

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDMAR SOUZA DAS NEVES

MINHA HISTÓRIA CONTO EU: escola e cultura prisional
em instituição carcerária no Amapá

SÃO PAULO

2017

EDMAR SOUZA DAS NEVES

**MINHA HISTÓRIA CONTO EU: escola e cultura prisional
em instituição carcerária no Amapá**

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

Orientador: Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos.

SÃO PAULO

2017

Neves, Edmar Souza das.

Minha história conto eu: escola e cultura prisional em instituição carcerária no Amapá. / Edmar Souza das Neves. 2017.

181 f.

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

Orientador (a): Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos.

1. Cultura prisional. 2. Cultura prisional escolar. 3. Escola da prisão. 4. Reinserção social.
- I. Santos, José Eduardo de Oliveira. II. Título

CDU 37

BANCA AVALIADORA

MINHA HISTÓRIA CONTO EU: escola e cultura prisional em Instituição carcerária no Amapá

José Eduardo de Oliveira Santos – Orientador, UNINOVE

José Luís Vieira de Almeida – UNESP

Marília Velardi – USP

Elaine Teresinha Dal Mas Dias - UNINOVE

Rosemary Roggero – UNINOVE

SÃO PAULO

2017

“A PRISÃO NÃO É MAIS UMA OPÇÃO VIÁVEL, NEM ECONOMICAMENTE, NEM SOCIALMENTE, PORQUE ELA AMPLIA A VIOLENCIA”.

(SOCIÓLOGA - CAMILA NUNES DIAS)

**A TODOS AQUELES QUE LABUTAM DIARIAMENTE PELA
GARANTIA DA EDUCAÇÃO A HOMENS E MULHERES QUE
SE ENCONTRAM EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE**

AGRADECIMENTOS

Pensar sobre o percurso é a melhor forma de agradecer a tantas pessoas que caminharam junto comigo durante o processo de doutoramento. Tenho poucas certezas, mas uma delas é a de que cheguei aqui por não estar sozinho. A trajetória às vezes foi branda, às vezes agitada, mas revelou que se em alguns momentos o ficar comigo era necessário, noutros o contato com familiares, amigos, colegas e professores era muito importante. A colaboração surgiu através de caminhos diferentes, em épocas como a de hoje, até as máquinas transmitem afetividade, pois as palavras, trocadas sobre o tema, chegavam na tela do computador, ou eram passadas pelo telefone, tornando a escrita desse texto possível. As pessoas responsáveis por essa etapa, certamente, lotariam um palco enorme em que ouviriam meus aplausos de agradecimento. Sou grato ao corpo docente do **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove)**, que forneceu a fundamentação teórica e acadêmica fundamental à realização dessa reflexão. Quero expressar meu agradecimento, em especial, aos professores **Carlos Bauer de Souza** e **Antonio Teodoro** que acompanharam meu percurso de montagem do projeto e de produção da tese. Agradeço também ao professor **Celso Prado Ferraz de Carvalho** por ter possibilitado o contato com textos cujas leituras ajudaram a sedimentar algumas das i presentes nesta tese.

Ao meu orientador **José Eduardo de Oliveira Santos**: amigo, cúmplice, que em nenhum momento duvidou da contribuição desse estudo

para área da Educação. Ou melhor, para a formação humana e profissional dos educadores que atuam nas escolas das prisões — meu querido amigo, espero que Deus me dê sabedoria para saber utilizar a trilha legada pelos seus inúmeros ensinamentos.

Menção especial deve ser feita a **Edielso Almeida, Helaine Quaresma, Samanda Sabóia e Tatiane Valente**, com quem tenho compartilhado instantes de vibrações e desafios.

Agradeço a todos os meus colegas de curso, graças a nossa convivência vivemos experiências que tornaram esses anos de UNINOVE inesquecíveis.

Agradeço também à professora da Universidade Federal do Amapá, **Eliane Leal Vasquez**, minha interlocutora em diferentes fases da reflexão sobre a oferta da educação à pessoa presa. Obrigado, professora, por me acompanhar desde o ingresso no Mestrado, com você o debate sobre a questão da Educação Prisional cria vínculos sólidos.

Quero agradecer aos meus familiares que me ajudaram em diversos momentos, e de diversas formas, durante o andamento do processo de formação, proporcionando-me o conforto familiar tão raro ao meu bem-estar e ao encaminhamento dos estudos. Eternamente, agradecerei, com saudosa memória, aqueles que tiveram grande importância em minha vida: meus pais, **João Cruz das Neves e Luzia Cruz de Souza**. Dedico o trabalho a três pessoas encantadoras que estão sempre juntas comigo – a qualquer hora – e sempre prontas para me ajudar: minhas filhas **Isabele Correia Neves e Stefany Correia Neves** e meu companheiro **Mesaque Silva Correia**.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as relações estabelecidas no interior da escola do cárcere entre as distintas culturas que a frequentam: a cultura escolar e a cultura prisional. Pretende verificar se a forma como se processam tais relações contribui ou não para o processo de reinserção social. Para tanto, investigou a história de vida dos sujeitos privados de liberdade nas suas relações com a prisão e com a escola da prisão, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral, utilizando a Análise de Discurso Crítica proposta por Kress (1990) como técnica de análise dos dados produzidos. Fizeram parte do estudo dois presos que cumprem pena no regime fechado e que se encontram regularmente matriculados na escola prisional. As entrevistas foram realizadas no interior da Escola São José, que fica localizada no complexo penitenciário do Amapá, local de investigação deste estudo. As referências teóricas que sustentam nossa análise partem dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault (1926-1984) e Erving Goffman (1922-1982) sobre os fenômenos sociais que se desenvolvem no cotidiano das prisões e das escolas, em nos estudos críticos de diversos pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, sobre a realidade das prisões e, particularmente, da escola das prisões. Encontramos que o cotidiano da prisão é composto de regras, códigos morais, normas e valores próprios da vida intramuros, conformando uma verdadeira cultura prisional, e que esses elementos quase sempre funcionam como bloqueadores dos processos de ressocialização, a exemplo da manipulação dos conceitos de “masculino” e “feminino”, sendo a presença do “homoerotismo” elemento constituinte da cultura prisional. Quanto à escola da prisão, identificamos que ela toma as regras disciplinares do cárcere como norte de suas ações disciplinares; que as relações interpessoais estabelecidas em seu interior são pautadas no medo reciproco; que os agentes penitenciários praticam violências sobre os alunos presos; que a escola constitui palco de manifestação de homofobia e da exclusão e oferece um ensino que não se distingue do ensino ofertado pela escola extramuros; que os sujeitos entrevistados acreditam na importância que a assistência educacional exerce sobre suas vidas, muito embora afirmem que as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola pouco contribuem para o processo de reinserção social. Conclui-se que o cotidiano prisional, com suas normas, regras, valores, códigos morais e costumes, produz uma cultura típica das prisões que, por sua vez, define relações específicas com a escola da prisão que tendem a não operar a favor do processo de reinserção social do preso. O trabalho pretendeu contribuir para que educadores, poder público e sociedade lancem novos olhares sobre a vida na prisão e a forma como a assistência educacional vem sendo ofertada aos sujeitos privados de liberdade e tem auxiliado na reinserção social.

