

**UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES  
PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”  
PROJETO A VEZ DO MESTRE**

**O USO DAS ARTES NO ENSINO DA CRIMINOLOGIA**

Por: Carlos Henrique Bitencourt de Castro Magalhães

Orientador

Prof. Ms. Carlos Alberto Cereja de Barros

Rio de Janeiro

2006

**UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES  
PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”  
PROJETO A VEZ DO MESTRE**

**O USO DAS ARTES NO ENSINO DA CRIMINOLOGIA**

Apresentação de monografia à Universidade Candido Mendes como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Docência do Ensino Superior

Por: . Carlos Henrique de Castro Magalhães

## **AGRADECIMENTOS**

Aos colegas de turma: Cláudia  
Giesteira, Daniela Neiva e Rogério  
Araújo

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu pai e a minha mãe, que com amor, no correr da vida, me constroem e se deixar construir por mim.

## RESUMO

O presente trabalho visa justificar o uso das artes no ensino da Criminologia - oferecendo critérios para a vinculação de obras artísticas ao conteúdo criminológico - e transmindo também alguns exemplos para operação em sala de aula.

O autor busca fixar os critérios que vinculam obras artísticas ao conteúdo da Criminologia. Ele faz isso não só a partir de certos pressupostos epistemológicos coerentes com a realidade do mundo e do ensino jurídico contemporâneos, mas também da narrativa da biologia da Educação sobre aprendizagem e afetividade e de uma crítica à Ideologia da Defesa Social, que é o conjunto de idéias que justifica e racionaliza a ação do aparato penal do Estado e de seus agentes.

O texto apresenta exemplos de obras artísticas que podem ser utilizadas na ministração das críticas criminológicas referidas e, interligando as pertinências da Ciência do Conhecimento, da Biologia da Educação e da Criminologia Crítica entre si, conclui alguns critérios para utilização da artes no ensino da Criminologia.

## **METODOLOGIA**

O problema proposto foi basicamente determinado pela experiência do autor como professor da disciplina na Universidade Salgado de Oliveira. No planejamento das aulas refletia-se sobre a equivalência do conteúdo da obra artística a ser referida ou utilizada com o conteúdo a ser ministrado, bem como sua pertinência. A resposta para o problema se deu não só através da observação, em sala de aula, dos resultados da aplicação da citada estratégia, mas também da leitura de obras artísticas, educacionais e criminológicas, pesquisa em sites eletrônicos na internet, pesquisas bibliográficas, participação em palestras e na audiência de filmes e peças teatrais.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I - Os motivos na Teoria do Conhecimento	10
CAPÍTULO II – Os motivos na Biologia da Educação	21
CAPÍTULO III – Os motivos da Criminologia	26
CONCLUSÃO	41
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	43
ÍNDICE	45
FOLHA DE AVALIAÇÃO	46

## INTRODUÇÃO

O uso das artes no ensino da Criminologia justifica-se pela alteração da realidade histórica em que se ensina o Direito: hoje a existência é complexa e exige uma integração do aluno ao saber inter-trans-multidisciplinar, afastando-o do fechamento em disciplinas específicas, reducionistas e esquecidas do todo jurídico e da vida. Desta complexidade de vida emerge a necessidade do desenvolvimento de uma ética de compreensão humana – e as artes são verdadeira escola de compreensão humana. Se a formação jurídica hoje não se encerra na transmissão do conteúdo das disciplinas jurídicas - mas na construção na cabeça do aluno de um saber organizador do conhecimento, das experiências pessoais e profissionais, da auto-reflexão e das emoções (empatia, preconceitos, medos e prepotências) – as artes convergem instrumentalmente para a educação em direito.

A arte, como técnica usada para a expressão estética de ideais humanos<sup>1</sup>, é hábil a transmitir o saber Criminológico – complexo e interdisciplinar – do modo organizador referido. Na arte – criadora de sensações e estados de espírito<sup>2</sup> - encontra-se a possibilidade de registro de memória afetiva, onde podem ser impressas as bases de um saber que reúna contradições, divergências, empatias, e multiplicidades (o que é característico da Criminologia). É, assim, ferramenta necessária à apreensão do saber.

---

<sup>1</sup> Dicionário Koogan-Larousse

<sup>2</sup> Dicionário Aurélio



Os critérios para o uso das artes no ensino da Criminologia, outrossim, devem vincular-se tanto à sua justificativa quanto ao seu conteúdo, além da narrativa da própria obra artística. A justificativa liga-se ao tipo de homem que se vai formar: um organismo humano, cultural e biológico – mas cidadão de um estado democrático em um mundo multicultural e globalizado - capaz de organizar em si o saber criminológico existente neste contexto. O saber criminológico a ser apreendido é o humano e multicultural que transcende o senso comum rumo aos princípios democráticos – um meta saber -, superando-o e inspirando a autonomia cognitiva do aluno. Desta feita, o conteúdo selecionado para o presente trabalho é o referente à Ideologia da Defesa Social e às teorias que se opõem a ela. A Criminologia Crítica, assim, contribui com o conteúdo para a construção dos critérios; estudamos, principalmente, a obra do professor Alessandro Barata, pela sua clareza, capacidade organizadora e afinidade aos princípios epistemológicos aqui tratados.

Alguns exemplos de uso da arte no ensino da Criminologia são ofertados: jogos teatrais, filmes e letras de músicas. Eles servem para demonstração dos conteúdos formulados. Outras tantas obras poderiam ser listadas mas não o foram aqui, sendo as presentes no trabalho sugeridas para aplicação em sala de aula.

Alfim, o trabalho conclui os critérios para uso das artes, num amálgama finalizador dos capítulos anteriores.

# CAPÍTULO I

## OS MOTIVOS NA TEORIA DO CONHECIMENTO

O comportamentalismo decorrente da teoria de Skinner, “que compreendeu ser o bastante manipular o agir para transformar o ser”<sup>3</sup>, resultou em “pedagogias tecnicistas, centradas no pragmatismo profissional do tipo *how to do*, as quais alastraram-se, assomando a diversas áreas do conhecimento, inclusive a jurídica, em que os grandes e importantes estudos jurídicos cedem o passo a um praticismo formador de rábulas diplomados”<sup>4</sup>.

Os ideais éticos e culturais estadunidenses – voltados para o consumismo – somaram-se a estas pedagogias. Este tecnicismo firmou-se como elemento organizador do saber e o mais distante que ele possibilita chegar é numa prática de conveniência imediata a cada dia mais ineficaz. Escritórios jurídicos, gabinetes de juízes e salas de promotores tornam-se, em muitos casos, semelhantes a lojas de conveniência – resolvem problemas superficial e imediatamente. Os bacharéis em Ciências Jurídicas foram ensinados a operar o direito num sentido imediato, com um saber e uma organização de saber não mais pertinentes à realidade da vida atual. Como informa Edgar Morin “o conhecimento dos problemas-chaves, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico,

---

<sup>3</sup> Morais, Regis de. *Cultura Brasileira e Educação*, 1989, p. 11

<sup>4</sup> Cury, Vera de Arruda Rozo. *Introdução à formação jurídica no Brasil*, 2002, p. 175.176.

ecológico...é o próprio mundo”<sup>5</sup>. Todavia, os livros de formulários de petições, os cursinhos para concursos públicos, a multiplicação de manuais e constante uso destes nos cursos jurídicos indicam a prevalência da teoria de Skinner.

