escuta, 2001.

PIAGET, Jean. Os Procedimentos da Educação Moral. In: _____. **Sobre a Pedagogia:** textos inéditos**.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 25-58.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIRES, Álvaro P.; DIGNEFFE, Françoise. Vers un paradigme des inter-relations sociales? Pour une reconstruction du champ criminologique. **Criminologie**, v. 25, n. 2, p. 13-47, 1992.

PIRES, Álvaro P. A racionalidade penal moderna, o público e os direitos humanos. **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 68, p. 39-60, mar. 2004.

PIRES, Álvaro P. Des signes de renouveau en criminologie? **Criminologie**, v. 25, n.2, p. 3-11, 1992.

PIRES, Álvaro P. La criminologie et ses objets paradoxaux: réflexions épistémologiques sur un nouveau paradigme. **Déviance et société,** v. 17, n. 2, p. 129-161, 1993.

QUEIROZ, Sávio Silveira de; RONCHI, Juliana Peterle; TOKUMARU, Rosana Suemi. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p.69-75, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S0102-79722009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2019.

RAZERA, Júlio César Castilho. O desenvolvimento do educando como finalidade da educação: revisitando Kohlberg. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 193-196, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art text&pid=S0102-71822011000100022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2019.

REICHERT, Claudete B; WAGNER, Adriana. Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S1808-42812007000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2019.

RIOS, Sâmara Eller. **Trabalho penitenciário**: uma análise sob a perspectiva justrabalhista. 148 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SÁ, Alvino Augusto de. **Criminologia clínica e execução penal**: proposta de um modelo de terceira geração. Col. Saberes Críticos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

SÁ, Alvino Augusto de. **Criminologia clínica e psicologia criminal**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

SÁ, Alvino Augusto de et al. **GDUCC – Grupo de Diálogo Universidade - Cárcere - Comunidade**: uma experiência de integração entre a sociedade e o cárcere. Brasília: Brasil. Ministério da Justiça, 2013.

SALLES, Anamaria Aguiar. **Louk Hulsman e o abolicionismo penal.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (SAP). **Manual de Projetos de Reintegração Social.** Departamento de Reintegração Social Penitenciário. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (SAP). **Manual de Ações em Reintegração Social.** Coordenadoria de Reintegração Social e Cidadania. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.reintegracaosocial.sp.gov.br/db/crsc-kyu/archives/fbd3a352708e47274c600760f28999c6.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SEGRE, M.; SILVA, F. L.; SCHRAMM, F. R. O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia. **Revista Bioética**, v. 6, n.1, 1998. Disponível em: <http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/321/389>. Acesso em: 28 out. 2019.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. 7. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

SHIMIZU, Bruno. **Criminologia Psicanalítica:** o Mal Estar e a Sociedade Punitiva. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SOUZA, Helio José dos Santos. **O problema da motivação moral em Kant.** São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista:** reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

WINNICOTT, Donald Woods. A delinquência como sinal de esperança (1967). In: _____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 81-91.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas:** a perda de legitimidade do sistema penal. 5. ed., 5. reimpressão. Rio de Janeiro: Revan, 2017.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZIMBARDO, Philip. **Efeito Lúcifer:** como pessoas boas se tornam más. Rio de Janeiro: Record, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. **Em defesa das causas perdidas.** Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**. Tradução de Miguel Serras Pereira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.