Palavras-chave: Cultura Prisional. Cultura Prisional Escolar. Escola da Prisão. Reinserção Social.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the relationships established within the prison school between the different cultures that attend it: school culture and prison culture. It intends to verify if the way in which these relations are processed contributes or not to the process of social reintegration. In order to do so, he investigated the life history of the subjects deprived of their liberty in their relations with the prison and the prison school, based on the theoretical and methodological presuppositions of Oral History, using the Critical Discourse Analysis proposed by Kress (1990) as Analysis of the data produced. The study included two prisoners serving sentences in the closed regime who are regularly enrolled in prisons. The interviews were carried out inside the São José School, located in the penitentiary complex of Amapá, the research site of this study. The theoretical references that support our analysis start from the studies developed by Michel Foucault (1926-1984) and Erving Goffman (1922-1982). On the social phenomena that develop in the daily life of prisons and schools, in the critical studies of several researchers, Brazilian and foreign, on the reality of prisons and, particularly, the prisons school. We find that the daily prison life is composed of rules, moral codes, norms and values proper to intramural life, forming a true prison culture, and that these elements almost always function as blockers of the processes of resocialization, as in the manipulation of the concepts of " Masculine "and" feminine ", the presence of" homoeroticism "being a constituent element of prison culture. As for the prison school, we have identified that it takes the disciplinary rules of the jail as the north of its disciplinary actions; That the interpersonal relations established within it are based on reciprocal fear; That prison officers practice violence against students in custody; That the school is a manifestation of homophobia and exclusion and offers a teaching that is not different from the education offered by the school outside the walls; That the subjects interviewed believe in the importance that educational assistance exerts on their lives, even though they affirm that the pedagogical practices developed within the school do little to contribute to the process of social reintegration. It is concluded that daily prison, with its norms, rules, values, moral codes and customs, produces a culture typical of prisons which, in turn, defines specific relations with the prison school that tend not to operate in favor of the process Social reintegration of the prisoner. The aim of the work was to contribute to educators, public authorities and society to give new insights on prison life and the way in which educational assistance has been offered to prisoners deprived of their freedom and has assisted in social reintegration.

Keywords: Prison Culture. School Prison Culture. School of the Prison. Social reinsertion

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las relaciones que se establecen dentro de la escuela prisión entre las diferentes culturas que lo atienden: cultura escolar y la cultura de la prisión. Quieres comprobar si la forma en que manejan estas relaciones contribuye o no al proceso de reinserción social. Por lo tanto, se investigó la historia de la vida privada de libertad sujeto en sus relaciones con la cárcel y la prisión de la escuela, basado en los supuestos teóricos y metodológicos de la historia oral, mediante el análisis crítico del discurso propuesto por Kress (1990) análisis técnico de los datos producidos. Los participantes fueron dos presos que cumplen condena en régimen cerrado y que están inscritos en la escuela prisión. Las entrevistas se llevaron a cabo dentro de la Escuela de San José, que se encuentra en el complejo penitenciario de Amapá, estudio de investigación sitio. Las referencias teóricas que sustentan nuestro análisis salir de estudios desarrollados por Michel Foucault (1926-1984) y Erving Goffman (1922-1982). sobre los fenómenos sociales que se desarrollan en la vida cotidiana de las prisiones y las escuelas, en los estudios críticos de varios investigadores, nacionales y extranjeros, en la realidad de las cárceles y prisiones en particular los escolares. Nos pareció que la rutina de la prisión consiste en reglas, códigos morales, normas y valores propios de la vida intramuros, la formación de una cultura de la prisión real, y que estos factores, actúan como bloqueadores de los procesos de rehabilitación, tales como el manejo de los conceptos de " macho "y" hembra ", y la presencia de" homoerotismo elemento "constituyente de la cultura de la prisión. En cuanto a la escuela de la prisión, nos encontramos que lleva las normas disciplinarias de la prisión y al norte de sus acciones disciplinarias; que las relaciones interpersonales que se establecen dentro de ella se basan en el miedo recíproco; que los funcionarios de prisiones practican la violencia en los estudiantes de los presos; la escuela es la homofobia y la exclusión fase de demostración y ofrece una educación que no se distingue de la enseñanza ofrecida por la escuela extramural; los sujetos entrevistados creen en la importancia de la asistencia educativa tiene en sus vidas, aunque afirmación de que las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de la escuela contribuyen poco al proceso de reintegración social. Se concluye que la rutina de la prisión, con sus normas, reglas, valores, códigos morales y costumbres, produce un cultivo típico de prisiones, que, a su vez, define las relaciones específicas con la prisión de la escuela que tienden a no funcionar en favor del proceso reinserción social del preso. El trabajo tiene como objetivo contribuir a los educadores, el gobierno y la sociedad para poner en marcha nuevas perspectivas sobre la vida en la cárcel y cómo la ayuda educativa que se ofrece a los particulares y la libertad ha ayudado a la reintegración social.