É por isso que Vera Cury, citando Benedito Calheiros Bonfim, nos diz que “ convém ter presente o fato de que o “programa, os métodos, os manuais adotados nos cursos jurídicos pecam pelo teorismo, ausência de espírito crítico e inadequação à realidade. Um sistema anacrônico, livresco, afastado do dinamismo da vida moderna, continua sendo impingido aos alunos”<sup>6</sup>.

Esta perspectiva de solução imediata é típica de um regime de prevalência do Estado. Todavia é possível encontrar outras instâncias, como o Mercado, que também se refiram a ela. É que a perspectiva de solução imediata liga-se à idéia de que há uma estrutura última que ofereça a narrativa, seu significado e a solução do problema<sup>7</sup>. E igualmente a razão última. Deste modo, surge a lenda de que a competição do Mercado de trabalho irá depurar as vocações, habilidades, atitudes e competências. Quer dizer, a pressão sobre o agir – tanto do Estado como do Mercado – terminaria por transformar o ser.

Fulgura a necessidade de um princípio dialógico que superando a linearidade de causa e efeito permita o diálogo entre razões, afetos, e experiências contrárias. O pensamento do bacharel em direito deve remeter-se a uma causalidade circular, de opostos, com espírito crítico – de um ser que pressione o agir, e um agir que – ao invés de ser mudado para transformar o

---

<sup>5</sup> Morin, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro, 2004, p. 35.

<sup>6</sup> Idem, p. 184

<sup>7</sup> Campos, Roberta. <http://www.complexus.org/rio/part1/12.html>

ser – dialogue com este<sup>8</sup>. E as artes a isto se prestam, pois conjugam emoção e raciocínio crítico, além de sentimentos que levam a um diálogo interior.

Em uma sociedade altamente complexa, com enormes demandas e pressões, estímulos, grupos, culturas, subculturas, interesses, religiões, corporações profissionais e outras formas de organização social, o indivíduo está remetido a várias experiências que moldam suas convicções e afetos. Estes terminam por ficar antagônicos e contraditórios, na maioria dos casos. Desta feita, o bandido que é odiado por cometer um homicídio em outro instante é alvo da compaixão; o marginal que a classe média quer morto é o deslumbre do jovem da favela; o criminoso **white colars** é num momento invejado pelos seus amigos e no seguinte fulminado pela mídia. Esta multiplicidade de “eus” deve ser compreendida pelo bacharel em direito. Ele deve saber que ele próprio tem estes vários “eus” tal qual os cidadãos do país em que vive. E que a legitimidade alcançada na aplicação da lei é geralmente oposta a outros “eus” que estão dentro dos cidadãos. E que cada cidadão faz prevalecer em si um “eu” como majoritário, mas que o “eu” que se opõe ao “eu” oficial encontra-se lá, acororado, pronto para substituí-lo. Estes vários “eus” devem ser tecidos em conjunto – mesmo que antagonistas – e o “eu” do cidadão deve ser não um prevalente, mas o “eu” que observa em si as contradições<sup>9</sup>. O bacharel em ciências jurídicas, antes de saber integrar os conflitos sociais mediante a aplicação da lei, deve saber integrar os conflitos de seus vários “eus”.

---

<sup>8</sup> Campos, Roberta. <http://www.complexus.org/rio/part1/12.html>

<sup>9</sup> Pinheiro Barbosa, Sanzia. <http://www.complexus.org/rio/part1/12.html>

A dramaturgia serve a esta integração dos “eus” e contradições internos. E hologramicamente traz para a relação com o outro a integração destas contradições. Conforme diz Rubem Rewald:

*” En utilisant des concepts comme la complexité, l'évolution, l'entropie, l'auto-organisation, le désordre, le chaos, le bruit, le dramaturge développe l'écriture d'une oeuvre théâtrale. Cette écriture se fait à travers un procès dans lequel font parti le dramaturge, le directeur, les acteurs, l'équipe technique et, postérieurement, le public. Tous ces composants interagissent activement dans le procès de construction d'une pièce, et en fonction de ces interactions, le dramaturge organise et réorganise le texte continuellement et maintien, de cette façon, la création dramatique en mouvement permanent. Dans ce sens, le texte comme la pièce sont toujours loin de l'équilibre, à la recherche d'une configuration toujours plus complexe.<sup>10</sup>”*

Desta feita, a experiência dramatúrgica, com jogos teatrais, pelo aluno da criminologia, revela-se como técnica de integração do complexo; e assim como o escrito da obra teatral (saber) é resultado de toda essa interação integrativa de diferentes, opostos e antagônicos, o saber criminológico também o é, consistindo tal experiência artística um meio vivencial de construção e aprendizado desse saber; e mais do que isso: um aprendizado de como aprender e construir esse saber.

---

<sup>10</sup> Rewald, Rubens. <http://www.complexus.org/rio/part1/07.html>

O modelo de ensino atual não vê a inteligência como um sistema aberto, sujeito à pressão de outras inteligências. Não reconhece que o saber do aluno se reorganize com saber vindo do seu meio. Assim agindo, fossiliza e atrofia o potencial contextualizador do docente (e do profissional). O que é a súmula vinculante senão a coroação disto? Não há como falar em sociedade democrática, de diálogo entre contraditórios se não se reconhece a necessidade de integração dos diversos sistemas de saber do aluno-indivíduo.

Também aconselha o uso das artes no ensino da Criminologia a histórica acusação de incitação à criminalidade e desestruturação social que pesa contra elas. As letras de música vendem e tocam; as novelas e filmes têm audiência avantajada; programas policiais sensacionalistas fazem sucesso e responsabiliza-se em muito a mídia pela violência. Há, é claro, “o mecanismo de alarme social suscitado pelas representações dos crimes, através dos *mass media*, que por meio da fantasia, leva os membros da sociedade a projetar as próprias tendências anti-sociais em figuras de delinqüentes particularmente temíveis, ou em tipos de sujeitos desviantes”<sup>11</sup>.

Porém, aponte-se que a academia trata a mídia como inexistente! Os currículos universitários dos cursos jurídicos desprezam esta realidade, que só é tratada de modo informal. No dizer de Edgar Morin:

“ os estudantes devem ser esclarecidos de modo que a mídia seja interrogada e vista sob um prisma crítico...Os jovens precisam saber como são construídos os programas: sua montagem, estrutura e

---

<sup>11</sup> Barata, Alessandro. Criminologia Crítica e Crítico do Direito Penal. Ed. Revan/ICC. 1.999, p. 55

funcionamento...Enfim, em vez de ficarem criticando a influência persuasiva da mídia e culpá-la do aumento da violência , devemos abastecer nossos jovens para que possam assistir à programação criticamente”<sup>12</sup>.

Aos motivos acima se ligam os problemas essenciais do conhecimento contemporâneo: a hiperespecialização<sup>13</sup>, a redução<sup>14</sup> e a falsa racionalidade<sup>15</sup>.

A primeira impede a percepção do global e do essencial. Impossibilita o “conhecimento dos problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto”<sup>16</sup>. O saber especializado abs-trai, isto é, extrai um objeto de seu contexto e conjunto. Nas ciências criminais isto é uma tragédia, pois extrai o objeto delas de seu conjunto contextual e as reside num plano abstrato, assistêmico ( talvez sistêmico só nos sistemas jurídicos), insensível, desenternecido e isolado das condições sociais, históricas, políticas, psicológicas e ecológicas. O corolário é que os bacharéis tornam-se cada vez mais impotentes no conhecimento das causas e conseqüências dos fenômenos e condutas criminosas e desviantes. Assim, o aumento da violação à lei é também uma conseqüência imediata da construção, ensino e prática do direito e do processo penal.

A redução é um erro pois não considera que na organização do todo nascem qualidades e propriedades novas em relação às partes isoladamente consideradas. Ela dissolve a complexidade da vida, suprime-a, esmaga-a,

---

<sup>12</sup> Morin, Edgar. [http://www.eci.ufmg.br/mba/text/entr\\_morin.pdf](http://www.eci.ufmg.br/mba/text/entr_morin.pdf)

<sup>13</sup> No dizer de Edgar Morin “ a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte”

<sup>14</sup> Limitação do conhecimento do todo ao conhecimento das partes.

<sup>15</sup> No dizer de Edgar Morin “ a racionalização abstrata e unidimensional “

comprime-a, isola-a, reduz-na ao simples. Uma tendência do reducionismo é excluir tudo o que não pode ser medido e quantificado. Desta feita, em uma ciência humana como o Direito o erro do reducionismo consiste em eliminar “o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores, e alegrias”<sup>17</sup>. O reducionismo é uma desgraça pois encoberta o imprevisto, o novo e a invenção, e deixa desorganizado e inexplorado o conteúdo obscuro, oculto e escuso da vida. Ensinando ciência criminal – e especialmente criminologia – pela maneira reducionista, constrói-se um saber sem auto-crítica; sem capacidade de encontrar as “emergências”<sup>18</sup> decorrentes da integração das várias realidades da vida; incapaz de enxergar os problemas humanos básicos. Educa-se, enfim, um bacharel em ciências jurídicas que vai militar no mundo penal com um cérebro atrofiado em relação a qualquer disposição natural de contextualizar e globalizar.

Paulo Freire nos fala que ensinar exige apreensão da realidade, e desta apreensão da realidade decorre a capacidade de ensinar, implicando aí uma habilidade em apreender a substantividade do objeto aprendido.<sup>19</sup> Outrossim, sendo ciência especificamente humana, gnosiológica, por isto política e diretiva, a educação “é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”.<sup>20</sup> O compromisso político com a Constituição da República que rege o bacharel em direito não deve ser reduzido ao objeto legal de sua profissão, mas comprometido com a realidade, inclusive com as frustrações, medos, desejos e preconceitos dos cidadãos,

---

<sup>16</sup> Morin, Edgar. Idem, p. 41

<sup>17</sup> Morin, Edgar. Idem, p. 42

<sup>18</sup> Novas realidades ou atributos que surgem das diferentes interações das partes de um todo.

<sup>19</sup> Freire, Paulo. A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30ª edição, p. 69

<sup>20</sup> Freire, Paulo. Idem, p. 70



servindo-se o professor dos mais variados meios – inclusive os artísticos – para despertar nos bacharéis este comprometimento.

A racionalização abstrata e unidimensional (falsa racionalidade) submete o humano às técnicas. A funcionalidade destas desconsidera as necessidades não-quantificáveis e não identificáveis da vida. As vítimas dos crimes, por exemplo, são despersonalizadas no correr do inquérito policial e do processo penal. As favelas – funcionais à economia da classe média - são lugares degradados e propícios às gangues. A decisão que empurra o réu primário para a mesma cela do bandido experimentado de uma facção criminosa não visualiza os resultados da interação humana daí decorrente. Desta forma a sedimentação do poder do tráfico nos morros cariocas – com o surgimento das facções criminosas que dominam populações inteiras - bem como o incremento da dialética da violência são resultado desta falsa racionalidade da política de segurança pública e da administração penitenciária – falsa racionalidade aprendida nos bancos universitários. Cai sobre este fato, como luva ao dedo, o dizer de Edgar Morin: “de tudo isso resultam catástrofes humanas cujas vítimas e cujas conseqüências não são reconhecidas nem contabilizadas”<sup>21</sup>.

Sendo a educação uma forma de intervenção no mundo, o uso das artes no ensino da Criminologia supera o vezo da racionalização abstrata. Há, no ensino da Criminologia, tanto uma reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.<sup>22</sup> Assim é que “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática

---

<sup>21</sup> Morin, Edgar. Idem, p. 43

<sup>22</sup> Freire, Paulo. Idem, p. 98

imobilizadora e ocultadora de verdades”<sup>23</sup>. Não é assim que sucede com a Ideologia da Defesa Social? Não é ela o reducionismo e a falsa racionalização abstrata a dar suporte a um Direito Penal desintegrado da realidade?

O ensino da Criminologia usando as artes possibilita a compreensão, a reflexão e o comprometimento com o humano em longo prazo. A hiperespecialização, o reducionismo e a falsa racionalidade impedem que se apreenda o complexo, “o que está tecido junto”, principalmente o humano. A cultura das humanidades, veiculada pelas artes, traz para o ensino da criminologia a condição humana – fazendo parte, não da maneira clássica, mas de modo realista – do repersonalização do saber jurídico.

Cabe, então, transcrever o que diz Edgar Morin:

“ A longa tradição dos ensaios – própria de nossa cultura, desde Erasmo, Maquiavel, Montaigne, La Bruyère, La Rochefoucauld, Diderot e até Camus e Bataille – constitui uma farta contribuição reflexiva sobre a condição humana. Mas também o romance e o cinema oferecem-nos o que é invisível nas ciências humanas; estas ocultam ou dissolvem os caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive suas paixões, seus amores, seus ódios, seus envolvimento, seus delírios, suas felicidades, suas infelicidades, com boa e má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino,

---

<sup>23</sup> Freire, Paulo. Idem, p. 99.

fatalidade...”<sup>24</sup>Prosseguindo, o mesmo autor nos ensina que “são o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes , para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, coo de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço”<sup>25</sup>.

Citando Milan Kundera, Morin diz que

“o romance é mais que um romance. Sabemos que o romance, partir do século XIX, tornou-se prenehe de toda a complexidade da vida dos indivíduos, até da mais banal das vidas. Ele demonstra que o ser mais insignificante tem várias vidas, desempenha diversos papéis, vive um a existência em parte de fantasias, em parte de ações. Dostoievski demonstrou vivamente a complexidade das relações do sujeito com o outro, as instabilidades do “eu”.”<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Morin, Edgar. A cabeça bem feita, p. 43/44

<sup>25</sup> Morin, Edgar, idem, p. 44

<sup>26</sup> Morin, Edgar, idem, p. 44

Não há como compreender o conteúdo criminológico corretamente sem a experiência e organização dos saberes e afeições decorrentes da condição humana. Não há como pensar em corrupção, crime de colarinho branco, seletividade das condutas puníveis e outros temas sem também levar em conta a condição de cupidez, paixão, ódio e outras próprias da natureza humana.