Palabras clave: la prisión de la cultura. cultura de la prisión de la escuela. prisión de la escuela. La reintegración social.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

RESUMEN

APRESENTAÇÃO: o encontro com o objeto de estudo

INTRODUÇÃO..... 26

CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS SOBRE PRISÃO E ESCOLA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO..... 40

1.1 Pressupostos Políticos – Legais de Assistência Educacional aos Sujeitos Privados de Liberdade..... 56

1.2 Prisão e escola como instituições de sequestro, na perspectiva de Foucault..... 63

1.3 Prisão e Escola Como Instituições Totais, na Perspectiva de Erving Goffman..... 72

CAPÍTULO II – DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO..... 81

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA PESSOA PRESA NO BRASIL: Os fios condutores de uma problemática..... 92

3.1 Panorama da população prisional no Brasil..... 97

3.1 Debate atual sobre a oferta da educação formal à pessoa presa..... 99

CAPÍTULO IV: DESENHO METODOLÓGICO: análise: local da fala e a fala que revela a história de vida dos sujeitos 104

4.1 O Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN)..... 112

4.2 A Escola São José..... 114

4.3 A sala de aula como palco das narrações..... 116

4.4 A fala que revela a história de vida e a escola no Cárcere dos

| | |
|--|------------|
| sujeitos privados de liberdade..... | 117 |
| 4.5 A história contada por Matheus Silva – (M.S)..... | 119 |
| 4.6 A história contada por Adriano Luz (A. L)..... | 141 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 160 |
| REFERÊNCIAS..... | 171 |
| ANEXOS..... | 179 |

APRESENTAÇÃO: O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

Se você está lendo estas páginas que vão dar sentido às minhas narrativas é porque eu consegui chegar até aqui. E não foi fácil!. Nada foi fácil, tampouco tranquilo. Como afirma certo provérbio africano: “A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada”, e tenha a certeza de que os meus ficaram empoeirados.

Venho há quase uma década refletindo sobre a oferta da educação em prisões no Brasil. A aproximação com a referida problemática levou-me a cursar o Mestrado em Educação Física na Universidade São Judas Tadeu, em São Paulo, no ano de 2009. A temática inicialmente proposta buscava agregar discussões sobre a educação prisional no contexto amapaense, tendo em vista as condições vividas por alguns amigos professores que desempenhavam suas atividades pedagógicas na escola que funciona nas dependências do Instituto de Administração Penitenciária de Macapá.

É oportuno, porém, esclarecer que esse processo de amadurecimento em relação à pesquisa sobre a educação em prisões só foi possível por causa dos constantes diálogos com a professora Eliane Vasquez, que havia defendido sua dissertação de mestrado sobre a temática em tela no ano de 2007, no programa de História da Ciência da PUC-São Paulo. Os objetivos do trabalho apresentados pela jovem pesquisadora, em vários momentos de agradáveis conversas, foram de certa maneira me colocando diante de uma realidade que surgia como um paradoxo, por se tratar da organização e oferta de educação em um ambiente que apresenta inúmeras tensões vividas pelos sujeitos no cotidiano do cárcere.

Esses aspectos foram tomando força à medida que buscava compreender a relevância da educação para a vida de jovens e adultos em

ambientes escolares dentro e fora de ambientes prisionais. Curiosamente, passei a questionar a influência que o processo educativo teria sobre a formação intelectual e moral desses sujeitos que estavam em confinamento nas unidades prisionais. Nesse mesmo entendimento, procurei interpretar o sentido da escola, seu currículo e, por conseguinte, as práticas pedagógicas que se instituíam em algumas unidades escolares que ofertavam o ensino da EJA na cidade de Macapá e no município de Santana, no estado do Amapá, inclusive a unidade escolar que estava situada nas dependências do Complexo Penitenciário de Macapá.

Grande parte dessas inquietações surgiu também durante alguns anos ministrando aulas no ensino superior dos componentes Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica I e II, entre outros, no curso de Licenciatura em Educação Física de uma faculdade privada em Macapá. Naquela oportunidade, necessitava alocar alunos do curso de Educação Física em escolas da rede estadual e municipal, para que, num primeiro momento, observassem a prática do professor de educação física e, posteriormente, em auxílio ao professor daquela disciplina, pudessem intervir com aos alunos do ensino fundamental e médio e de educação de jovens e adultos.

Esse cenário ficou ainda mais complicado quando tentei levar um grupo de acadêmicos do curso de Educação Física para observar como se dava a prática da disciplina Educação Física na Escola Estadual São José, situada nas dependências do complexo penitenciário da cidade de Macapá, na qual se oferta a modalidade de educação de jovens e adultos aos alunos apenados. Essa atividade era parte essencial que cabia aos futuros professores cumprir na disciplina Estágio Supervisionado. Ao manifestar

interesse em levar esse grupo de acadêmicos, tive informações de que as aulas de Educação Física eram somente teóricas - inevitavelmente, a curiosidade logo surgiu por se tratar de uma disciplina que se desdobra em aulas práticas e teóricas.

As condições relatadas por um professor que ministrava aulas naquela unidade de ensino levaram-me a alguns questionamentos: Por que essas aulas são ministradas dessa maneira? O que a administração da escola pensa sobre essa situação? Existem materiais didáticos e pedagógicos para o professor de educação física ministrar suas aulas naquele espaço físico? O espaço físico atende exigências mínimas para desenvolvimento dessas práticas?

Essas questões se ampliaram no momento em que manifestei à Coordenação de Estágio Supervisionado da Faculdade onde ministrava aulas a intenção de vivenciar, juntamente com os acadêmicos, a realidade da Escola São José. Em razão da situação exposta, surpreendi-me com o imediato impedimento e com os argumentos apresentados por aquela coordenação para que eu não levasse os alunos à referida escola. Ela afirmava que não havia segurança suficiente para garantir a integridade física de todos nós. O medo apresentado pela coordenadora fez com que mergulhasse nas questões inerentes à oferta da educação em estabelecimentos penais, em especial no de Macapá.

Diria que tais situações se tornaram condições decisivas para que algumas questões fossem prioridades educacionais para mim, como a de entender os problemas inerentes à percepção que os educadores têm da oferta de educação escolar em ambientes prisionais e também como os sistemas de ensino dinamizam e efetivam tais atividades educativas para esses alunos.

Considerando que as políticas públicas de educação são legitimadas a partir da previsão legal nos planos nacional e internacional, busquei compreender como se definiam essas políticas que, a rigor, eram para todos, inclusive para as pessoas encarceradas.

Dessa maneira, ancorei-me numa breve análise sobre política pública de Hawlett e Ramesh (1995) que a definem como um ramo da ciência política surgido nos Estados Unidos e na Europa, no segundo pós-guerra, quando pesquisadores investigaram a dinâmica das relações entre governos e cidadãos, extrapolando o estrito apego às tradicionais dimensões normativas e às minúcias dos funcionamentos das instituições específicas.

No que concerne às políticas de educação em prisões no Brasil, o caminho para a compreensão se daria via Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Secretaria Estadual de Educação e Sistema de Administração Prisional, além de órgãos integrantes desse sistema, para compreender como se articulam com os sistemas de justiça penal e a sociedade.

A partir desse episódio, no ano de 2008 passei a integrar o Grupo de Estudos em Direitos Humanos e Educação Prisional de Macapá, sob coordenação da prof^a Eliane Vasquez, que na época compunha o quadro de professores do Governo do Amapá e da Faculdade de Macapá (FAMA). A equipe de quatro professores e um agente penitenciário começou seus encontros com o objetivo de promover discussões acerca da oferta da educação no cárcere e possibilitar novas pesquisas sobre o tema em nível de Graduação e Pós-Graduação, *Lato e Stricto Sensu*.

Cabe aqui pontuar que, na época, desempenhava dupla função na faculdade: ora ministrando as disciplinas Psicologia da Educação, Estágio

Supervisionado e Práticas Pedagógicas I e II, ora como aluno do curso de Educação Física. No entanto, foi necessário interromper o curso de graduação em Educação Física no ano de 2009, ao qual só pude retornar no ano de 2012, por ter sido aprovado no Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, na cidade de São Paulo. A opção de estudar nesta universidade em São Paulo foi decorrência de no Amapá não ser ofertado curso de mestrado nessa área; além disso, deveu-se ao fato de a São Judas ter uma linha de pesquisa que discute a educação física escolar, o que naquele momento ajudaria a entender melhor a minha atuação enquanto professor desse curso, bem como favoreceria discussões muito mais significativas aos acadêmicos. Conclui meus estudos no ano de 2011, com a defesa de dissertação intitulada *A prática da atividade física no sistema prisional brasileiro: algumas iniciativas de educação no início do século XX.*

Como muitas outras atividades, ainda durante os meus estudos no mestrado, procurei refletir sobre as questões de acesso à escola e da importância de se constituir, nela e por meio dela, relações humanas. Por isso, não é possível interromper essa reflexão sem retornar a um momento da trajetória que me faria encontrar definitivamente com a análise da importância da oferta da educação nas prisões. Parte dos problemas inerentes à oferta da EJA em ambiente prisional foram, em grande medida, repensados no momento em que a professora Eliane Vasquez e eu fomos convidados por uma equipe do MEC/SECAD para construir o Plano de Educação Prisional do Estado de Roraima, no ano de 2010. Essa experiência foi um marco importantíssimo para meu aprimoramento enquanto pesquisador da área. Não por acaso, percebi naquele momento que havia necessidade de compreender de forma crítica os

dilemas vividos por alunos, educadores e dirigentes de unidades prisionais daquele estado. Esse olhar mais criterioso e crítico a esses sujeitos e ao cotidiano da prisão permitiu, sobretudo, maior engajamento político em relação às questões do direito de assistência educacional à pessoa presa

Após meu retorno à escola pública, à frente do projeto de orientação psicopedagógica aos alunos e às atividades acadêmicas na Universidade Federal do Amapá, como professor substituto, e também numa faculdade privada, no segundo semestre de 2011, continuei pesquisando sobre a oferta da educação em ambiente prisional. O reencontro com meus pares no grupo de estudo foi de fundamental importância para o amadurecimento da minha condição de investigador de uma política de educação que implica acesso a todos, inclusive àqueles que estão em privação de liberdade.

As produções decorrentes dessa temática anteciparam a ideia de dar continuidade aos estudos, agora em nível de doutorado. Então, passei a pensar ainda mais sobre os atores sociais que diretamente vivem as tensões no ambiente escolar do interior das prisões, mais especificamente a realidade vivida por professores e alunos da Escola Estadual São José que funciona no interior do Complexo Penitenciário de Macapá. Também procurei ampliar minha compreensão sobre a temática da educação em prisões, por acreditar que um novo debate sobre essa questão era necessário tendo em vista os desafios de compreender o universo educacional situado no interior das prisões brasileiras.

Evidentemente, procurei amadurecer a ideia de seguir nessa empreitada. E foi assim que decidir participar da seleção para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho

(PPGE-UNINOVE), que apresentava um diferencial por adotar como referência, na sua organização programática, uma das mais belas propostas de educação criadas em território brasileiro e a partir da realidade do próprio povo – a educação popular de um dos maiores educadores brasileiros, o professor Paulo Freire. A curiosidade em mergulhar nos estudos de Freire vem ao encontro de minha proposta de investigação sobre educação em ambiente prisional.

Dentre tantas universidades no Brasil, parece não ser muito lógico deslocar-me da cidade de Macapá, no estado do Amapá, que fica geograficamente localizado no extremo norte e que é uma das capitais mais novas da federação brasileira. Talvez essas razões já bastassem para justificar as dificuldades de quem reside no seio da Amazônia de sair para desbravar outros territórios, outras realidades; no entanto, tornou-se desafio estudar maior metrópole do país.

Além disso, e talvez mais importante, minha opção, naquele momento, de escrever uma nova página na história de minha formação educacional e de minhas convicções políticas iam entrecruzando-se em diferentes formas e expressões, resultantes da superação como profissional da educação ao longo de vinte e três anos de docência em vários níveis e modalidades. Durante pouco mais de duas décadas de efetivo trabalho, sobretudo na educação de jovens e adultos, pude perceber que muito poderia ser pensado, discutido e feito para aquela clientela que é oriunda de várias realidades socioculturais, em geral do seio do povo mais humilde. Ao mesmo tempo, não conseguia entender porque professores, equipe administrativa e pedagógica, em sua rotina

cotidiana, deixava de legitimar uma educação que pudesse assentar-se numa perspectiva emancipatória e problematizadora.

Foi em razão de constatações como essas que apresentei o projeto de doutorado *Pesquisa e ação no contexto da educação popular na escola pública: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa*, para que fosse avaliado como requisito de ingresso ao doutorado em educação. Elegi como principal universo de pesquisa uma escola da rede pública de Macapá denominada Paulo Freire, a qual, desde sua implantação, tinha como perspectiva assentar-se no legado freiriano. Eram objetivos da pesquisa compreender o contexto político educacional no qual a prática educativa estava sendo desenvolvida e identificar quais as possibilidades de desenvolvimento de uma educação em perspectiva crítico-emancipatória no contexto da escola pública. Esses objetivos levariam à estruturação de um processo de pesquisa-ação da prática educativa e ao compromisso com a realidade local, sem desvinculação do contexto global em que a prática educativa está inserida, constituindo, assim, um estudo não apenas teórico, mas de investigação da prática de professor.