Concluindo: o ensino jurídico encontra-se preso a uma pedagogia de praticismo *how to do*, consistente num praticismo estéril, de ambições imediatas, desligada do humano e da visão de longo prazo. Esta pedagogia caracteriza-se por hiperespecialização, redução e falsa racionalidade. Neste contexto o uso das artes no ensino da Criminologia permite a humanização do seu conteúdo, com a abertura da mente a uma maneira global e contextualizadora de organização do saber jurídico, capaz de perceber as emergências e de visualizar os elementos não quantificáveis e mensuráveis das relações humanas, desenvolvendo a autonomia intelectual do aluno.

## CAPÍTULO II

### OS MOTIVOS NA BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Os estudos desenvolvidos por Piaget mostram que o conhecimento não é pré-determinado desde o nascimento; tampouco é um registro das percepções e informações que o indivíduo faz. Aliás, no método da criminologia, de há muito se superou o empirismo. Para Piaget, o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive.<sup>27</sup> O conhecimento vai sendo construído e elaborado desde a mais tenra infância, mediante as interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, não só os do mundo físico, mas, particularmente, como é o caso da Criminologia, os do cultural.

Jean Piaget explica o desenvolvimento intelectual “partindo da idéia de que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, procurando sempre manter um equilíbrio. De igual modo, ele concebe o desenvolvimento intelectual”<sup>28</sup>, sendo que “a inteligência era o saldo adaptativo do homem nas suas interações com o meio”<sup>29</sup>. A dialética do indivíduo com o meio dá origem “ao conhecimento e à formação de estruturas específicas para o ato de conhecer”<sup>30</sup>. Nesse processo, “os sentimentos e as emoções são uma percepção direta de nossos estados corporais e constituem

---

<sup>27</sup> Mello, Maria Cristina e Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. Competências e Habilidades: da teoria à prática. Wak Editora. p. 63

<sup>28</sup> Relvas, Marta Pires. Fundamentos Biológicos da Educação: despertando inteligência e afetividade no processo de aprendizagem. Wak Editora. p. 101

<sup>29</sup> Relvas, Marta Pires, idem, p. 102

<sup>30</sup> Relvas, Marta Pires, idem, p. 102

um elo entre corpo e consciência”.<sup>31</sup> Fazendo crítica à falsa racionalidade referida no capítulo anterior, o neurologista Antônio Damásio, no livro “O erro de Descartes”, “propõe que a ausência de emoção e sentimento podem destruir a racionalidade, a característica que determina o ser humano.” Para ele, “ao contrário do que é comum se afirmar, as decisões sensatas não saem de uma “cabeça fria”, nem a razão está situada numa região separada da mente, onde as emoções não estão autorizadas a penetrar. A famosa frase do filósofo francês, “penso, logo existo”, sugere uma atividade (“pensar”) exclusiva da mente, separada do corpo.”<sup>32</sup>

A memória - e conseqüentemente a aprendizagem – está envolvida com a parte do cérebro denominada Lobo Límbico, relacionado com o comportamento emocional e sexual e com o seu processamento. De igual modo o Lobo Temporal está relacionado com a memória – e também com a emoção. No hipocampo desenvolve-se a atitude de consentimento às informações sensoriais “puxadas” ou “captadas” do meio ambiente. Isto é, os neurônios do córtex cerebral recebem informação sensorial e transmitem-na ao hipocampo. O hipocampo, então, autoriza a resposta e os neurônios formam uma rede durável – fazendo perdurar a experiência sensorial, ou como chamamos, memória ou aprendizado.

A carga afetiva atua para que um estímulo sensorial se fixe na memória de longo prazo. O hipocampo atua considerando que a informação tem algum significado emocional – logicamente uma importância afetiva.

O cérebro de um adulto maduro possui capacidade de regenerar suas células nervosas e transmutar as conexões entre seus neurônios. A

---

<sup>31</sup> Relvas, Marta Pires, *idem*, p. 51

neurociência informa que situações desafiadoras e ambientes “complexos”, agradáveis e divertidos fornecem a capacidade extra de que o cérebro precisa para a sua reconfiguração. A isto chama-se plasticidade. O uso do lúdico e das artes no ensino da Criminologia é uma ferramenta hábil à quebra dos paradigmas e preconceitos, inclusive os do senso comum, do aluno adulto – principalmente dos modelos da Ideologia da Defesa Social.

Cabe à Universidade, outrossim, propiciar experiências, trocas interpessoais e conteúdos culturais que - relacionados com o processo de maturação biológica - permitam ao aluno desenvolver sua complexidade de apreensão e conhecimento da realidade – também complexa. O aluno deve atingir a sua autonomia tanto intelectual como moral. Para atingir esta autonomia deve-se verificar o que o aluno já sabe e também considerar a *auto poiesis* e *alter poiesis*, ou seja, a construção do outro e de si próprio decorrente das interações.

Os jogos teatrais, com a utilização do lúdico e da brincadeira, trazem o ser humano em sua dimensão não só intelectual para o processo de aprendizagem. De modo semelhante a mobilização afetiva propiciada pela música, literatura e o cinema despertam outras inteligências aptas à formação de ganchos necessários à aprendizagem do saber criminológico.

Estes “ganchos” formam-se quando o indivíduo vivencia uma experiência. Conforme leciona a professora Marta Relvas “em determinadas situações, [quando] os sentidos visuais e auditivos podem estar sendo mais exigidos, neurônios são ativados de forma consistente e simultânea...Sinais luminosos são captados pela retina e sons pelos aparelhos auditivos, são

---

<sup>32</sup> Relvas, Marta Pires, *idem*, p. 51

transformados em impulsos elétricos que migram para o córtex cerebral, eles circulam antes de serem descartados ou arquivados. O impulso morre, *mas a passagem por determinado caminho estabelece conexões*, criam-se “ganchos” que permite ao cérebro recriar imagens. Quando essa informação é resgatada da memória, o conhecimento será acessado de forma simples e rápida”<sup>33</sup>.

Ora, como formar novos caminhos nas mentes educadas sob os auspícios da Ideologia da Defesa Social? Como construir trilhas no intelecto do aluno bombardeado por uma mídia comprometida com o senso comum e não com a verdade em si? Como *inculcar* as bases de um saber crítico se a vivência e experiência pessoal é de conformidade e manipulação? As experiências do aluno com o cinema, literatura, música e outras artes ou abrem ganchos a uma crítica para o desmascaramento ou reforçam e reproduzem a Ideologia dominante. Daí a importância de bem se fixar os critérios selecionadores de uma obra artística a ser aplicada em sala de aula.

A construção de tais “ganchos” comprometidos com os preceitos constitucionais é obrigação legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de zelar pela aprendizagem dos alunos” (artigo 13, III) e de “colaborar com a articulação das escolas com as famílias e a comunidade” (artigo 13, VI). O exercício da cidadania é formado desde a educação básica, pois esta “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania...” (artigo 22). Todavia, a Lei só fala em ensino da arte a partir do ensino fundamental e médio (artigo 22) que será obrigatório e promoverá o desenvolvimento cultural dos alunos. E não se deve esquecer a

---

<sup>33</sup> Relvas, Marta Pires, *idem*, p. 50.



obrigatoriedade de difusão de valores fundamentais ao interesse social (artigo 27, I). As propostas pedagógicas de educação infantil, conforme o MEC/CEB, devem ter, entre outros princípios norteadores, os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações artísticas e culturais. No ensino fundamental a capacidade de aprender é vinculada à formação de atitudes e valores (artigo 32, III). No ensino médio estimula-se a autonomia intelectual e o pensamento crítico (artigo 35, III). Na educação superior, há de se estimular o pensamento reflexivo (artigo 43, I). Bom, no sentido de formar um aluno crítico, reflexivo e autônomo, as artes – formando “ganchos” e novos caminhos no cérebro do aluno - são instrumento para o ensino do conteúdo da Criminologia Crítica.

## CAPÍTULO III

### OS MOTIVOS NA CRIMINOLOGIA

O aluno que chega na Universidade procede da sociedade. Embora haja a obrigação legal de um conteúdo crítico a ser ministrado no ensino médio, ensejador de uma autonomia intelectual, este aluno aporta à sala de aula ainda impregnado pelo senso comum. O aluno ainda não adquiriu a capacidade reflexiva, própria do ensino superior.

Este aluno virá à Escola com a “opinião do homem da rua (ou seja, das *every day theories*)”<sup>34</sup>, isto é, do senso comum – que não é científica e nem despida dos preconceitos e aspectos pouco virtuosos da condição humana. Geralmente a opinião do homem comum coincide com a dos representantes do aparato penal–penitenciário. São estas opiniões que têm “função justificante e racionalizante” em relação ao direito penal e processo. Como diz Alessandro Barata “a sua [da Ideologia da Defesa Social] aceitação acrítica, o seu uso é acompanhada de uma irrefletida sensação de militar do lado justo, contra mitos e concepções mistificantes e superados, a favor de uma ciência e de uma práxis penal racional”.

A partir da citação acima de Alessandro Barata pode-se fazer algumas considerações, numa perspectiva educacional. A primeira é sobre a aceitação acrítica da Ideologia da Defesa Social. A educação universitária deve ser crítica, no sentido circular e dialógico – integrativa de contradições,

---

<sup>34</sup>Barata, Alessandro. *Criminologia Crítica e crítica do direito penal*. Editora Revan, 2002, p. 42

disparidades e antagonismos. Um aluno de direito acrítico em relação à legitimação da repressão penal é um estudante sem autonomia intelectual, numa perspectiva hologrâmica sem capacidade de integrar em si as contradições do pensamento comum – logo, sem condições de integrar as contradições da sociedade em que vai atuar. Falando claramente: sem condições de resolver lides eficazmente; logo, sem condições de contribuir para uma sociedade solidária e justa.

A segunda consideração versa sobre “a irrefletida sensação de militar no lado justo”. Isto se refere à repercussão afetiva da Ideologia da Defesa Social. Há caminhos no cérebro – “ganchos” – que reforçam a Ideologia da Defesa Social. E tais “ganchos” são também afetivos, ativáveis pela arte. A crítica da Ideologia e sua superação deve ser feita também na esfera das afeições.

“ A capacidade de incidir criticamente sobre mitos e ideologias de que os juristas são portadores, favorecendo a análise realista e a crítica do sistema social entre aqueles mitos e aquelas ideologias contribuem para idealizar e estabilizar, varia entre as diversas teorias...”<sup>35</sup> Usar as artes, tocar o coração dos juristas, e do coração subir à mente, fazendo entre eles uma via direta, ativa e retroativa, é o desafio principal para desmoronar os mitos e ideologias responsáveis pela ineficácia e injustiça do sistema repressor brasileiro.

Isto pois o fundamento dos mitos e ideologias dos juristas está não no direito mas pode ser encontrado nos estudos sociológicos e psicanalíticos que sobre aquele se refletem. Os alunos entram na Faculdade de Direito com estes fundamentos e, por fim, tais no máximo se sofisticam; mas enraizam a mitologia jurídica do direito e do processo penal.

A deficiência epistemológica dos nossos currículos, com os vezos já citados, acaba por não dar autonomia intelectual ao aluno – mas sim técnica penal-judiciária. Considerar esta técnica como tudo o que há de se aprender na formação jurídico-criminal impede o aluno de refletir, integrar e contextualizar o saber penal. O não trato das próprias contradições individuais – reflexão – torna o operador criminal um mero homem de manual, um despachante sofisticado, um compilador acrítico de papelada ou arquivos de computador. Ele não pode reconhecer os mitos e afetos que justificam e racionalizam suas ineficazes operações jurídicas.

Em sua tese de mestrado em educação na USP o rabino Samy Pinto , discorrendo sobre a educação dos hebreus no período vetero-testamentário, cita algo que ficou marcado na civilização ocidental: “o homem precisa subordinar todos os poderes da alma ao pensamento”<sup>36</sup>. Todavia, com a Ideologia da Defesa Social e seus preconceitos, ocorre o inverso: esta subordina o pensamento aos maus poderes da alma: preconceito, contradições e outros. Há, então, uma falsa consciência do bacharel em direito e uma idealização, no aluno, mistificante das funções reais dos institutos penais.<sup>37</sup>

Os Princípios da Ideologia da Defesa Social, segundo Alessandro Barata, são a seguir elencados<sup>38</sup>:

a) *Princípio da legitimidade*. O Estado, como expressão da sociedade, está legitimado para reprimir a criminalidade, da qual são responsáveis determinados indivíduos, por meio de instâncias oficiais de controle social (legislação, polícia, magistratura, instituições penitenciárias). Estas interpretam

---

<sup>36</sup> Pinto, Samy. Maimônides, o Mestre. Editora Perspectiva, 2003, p. 58

<sup>37</sup> Barata, Alessandro, idem, p. 43

<sup>38</sup> Barata, Alessandro, idem, p. 42

a legítima reação da sociedade ou da grande maioria dela, dirigida à reprovação e condenação do comportamento desviante individual e à reafirmação dos valores e das normas sociais.

b) *Princípio do bem e do mal.* O delito é um dano para a sociedade. O delinqüente é um elemento negativo e disfuncional do sistema social. O desvio criminal é, pois, o mal; a sociedade constituída, o bem.

c) *Princípio de culpabilidade.* O delito é expressão de uma atitude interior reprovável, porque contrária aos valores e às normas, presentes na sociedade mesmo antes de serem sancionadas pelo legislador.

d) *Princípio da finalidade ou da prevenção.* A pena não tem, ou não tem somente, a função de retribuir, mas a de prevenir o crime. Como sanção abstratamente prevista pela lei, tem a função de criar uma justa e adequada contramotivação ao comportamento criminoso. Como sanção concreta, exerce a função de ressocializar o delinqüente.

e) *Princípio de igualdade.* A criminalidade é violação da lei penal e, como tal, é o comportamento de uma minoria desviante. A lei penal é igual para todos. A reação penal se aplica de modo igual aos autores de delitos.

f) *Princípio do interesse social e do delito natural.* O núcleo central dos delitos definidos nos códigos penais das nações civilizadas representa ofensa de interesses fundamentais, de condições essenciais à existência de toda a sociedade. Os interesses protegidos pelo direito penal são interesses comuns a todos os cidadãos. Apenas uma pequena parte dos delitos representa violação de determinados arranjos políticos e econômicos, e é punida em função da consolidação destes (delitos artificiais).