Ao continuar esta apresentação, percebo que há necessidade de declarar que, ao ser aprovado e efetivado no programa de doutoramento em educação da Uninove, e ter sido orientado por aproximadamente seis meses, com muita competência, pelo professor Dr. José Eduardo de Oliveira Santos (Edu), percebi que poderíamos ampliar nossa pesquisa. Sugerí a ele que, ao invés de olharmos para o contexto da Escola Estadual Paulo Freire de Macapá, poderíamos adentrar ao universo de pesquisa da educação em espaço prisional, especificamente na Escola Estadual São José, que está situada nas

dependências do Complexo Penitenciário da capital do estado amapaense. Ao apresentar a nova proposta de pesquisa ao prof. Edu, meu orientador, denominada de *Ações Educativas como Superação da Pedagogia do controle: Representações da comunidade prisional amapaense*, justifiquei que continuariámos sendo coerentes com a concepção de educação de jovens e adultos em bases analíticas freirianas, no entanto, na investigação de uma problemática mais complexa que é a da oferta da educação em prisões no Brasil. Naquela ocasião, descrevi o novo projeto para ele e procurei sensibilizá-lo da relevância que a temática teria para o mundo acadêmico e da familiaridade que eu já havia construído com a temática proposta, e também por se tratar de uma possível continuidade da dissertação de mestrado.

Outro aspecto considerado relevante para a mudança de tema se deu em função das várias produções que venho apresentando sobre os desafios de educar em contexto de privação de liberdade: publicação de artigos, de livro e capítulo de livro e comunicações em evento nacional e internacional. Esse envolvimento, já declarado anteriormente, inclusive denotava meu envolvimento e participação em grupo de estudo vinculado à instituição federal, o Grupo de Políticas Públicas Educação Inclusiva da Universidade Federal do Amapá (GPPEI-UNIFAP), local em que teve início minha história acadêmica e profissional. Além disso, estaria utilizando os ensinamentos adquiridos durante as disciplinas cursadas em favor de uma pesquisa que pudesse juntar-se às produções que versam sobre a oferta de educação para jovens e adultos presos em penitenciárias no Brasil, assim como reafirmando a importância de pesquisa dessa natureza na área da educação e das ciências sociais sob a

ótica das políticas públicas alicerçadas nos princípios dos direitos humanos e da educação popular.

Ressalto que o desenvolvimento deste estudo representa também a conquista de uma etapa que não se encerra em si, mas possibilita pensar além das convicções atuais. Permite, sobretudo, entender o meu inacabamento como pessoa, que dia após dia acredita que nenhum sonho, seja ele pessoal ou profissional, pode ser concretizado se não primar pelo respeito à diversidade social e cultural e aos princípios de justiça social. E assim como esses sujeitos que vivem em confinamento nas penitenciárias brasileiras necessitam ser respeitados enquanto cidadãos de direitos, eu, meu companheiro e minhas filhas também necessitamos ser reconhecidos como pessoas “normais”, e não no âmbito do discurso da tolerância como usualmente grande parte da sociedade justifica todos os tipos de preconceito.

Entretanto, percebo ainda que a situação de preconceito e discriminação não reside apenas no fato relatado acima, mas também se instala em outros grupos sociais que apresentam especificidade em razão de suas demandas e que são considerados, em alguns casos, como expressão individual de uma patologia social. Refiro-me, aqui, aos homens e mulheres que têm sua liberdade confinada em presídios brasileiros e que, no caso específico da oferta da educação, caberia repensar os atos discriminatórios sobre essa assistência, que está para além do crime cometido por eles, assim como as representações sociais que esses atos têm no âmbito da justiça, da moral e da ética.

Portanto, no revelar dessa minha trajetória acadêmica, extraído do acervo disponível em minha memória, declaro como se deu a aproximação

com o objeto de estudo aqui exposto, o que considero fundamental para que pudesse chegar às conclusões desafiadoras desta tese. Desafiadora pelos vários momentos tensos que tive ao buscar compreender os inúmeros conceitos apresentados pelos autores que serviram de referência para a construção deste texto e também pelas adversidades encontradas para adentrar ao universo da pesquisa, para o qual preciso dedicar-me ainda mais. No entanto, ressalto que esse caminhar acadêmico possibilitou, sobretudo, a certeza de que nenhum esforço tenha sido suficiente para dar conta de analisar a proposta de educação em escolas que funcionam no interior das prisões.

Não posso concluir esta apresentação sem dizer que acredito que pensar prospectivamente sobre a educação na era da globalização implica reunir esforços que vão além desses escritos, desses depoimentos pessoais e das convicções políticas sobre como e o que ensinar frente a toda e qualquer condição dada ao professor e aos alunos na sociedade contemporânea. Dessa forma, ainda resta-me reconhecer que todo conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, no sentido de uma ação transformadora sobre sua própria realidade.



INTRODUÇÃO

Durante aproximadamente dez longos anos que temos dedicado ao estudo da oferta da Educação Formal aos sujeitos privados de liberdade foi possível detectar que a realização de estudos que tomam como objeto de suas investigações a percepção de sujeitos encarcerados sobre a vida e a educação no cárcere tem sido um campo ainda pouco desbravado pela área da educação e das ciências sociais. São poucos os estudos realizados, o que significa dizer que a temática do cotidiano prisional e do cotidiano escolar permanecem marginais na historiografia da educação brasileira, uma vez que poucos pesquisadores têm se dedicado ao estudo do cotidiano prisional e do cotidiano da escola da prisão. Porém, o pouco número de trabalhos existentes é extremamente significativo para a ampliação de novos estudos nesse campo.

Acreditamos que “dar ouvidos” e reconhecer como legítimas as experiências de vida de homens e mulheres encarcerados é uma das formas mais fidedignas de desnudar o que se passa, de fato, no interior das prisões e de compreender, pela história de vida de seu cotidiano educacional nas escolas das prisões e pela análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas do cárcere, como e se contribuem ou não para o processo de reinserção social do sujeito apenado.

Uma das principais preocupações dos estudiosos da área é que os estudos realizados sejam coerentes com a singularidade do ambiente prisional e com a pluralidade de sujeitos, culturas e saberes presentes tanto no interior do cárcere quanto no interior da escola da prisão. A referida preocupação se assenta no pressuposto de que a propagação da singularidade da vida no cárcere e do atendimento educacional nas unidades prisionais pode resultar na elaboração de um currículo próprio para a educação nas prisões, que seja

capaz de identificar e reconhecer o modo de ser e viver no interior das prisões e tomar o tempo, espaço, valores e costumes instituídos pela cultura carcerária como base para construção de processos educativos.