Apresentam-se, então, os princípios da Ideologia da Defesa Social, que a reconstituem, e que são acompanhados de sentimentos e afetos no homem comum, a justificar e racionalizar a ação repressiva estatal e a consciência de seus agentes. A cada princípio opõe-se uma teoria da Criminologia Crítica. Tais teorias são importantes na hora de selecionar uma obra artística a ser utilizada para ensinar Criminologia; contudo, não se destacam sozinhas, devendo ser balizadas, em sua escolha, pelas principais pontos destacados nos capítulos anteriores. Mas a isto nos referiremos na conclusão deste trabalho.

As teorias são as seguintes:

a) Teorias psicanalíticas da criminalidade e da sociedade punitiva, que negam o Princípio da legitimidade. Em suma, pode-se dizer que tais teorias têm suas raízes na doutrina freudiana da neurose. Segundo ela, os instintos delituosos reprimidos pela ação do superego não são destruídos, mas recalçados, sendo inconscientemente acompanhados por um sentimento de culpa e uma tendência a confessar. O comportamento delituoso permite ao indivíduo superar o sentimento de culpa e realizar a tendência a confessar. Além disso, a reação punitiva tem uma função psicossocial, bem exposta em *Totem und Tabu*, que não é eliminar ou circunscrever a criminalidade, mas reforçar o superego e a repressão aos instintos que, uma vez recalçados, serão novamente liberados pelo indivíduo, mediante conduta delituosa, formando um círculo no qual o desvio criminalizado aparece como “necessário e ineliminável da sociedade”<sup>39</sup>. Outro ponto destas teorias, muito importante para o contexto brasileiro é aquele que examina “as características psicológicas gerais do

---

<sup>39</sup> Barata, Alessandro, idem, p. 51

mundo dos delinqüentes e das pessoas que incorporam os órgãos do sistema penal. Existe entre estas pessoas uma afinidade que, em geral, se expolice com a presença de fortes tendências anti-sociais não suficientemente reprimidas, as quais impelem as pessoas pertencentes ao segundo grupo a um zeloso exercício da função punitiva”<sup>40</sup>

O filme *Laranja Mecânica*, do cineasta inglês Stanley Kubrick exhibe muito bem o recalçamento dos instintos mais básicos do ser humano. O personagem principal, Alex, que passa a primeira parte do filme exibindo ultra-violência e vivenciando experiências sexuais extravagantes, no segundo momento é submetido à eliminação – via condicionamento (uma referência irônica do filme às Teorias de Skynner) - dos seus instintos básicos. Torna-se, outrossim, indefeso. E um de seus amigos, antes delinqüente, agora integra o aparato represser...

De igual modo, a música *Sympathy for the Devil* do grupo inglês *Rolling Stones* ao retratar o conflito entre o superego e os instintos (na música figurado como o diabo) afirma, textualmente, em uma de suas estrofes: “Assim como todo *tira* é criminoso/ E todos pecadores são santos/ Como cabeças são rabos/ Apenas me chame de Lúcifer/ Porque eu estou precisando de algumas restrições”.

b) Teoria estrutura-funcionalista do desvio e da anomia, que negam o Princípio do bem e do mal. Esta teoria afirma, em resumo, que o desvio é um fenômeno normal de toda estrutura social e que somente quando são ultrapassados certos limites o desvio é negativo para a existência e o desenvolvimento da estrutura social. Segue-se, daí, uma desorganização social

---

<sup>40</sup> Barata, Alessandro, *idem*, p. 50

no qual o sistema de regras de conduta perde valor até que um novo sistema se firme (anomia). Assim, o comportamento desviante é necessário e útil para o equilíbrio sócio cultural<sup>41</sup>.

O *processo de Sócrates*, (Jorge Zahar Editora, 1.990) relata a condenação de Sócrates por “corromper a juventude” e “não venerar os deuses da cidade”. Este fato histórico, artisticamente tomado, exemplifica a moral futura que em determinado momento é considerada como conduta desviante, ilustrando, de modo interessante, o fenômeno da anomia. De igual modo o filme *Germinal*, baseado na livro homônimo de Emile Zolá, nos conta a gestação e maturação dos movimentos grevistas, de forma crua e contundente, revelando que condutas penalizadas de ontem são normas de hoje e que, mesmo criminalizadas, eram necessárias ao desenvolvimento e aos interesses sociais em geral, constituindo – conduta e praticantes dela - não um mal a ser extirpado, mas elementos imprescindíveis à dinâmica social.

c) Teoria das subculturas criminais, que negam o Princípio da culpabilidade. Segundo estas teorias, “a distribuição das chances de acesso aos meios legítimos, com base na estratificação social, está na origem das subculturas criminais na sociedade industrializada, especialmente daquelas que assumem a forma de bandos juvenis”<sup>42</sup>. Em suma, estas teorias relacionam uma maior adesão aos valores dos grupos subculturais do que aos valores gerais da sociedade. Daí, os criminosos não sentiriam culpa alguma em infringir a lei penal (consagradora dos valores gerais) mas sim em infringir as regras dos grupos subculturais a que pertencem.

---

<sup>41</sup> Barata, Alessandro, idem, p. 59/60

<sup>42</sup> Barata, Alessandro, idem, p. 70



O filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles e Kátia Lund, explora muito bem o cotidiano das favelas cariocas, que são um bom exemplo de comunidades que – por ter uma juventude alijada das chances de acesso a bens culturais – aderem mais aos valores da sua subcultura do que aos regramentos gerais, estabelecendo-se quase que como um Estado paralelo. O filme *Oliver Twist*, baseado no romance homônimo de *Charles Dickens*, também retrata as regras próprias dos grupos de delinqüentes de rua.

d) As teorias do “*labeling approach*” ou enfoque da reação social, que negam o princípio do fim ou da prevenção<sup>43</sup>. Estas teorias foram consideradas uma revolução científica dentro da sociologia criminal. De modo resumido, pode-se afirmar que elas consideram impossível compreender a criminalidade sem o estudo da ação do sistema penal, que define o que é criminal e que reage contra ela. Estas teorias levam em conta, nesta consideração, desde as normas abstratas até a ação das instâncias oficiais (polícia, juízes, institutos penitenciários) concluindo que o *status* social de delinqüente “pressupõe, necessariamente, o efeito da atividade das instâncias oficiais de controle social da delinqüência, enquanto não adquire esse *status* aquele que, apesar de ter realizados o mesmo comportamento punível, não é alcançado, todavia, pela ação daquelas instâncias”.<sup>44</sup> Assim, o comportamento desviantes é na verdade um comportamento não desviante em si, mas rotulado e etiquetado como tal, atingindo determinados grupos, geralmente socialmente desprotegidos e estigmatizados.