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 indica o princípio da universalidade do direito à educação e a Lei de Execução Penal (7.210/84) determina que os presos devem ter acesso à educação formal. Assim, a educação como direito humano é garantida a qualquer ator social, sem nenhum tipo de distinção. Ocorre que a existência da educação formal no sistema penitenciário nos coloca diante do desafio de construção de uma nova concepção de educação nesses ambientes. Uma educação que seja ancorada na perspectiva dos direitos humanos e que permita que as pessoas prisioneiras partam do que são para o que querem ser.

Nas diretrizes nacionais para a oferta de educação a pessoas em situação de privação de liberdade reconhece-se que a educação nos estabelecimentos prisionais é antes de tudo um direito humano. Entretanto, falar do direito à educação aos sujeitos sentenciados ainda constitui um desafio, por ser um assunto extremamente conflituoso. No âmbito teórico e prático, o discurso predominante sobre a oferta da educação formal nos estabelecimentos prisionais se divide em três polos.

Um desses polos, mesmo reconhecendo as especificidades da cultura prisional e da cultura escolar prisional, defende que a educação ofertada nas escolas das prisões deverá ser balizada nos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (ONOFRE, 2003 e 2011; JULIÃO, 2012 e 2015; FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014; AÑAÑOS- BEDRIÑANA, 2014; PINTO, 2014),

Noutro polo estão os que defendem a educação como um direito de todos, mas questionam a forma como é oferecida nas escolas das prisões, uma vez que, na perspectiva desses educadores, a educação nas prisões da forma como é oferecida funciona mais como mecanismo de controle que de educação para a libertação. Desse modo, esse grupo de educadores/pesquisadores propõe que a educação prisional constitua uma modalidade de ensino com fundamentos teóricos e metodológicos próprios, ancorados nos preceitos legais e indissociáveis da cultura prisional e da cultura escolar prisional. (ABREU, 2008; VASQUEZ, 2008 e 2013; SILVA, 2011; NEVES, 2011 e 2015)

E por fim, há o polo daqueles que investem maciçamente em um discurso que prima pela violação do direito à educação, por entenderem que o sujeito privado de liberdade é um ser sem possibilidade de regeneração, delinquente por natureza e, portanto, não é digno de receber qualquer tipo de assistência na prisão. Essa é a opinião partilhada pela grande maioria da população em virtude da ausência de debates sobre essa problemática no meio social.

É valido salientar que a cultura prisional é constituída de sistemas de conhecimentos, valores e comportamentos; de mecanismos de sobrevivência, formas de linguagem, práticas prisionais e normas de convivência acordados pelos membros da comunidade carcerária, inclusive com a delimitação do “papel social” a ser exercido por cada membro dos grupos de internos. Em síntese, a cultura prisional pode ser definida como:

[...] uma realidade singular a cada estabelecimento prisional, uma vez que é o resultado do produto coletivo criado e recriado pela população carcerária com a finalidade de atender as necessidades da vida aprisionada. (VASQUEZ, 2008, p. 110)

Já a cultura escolar prisional relaciona-se ao conjunto de teorias, ideias e princípios pedagógicos, normas, hábitos e práticas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Trata-se de normas e práticas coordenadas que podem variar de acordo com o componente curricular trabalhado, o que exige cuidados nos recursos didáticos selecionados e no modo de transmissão desses conhecimentos - a cultura escolar prisional determina o que pode e o que deve ser ensinado.

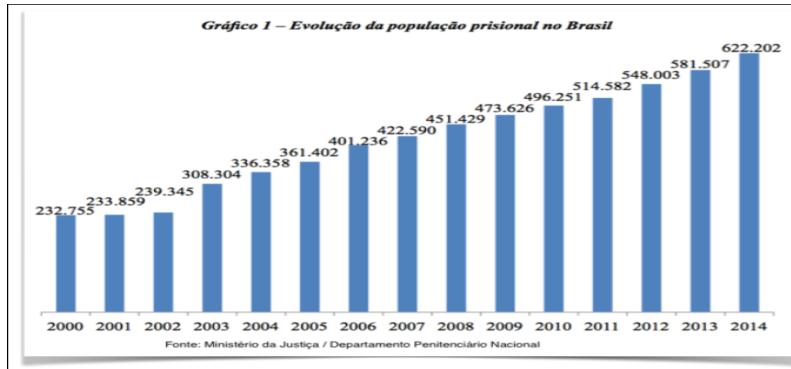
Para além desses distintos pontos de vista sobre a oferta da educação aos sujeitos privados de liberdade, historicamente o poder público tem lançado mão de ações políticas equivocadas como simplesmente construir escolas em presídios, que tem como objetivo primeiro tirar o sujeito preso da ociosidade, sem qualquer preocupação com natureza da cultura organizacional e função social das escolas situadas no interior das prisões nem com os objetivos e as finalidades da educação oferecida e tampouco com a capacitação profissional dos educadores que atuam nas escolas das prisões.

Diante de tais fatos, reiteramos a necessidade de desconstrução desse cenário contraditório, apelando para a permanente investigação, reflexão e problematização da cultura produzida no cárcere e da cultura produzida pela e na escola da prisão. Dessa forma, pondo foco no encontro dessas culturas, poderão ser delineados projetos públicos educacionais nas prisões, assim como ações públicas que tendam a ampliar o debate sobre essa questão no meio social.

Infelizmente a sociedade, ou boa parte dela, não se importa com a cultura produzida nas prisões nem com a educação oferecida aos sujeitos custodiados. Esse afastamento, impossibilita a percepção de que apenas aprisionar os sujeitos entre muros e grades não resolve a questão em si, apenas transfere o problema para outra instância, para a esfera do cárcere. O cárcere, no caso brasileiro, tem sido constantemente denunciado como a “escola do crime”, uma vez que, nos percalços de nossa história, tem produzido hábitos e costumes nas prisões que direcionam para a repressão carcerária, a força desproporcional e a degradação aos corpos dos presos, tornando-se uma instituição que quase sempre não é capaz de cumprir o papel de reinserção social a que se propõe.

Diante desse cenário, é imprescindível que se problematize o preso, a prisão e a escola da prisão, objetos legítimos de investigação para todas as áreas de conhecimento, em especial para a área educacional, que tem por tarefa entender e fomentar processos educativos a todos, independentemente do contexto social no qual estejam inseridos. Da mesma forma que é uma obrigação de todos nós, em um país desigual como o Brasil, suscitar reflexões que orientem a estruturação de políticas públicas de trabalho, educação e saúde à imensa população carcerária de nosso país. Um país que finalizou o ano de 2000 com uma população carcerária de 232.755 (duzentos e trinta e dois mil, setecentos e cinquenta e cinco) pessoas presas, chegando ao ano de 2014 com o número assustador de 622.202 (seiscentos e vinte e dois mil, duzentos e dois) encarcerados, o que equivale a um aumento de 167% em 14 anos! E isso num cenário em que o Brasil apresentou um déficit de 250 mil vagas e ocupava o desconfortável quarto lugar do mundo em termos de

população carcerária, como podemos observar nos dados estatísticos (Gráfico 1) apresentados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça:



Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), atualmente a população carcerária brasileira é de 711.463 presos. Esses dados fazem com que o Brasil passe a ter a terceira maior população carcerária do mundo. Os números atuais também mudam o déficit atual de vagas no sistema carcerário, que passa para 354 mil.

No que concerne à população carcerária amapaense, as estatísticas do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (INFOOPEN) apontam um crescimento médio anual de 13%, mas o mesmo não ocorre com o número de vagas. Apontam ainda que o Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN) recebe, em média, 187 presos por mês, e que mensalmente são postos em liberdade aproximadamente 160 presos, o que significa que o IAPEN recebe seis novos presos a cada dia. Pelos dados do INFOOPEN, se o Estado do Amapá quisesse acompanhar a demanda carcerária, 01(uma) penitenciária de 500 vagas teria que ser inaugurada a cada 16 meses. Os dados estatísticos apresentados no último censo do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), publicado no ano de 2014, revelaram que o Amapá já tem mais

de 2.694 presos, sendo que a capacidade do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá é de custodiar 1.600; que a maioria dos presos em Macapá é do sexo masculino, com 2.582 pessoas e que, no presídio feminino são 112 mulheres, acumulando um déficit de 1.200 vagas. A mesma fonte de dados revela que no Amapá, a cada 10 (dez) presos soltos, 7 (sete) voltam à prisão; que mais de 1.350 têm menos de 30 anos de idade; que mais de 670 cometem homicídio e latrocínio; que mais de 860 presos não concluíram o Ensino Fundamental e que, a cada mês, os cofres públicos gastam R\$ 1.150, 00 para manter uma pessoa presa no regime fechado.

Situada historicamente, torna-se evidente que a responsabilidade pela posição em que nos encontramos, tanto no campo político quanto no social, não pode ser debitada à simples ausência dessa ou daquela política pública, ou sua culpa colocada aos pés desse ou daquele governo. Ao contrário, trata-se, infelizmente, do resultado do “empenho” coletivo: o Brasil é um país desigual porque, no dia a dia, a cada momento, em cada canto, em cada lugar, práticas desiguais são produzidas e vão se consolidando. A desigualdade social não é azar histórico, um vírus que se propaga pelo ar, muito menos conspiração de um grupo restrito - a desigualdade é sustentada no cotidiano pelas ações de todos e acaba por se impor como algo normal, por se naturalizar.

No decorrer de dez anos de relação com essa temática, foi possível compreender que o discurso contrário da maioria dos atores sociais quanto ao processo de reinserção social da pessoa privada de liberdade se constitui não apenas como processo de negação dos direitos adquiridos juridicamente, mas como discurso que naturaliza as desigualdades sociais de uns sobre outros. O

sujeito trabalhador, considerado pelos contratos sociais “cidadão de bem”, não consegue conceber que aquele que de alguma forma infringiu as regras sociais tenha direto a assistências – material, jurídica, social, psicológica, à saúde, à educação, ao trabalho e à profissionalização, a um ambiente salubre e a uma alimentação digna. Os atores sociais “de bem” acreditam que essas assistências acabam por contribuir para o aumento da reincidência. Isso porque os “senhores de bem” não percebem - ou preferem não perceber - que as contradições sociais aqui apresentadas e o processo de naturalização das desigualdades sociais provocadas por mim, por fulano e por ciclano nos vitimiza e ao mesmo tempo culpabiliza a vítima de um sistema político e social desigual.

Em razão disso, tornou-se necessário e urgente que o poder público e a sociedade como um todo passem a entender a pena e a prisão em função de objetivos e metas pedagógicas, e não mais como meros instrumentos de controle social, de punição e de segregação. Pois como bem pontua Onofre (2007), a educação, seja ela ofertada entre grades ou não, constitui um bem valioso, o mais eficiente instrumento para impulsionar o crescimento pessoal e restaurar a dignidade humana.

Diante dos dilemas e das contradições do ideal educativo e do real punitivo, de tantos fatores que obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, o relatório apresentado no ano de 2012 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ressalta a necessidade de poder público e sociedade civil organizada compreenderem a singularidade do ambiente prisional e a pluralidade dos sujeitos, culturas e saberes presentes no interior do cárcere,

uma vez que o conhecimento sobre a dinâmica de funcionamento dos estabelecimentos prisionais, com suas regras, normas de condutas, valores e códigos morais, pode contribuir para decifrar o fenômeno social dentro dessa instituição total, assim como pode contribuir para elaboração de um currículo próprio para Educação nas Prisões que leve em conta o tempo-espacô desse sujeitos no interior do cárcere.

Dessa forma, esta pesquisa intitulada: *Minha história conto eu: escola e cultura prisional em instituição carcerária do Amapá* reflete o interesse particular deste pesquisador e a necessidade sociopolítica e científica de investigar a história de vida dos sujeitos privados de liberdade nas relações que se estabelecem entre a Cultura Prisional e a Cultura Escolar Prisional, explorando as interfaces que se desdobram no âmbito do cotidiano da prisão e da escola da prisão.

Para tanto, toma como questões geradoras os seguintes questionamentos:

Como se constitui, no cotidiano da prisão, a Cultura Prisional?

Como se constitui, no cotidiano educacional da escola da prisão, a Cultura Escolar Prisional?

As relações vividas no interior da escola do cárcere contribuem ou não para o processo de reinserção social?

Considerando as proposições acima citadas, tencionamos contribuir com a discussão sobre a necessidade de compreensão, pelo poder público e pela sociedade civil organizada, da singularidade do ambiente prisional (Cultura Prisional) e da Cultura Escolar Prisional. Assim, acreditamos que, ao

buscarmos respostas para os referidos questionamentos e justamente por fazê-lo pelas lentes dos dois sujeitos do estudo, será possível compreender o cotidiano do cárcere (cultura prisional), a relação da escola da prisão com esse cotidiano e se as práticas educativas desenvolvidas naquele tempo-espacó educativo (cultura escolar prisional) contribuem para o processo de reinserção social da pessoa encarcerada.