O filme *Em nome do pai*, de *Jim Sheridan*, relata a história real a oposição de status de delinqüente sobre o irlandês *Gerry Conlon* e seus três

---

<sup>43</sup> Barata, Alessandro, *idem*, p. 85

amigos, independente da investigação – e até contra ela – apenas para aplacar as exigências políticas. A história – verdadeira – se passa em 1974, quando um atentado a bomba produzido pelo IRA (Exército Republicano Irlandês) mata cinco pessoas num pub de Guilford, arredores de Londres. O jovem rebelde irlandês Gerry Conlon e três amigos são presos e condenados pelo crime. Giuseppe Conlon, pai de Gerry, tenta ajudar o filho e também é condenado, mas pede ajuda à advogada Gareth Peirce, que investiga as irregularidades do caso. O filme relata que houve uma verdadeira rotulação, baseada em estigmas, servindo a obra como excelente ilustração das teorias do *labeling approach*.

Alguns jogos teatrais do Teatro do Oprimido também ilustram a teoria, e podem ser aplicados em sala de aula. Destes, selecionamos dois, que são: Jogo do assassino no Hotel Ágata e Guerrilheiros e policiais. Ambos estão no livro de Augusto Boal “Jogos para atores e não-atores” (Editora Civilização Brasileira, 2.005, p. 219/220).

No *Jogo do assassino no Hotel Ágata* os alunos interpretam personagens que

“no salão de um hotel, com as comunicações para o exterior completamente cortadas, descobrem um cartão que diz: “Sou um assassino e vou matá-los a todos.” Todos os participantes devem criar e desenvolver personagens, o mais completa e minuciosamente possível, e descobrir o mais rápido que puder quem é o

---

<sup>44</sup> Barata, Alessandro, *idem*, p. 86

assassino (prévia e secretamente designado por sorteio). O assassino pode, a um sinal convencionado (por exemplo, dois pequenos toques no ombro), “matar” os outros, depois de um período de dez minutos de improvisações, durante o qual todos procuram estudar-se e reconhecer-se mutuamente . Os restantes atores podem, mediante votação majoritária, “matar” o suspeito – se o suspeito apontado for inocente, embora morra, com ele morre também o acusador, e os dois saem do jogo. Se for o verdadeiro assassino, aí termina o jogo. Para evitar que o jogo termine logo, tenho o hábito de designar mais de um assassino...Nem sempre os atores concordam”<sup>45</sup>

(...)

“Este tipo de jogo é ótimo para ativar a percepção do ator. Em geral os nossos sentidos selecionam o que vamos consicentizar; o jogo amplia a área de conscientização, e cada ator começa a analisar com muito mais pormenores todos os seus companheiros, visto que, potencialmente, todos são “assassinos”. O diretor pode não selecionar ninguém...e assim o suspense se mantém, porque ninguém é o assassino. Ou pode só escolhê-lo secretamente, durante o próprio jogo”.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Boal, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Civilização Brasileira, 2005, p. 219

<sup>46</sup> Boal, Augusto, idem, p. 220

A aplicação desta dinâmica em sala de aula vai revelar os preconceitos dos alunos, embora ludicamente. E isto pois os alunos haverão de selecionar suspeitos conforme as suas predisposições. De certo modo, o bom do jogo é que os alunos poderão verificar que os preconceitos não são guias hábeis à conclusão de fatos reais. Esta constatação forma o gancho sentimental necessário à aprendizagem da teoria do “*labeling approach*”.

O segundo jogo, *Guerrilheiros e policiais* é uma variante do anterior.

e) As teorias alemãs para o “*labeling approach*”, que negam o Princípio da igualdade. Estas teorias recepcionaram o “*labeling approach*”, contudo sob a perspectiva da criminalidade de colarinho branco e da cifra negra da criminalidade e a crítica das estatísticas criminais oficiais, deslocando as chamadas “meta-regras” do plano metodológico-jurídico para o sociológico<sup>47</sup>.

As meta-regras são as regras de interpretação e de aplicação das regras gerais de um determinado sistema jurídico. Assim, na teoria do direito “ao lado do conjunto de regras gerais de comportamento, existe um conjunto de regras de interpretação e de aplicação das regras gerais”. Assim, transpõe-se para a sociologia a idéia de meta-regras, vinculando-as “aos princípios e atitudes subjetivas sobre o momento da “concretização” do direito, por ação dos operadores jurídicos...”<sup>48</sup> Utilizando-se desta perspectiva de regra e meta-regras, alguns teóricos formaram pressupostos para explicar a divergência sociológica entre delinqüência reconhecida (a dos perseguidos e condenados pelo aparato repressor do Estado) e delinqüência latente (a dos crimes não punidos, colarinho branco, cifras negras). Para estes teóricos, a cultura comum é que forma a *substância de sentido* de qualquer situação ou ação humana.

---

<sup>47</sup> Barata, Alessandro, *idem*, p. 104

Quer dizer, há igualdade na norma abstratamente considerada; mas o sentido substancial das situações sobre as quais estas normas incidem é definida pelo senso comum. Assim, as situações sobre as quais incidem as normas terminam sendo “filtradas”, e conseqüentemente há uma “filtragem” da população que receberá a pecha de criminosa.

Ora, tal processo de seletividade das condutas puníveis é um verdadeiro desmascaramento do Princípio da igualdade, fazendo ver que não há igualdade alguma nas interações da aparato penal e seus agentes com a população – há, sim, uma filtragem.

Na música Cachimbo da Paz, Gabriel o Pensador conta uma estória sobre um índio que fumava maconha com um presidente, que alguns dizem ser uma alusão ao Presidente Collor de Mello:

*“A criminalidade toma conta da cidade/A sociedade põe a culpa nas autoridades/O cacique oficial viajou pro Pantanal/Porque aqui a violência tá demais/E lá encontrou um velho índio que usava um fio dental e fumava o Cachimbo da Paz/O presidente deu um tapa no cachimbo e na hora de voltar pra capital ficou com preguiça/Trocou seu palitô pelo fio dental e nomeou o velho índio pra Ministro da Justiça”*

O índio é punido, mas não o presidente. A conduta de fumar maconha é punida, mas não a de beber álcool:

---

<sup>48</sup> Barata, Alessandro, idem, p. 104

*“cada um com um vício, um caso diferente/Um cachaceiro esfaqueou o dono do bar porque ele não vendia pinga fiado/E um senhor bebeu uísque demais, acordou com um travesti e assassinou o coitado/Um viciado no jogo apostou a mulher, perdeu a aposta e ela foi sequestrada/Era tanta violência, tanta ocorrência, que o índio não tava entendendo/Ele viu que o delegado fumava um charuto fedorento e acendeu um "Da Paz" pra relaxar/Mas quando foi dar um tapinha, levou um tapão violento e um chute naquele lugar/Foi mandado pro presídio e no caminho assistiu um acidente causado por excesso de cerveja:/Uma jovem que bebeu demais atropelou um padre e os noivos na porta da igreja/E pro índio nada mais faz sentido/Com tantas drogas porque só o seu cachimbo é proibido?”*

O filme *Traffic*, de Steven Soderbergh, entrelaça várias histórias retratando o mundo das drogas. Na trama, constata-se que os usuários de drogas das famílias bem nascidas enfrentam uma repressão bem diferente daqueles de famílias comuns.

f) A sociologia do conflito e sua aplicação criminológica que opõe-se .A sociologia do conflito pode ser resumida na seguinte citação:

“o crime é parte de um processo de conflito, de que o direito e a pena são as outras partes. Este processo começa na comunidade, antes que o direito tenha

existência, e continua na comunidade e no comportamento dos delinqüentes particulares, depois que a pena foi infligida. Este processo parece que se desenvolve mais ou menos do seguinte modo: um certo grupo de pessoas percebe que um de seus próprios valores - vida, propriedade, beleza da paisagem, doutrina teológica é colocado em perigo pelo comportamento de outros. Se o grupo é politicamente influente, o valor importante e o perigo sério, os membros do grupo promovem a emanção de uma lei e, desse modo, ganham a cooperação do Estado no esforço de proteger o próprio valor. O direito é o instrumento de uma das partes em causa, em conflito com outra das partes em causa, pelo menos nos tempos modernos. Aqueles que fazem parte do outro grupo não consideram tão altamente o valor que o direito foi chamado a proteger, e fazem algo que anteriormente não era crime, mas que se tornou um crime com a colaboração do Estado. Este é a continuação do conflito que o direito tinha sido chamado a eliminar, mas o conflito se tornou maior no sentido de que agora envolve o Estado. A pena é um novo grau no mesmo conflito. Também ela, por sua vez, é um instrumento usado pelo primeiro grupo no conflito com o segundo grupo, por meio do Estado. Este conflito tem sido descrito em termos de grupos pela razão de que quase todos os

crimes implicam ou a participação ativa ou passiva de mais de uma pessoa, ou um favorecimento passivo ou ativo, de modo que o indivíduo singular que está diante da corte pode ser considerado como um mero representante do grupo”<sup>49</sup>

O filme *Amistad*, de Steven Spielberg, relata a história real, passada no ano de 1839, em que dezenas de africanos a bordo do navio negreiro espanhol *La Amistad* matam a maior parte da tripulação e obrigam os sobreviventes a leva-los de volta à África. Enganados, desembarcam na costa leste dos Estados Unidos, onde, acusados de assassínios, são presos, iniciando um longo e polêmico processo, num período onde as divergências internas do país entre o norte abolicionista e o sul escravista, caracterizavam o prenúncio da Guerra de Secessão. O filme relata a batalha no tribunal como mais uma instância do conflito norte industrializado cosmopolita e sul agrário rural, exemplificando, de modo emocionante, a sociologia do conflito. A exposição das razões dos dois lados demonstra muito bem que fazer o direito pode sim ir contra o interesse social e que o delito, mais do que possuir um caráter, pode sim espelhar os interesses ou não de um grupo. Para os sulistas escravagistas, os africanos eram homicidas; para os nortistas, os escravagistas é que eram delinqüentes. A sustentação oral do personagem de Anthony Hopkins perante a Suprema Corte, no desenlace do filme, indicando que a possibilidade de conflito deveria ser enfrentada, revela que o que ocorria no Tribunal era mais uma esfera da disputa entre dois grupos sociais que, finalmente, chegaram às vias de fato na Guerra de Secessão.

---

<sup>49</sup> A.Cohen, <sup>a</sup> Lindesmith, K. Schuessler, [1956}, p. 38, citado por Alessandro Barata, *Criminologia*



## CONCLUSÃO

Os critérios que vinculam obras artísticas ao conteúdo da Criminologia se encontram em três áreas do saber: a ciência do conhecimento, a biologia da educação e a Criminologia. Estas três áreas vão agir e retroagir entre si, multi, trans e poli-disciplinarmente. Da epistemologia vêm os principais valores: a condição humana, o saber dialógico e hologrâmico (confrontação com os preconceitos e contradições do aluno), a contextualização das questões (que supera a abstração), a autonomia intelectual do discente. Da biologia da educação procede o instrumental narrativo da aprendizagem mediante a arte. E da Criminologia Crítica, o conteúdo a ser explorado afetivamente (conforme a narrativa do capítulo 2) para fixar os valores derivados da epistemologia.

Desta feita, podem ser fixados, inicialmente, alguns critérios, que vão a seguir expostos:

a) A obra artística deverá humanizar, contextualizar, confrontar o senso individual do aluno, globalizar o seu saber e contribuir para que este aprenda a organizar o conhecimento com/e seus afetos.

b) A obra artística deverá estimular a percepção de esquemas complexos da problemática criminal, inclusive a partir de aspectos afetivos da condição humana.

c) A obra artística deverá agir sobre o ser para mudar o agir, desmontando os esquemas condicionadores de modo a ajudar na aquisição da autonomia intelectual pelo aluno.

d) A obra artística deve agir na formação de “ganchos” na memória do aluno através da vivência da afetividade que a obra artística propicia.

e) Estes “ganchos” afetivos, devem ser formados guardando correlação com as teorias da Criminologia Crítica que negam os princípios de caráter conformista da Ideologia da Defesa Social.

Por fim, o presente trabalho buscou fazer uma reflexão sobre o uso das artes no ensino da Criminologia, algo que ocorre em praticamente todos os cursos, de forma pouco explorada, e assistematizada. Professores aqui e acolá utilizam filmes, literatura e peças teatrais para desenvolver atitudes, competências e habilidades. Todavia, não viu este autor ainda uma organização destas experiências. Crê, assim, que a presente contribuição terá o condão de enriquecê-las ainda mais e, num certo sentido, promovê-las e otimizá-las.

Não se trata o presente de um trabalho exaustivo, mas inicial, a ser desenvolvido mais tanto por este como por outros autores. Trazer a afetividade e o lúdico para a sala de aula é ensinar o aluno que ele é humano e como tal se relaciona enquanto profissional do direito. É revelar que há espaço na realidade forense para a condição humana; mais do que isto, é exhibir que o decisivo na vida policial-forense é a condição humana e não a abstração técnico-legal. E ensinando isto ao aluno nos bancos escolares, no momento embrionário de sua formação jurídica, ficará muito mais fácil sonhar com um sistema penal mais justo, cidadão e acima de tudo humano.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARATTA, Alessandro. Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal. Rio de Janeiro: Editora Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2002

BATISTA, Nilo. Introdução crítica ao direito penal brasileiro. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 1996, Lei Darcy Ribeiro. Brasília-DF: 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GOMES, Luiz Flávio; MOLINA, Antonio García-Pablos. Criminologia. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

MELLO, Maria Cristina; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Competências e Habilidades: da teoria à prática. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Brasília-DF: Unesco, 2004.

PINTO, Samy. Maimônides, o Mestre. São Paulo: Perspectiva, s/d.

RELVAS, Marta Pires. Fundamentos Biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

SPINOZA, Benedictus de. Tratado teológico-político. São Paulo: Martins Fontes, 2003

## ÍNDICE

FOLHA DE ROSTO	2
AGRADECIMENTO	3
DEDICATÓRIA	4
RESUMO	5
METODOLOGIA	6
SUMÁRIO	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	
OS MOTIVOS NA TEORIA DO CONHECIMENTO	10
CAPITULO II	
OS MOTIVOS NA BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	21
CAPITULO III	
OS MOTIVOS NA CRIMINOLOGIA	26
CONCLUSÃO	41
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	43
ÍNDICE	45

## FOLHA DE AVALIAÇÃO

**Nome da Instituição:** Universidade Cândido Mendes, Projeto A Vez do Mestre

**Título da Monografia:** O uso das artes no ensino da Criminologia

**Autor:** Carlos Henrique Bitencourt de Castro Magalhães

**Data da entrega:**

**Avaliado por:**

**Conceito:**