Para esse fim, toma como objeto de estudo as relações culturais estabelecidas no interior da escola do cárcere e investiga sua contribuição ou não para o processo de reinserção social, na tentativa de trazer à tona a relação da pessoa encarcerada com a escola da prisão e a relação da escola da prisão com o cotidiano do cárcere, a partir das experiências relatadas pelos próprios sujeitos presos que frequentam a escola da prisão. Na perspectiva desta pesquisa, os sujeitos do conhecimento são nossos sujeitos de estudo.

Quanto às fontes desta pesquisa, partimos dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault (1926-1984), filósofo, historiador das ideias e teórico social que estudou a fundo a dinâmica daquelas instituições que chamou de disciplinares: prisão e escola, e nos escritos e pesquisas do antropólogo e sociólogo Erving Goffman, o qual classificou prisão e escola como instituições totais.

No que tange os procedimentos metodológicos, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, com apropriação dos pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral. Fizeram parte do estudo dois detentos que cumprem suas penas em regime fechado no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN) e que se encontram regularmente matriculados na Escola Estadual São José, localizada no interior desse

Instituto. Os dados produzidos foram submetidos à Análise de Discurso Crítica proposta por Kress (1990). O suporte teórico para análise das entrevistas alicerçou-se em abordagens conceituais sobre Cultura Prisional e Cultura Escolar Prisional elaboradas por Donald Clemer e Eliane Vasquez; nos citados estudos de Michael Foucault e Erving Goffman sobre a especificidade institucional da escola e da prisão; as perspectivas político-pedagógicas da pedagogia do oprimido de Paulo Freire; Elionaldo Julião; Elenice Onofre, Iris Aparecida Falcade-Pereira e Araci Asinelli-Luz no que tange aos estudos sobre a questão social e institucional das prisões e da educação no interior dos cárceres.

Embora a referida pesquisa se paute, predominantemente, em histórias particulares e no estudo das práticas educativas da Escola São José, localizada no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN), acredita-se que a problemática em questão não se limita a um fato isolado. Ao contrário, este trabalho extrapola para outras realidades e comunga com tantas outras histórias de vida, na medida em que não se trabalha somente com singularidades. Como bem pontuou Passos (2012, p. 67), “o singular estrito é aquilo que só acontece uma vez em um lugar.” A partir das histórias narradas e das especificidades das práticas educativas desenvolvidas pela Escola São José apresenta-se uma reflexão a respeito da vida no cárcere e da relação que a pessoa encarcerada estabelece com a escola da prisão, assim como a relação que a escola da prisão estabelece com a vida no cárcere. Tal reflexão toma as histórias de vida como ponto de partida, mas não se limita a elas, uma vez que elas apresentam algumas peculiaridades de outras histórias e de outras vidas.

A relevância deste estudo está no processo de descrição e compreensão da vida da pessoa encarcerada, do cotidiano do cárcere e da relação da escola do cárcere com a vida na prisão, que se materializará nos relatos dos sujeitos privados de liberdades, os quais constituem sujeitos deste estudo. Por tomar os intramuros do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá como *lócus* de investigação, apresentará a singularidade da cultura prisional e da cultura escolar prisional neste espaço, e quem sabe venha a se tornar uma via de sensibilização do poder público (e da sociedade) para os meandros da vida na prisão e para o aprimoramento da assistência educacional ao sujeito sentenciado.

A tese está estruturada nos seguintes capítulos:

I) Perspectivas históricas e epistemológicas sobre a prisão e a escola no sistema penitenciário – apresenta um panorama de como a prisão e a escola da prisão têm sido tratadas e problematizadas na literatura científica da área da educação e nos dispositivos legais, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

II) Direitos Humanos e Educação – identifica os pressupostos da Educação dos Direitos Humanos e amplia a discussão sobre o direito à educação de qualquer cidadão.

III) Educação da pessoa presa no Brasil: os fios condutores de uma problemática – tem como objetivo apresentar a maneira pela qual as diversas reflexões referentes à oferta da assistência educacional aos sujeitos privados de liberdade têm sido pontuadas, apontando suas eventuais contradições e a

partir de distintas perspectivas: histórica, filosófica, sociológica, antropológica e jurídica.

IV) Análise do local da fala e a fala que revela a história de vida dos sujeitos – espaço destinado à apresentação dos caminhos percorridos para produção deste estudo e para a análise dos dados coletados Neste capítulo são detalhadas a abordagem metodológica do estudo, o tipo de pesquisa adotada, as técnicas, procedimentos e instrumentos de coleta de dados, o universo da pesquisa e os sujeitos investigados, assim como as opções metodológicas de análise e interpretação dos resultados produzidos. O capítulo apresenta a instituição prisional investigada e a escola, o local onde as entrevistas aconteceram, os relatos separados dos entrevistados e as análises e explicações científicas sobre tais relatos.

Finalmente, em Considerações Finais, tem-se o propósito de sintetizar as análises realizadas a partir dos ditos coletados num diálogo que triangula depoimentos, referências teóricas deste estudo e a literatura acadêmica acumulada sobre o tema, buscando estabelecer o que se pode concluir, ou não, a partir deles.

É válido salientar que este estudo não tem a pretensão de esgotar o tema e muito menos se restringir a um público específico; ao contrário, espera-se que ele esteja acessível a um universo maior de pessoas interessadas que estejam ligadas direta ou indiretamente à educação nas prisões. E aos que ainda não vislumbraram essa possibilidade esperamos que, no momento em que tiverem acesso a este estudo, possam se valer dos conhecimentos aqui produzidos e tomarem a oferta da educação aos sujeitos privados de liberdade como frente de luta de suas ações sociais.

CAPÍTULO I
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS
SOBRE PRISÃO E ESCOLA NO SISTEMA
PENITENCIÁRIO

Não será preferível corrigir, recuperar e educar um Ser Humano do que cortar-lhe a cabeça?

Fiódor Dostoiévski (1821-1881)

Nas últimas décadas, o mundo acadêmico tem se dedicado a estudos que buscam problematizar e analisar as questões relacionadas ao atendimento e à assistência educacional aos homens e mulheres que se encontram em situação de privação de liberdade. São estudos em diferentes áreas e em diversos países, nos quais variados autores debatem o tema e apresentam suas concepções sobre a oferta de educação às pessoas presas. Via de regra, tais concepções objetivam o cumprimento da assistência educacional com dignidade e qualidade no interior das prisões no Brasil. (NEVES; 2010; PEREIRA, 2011; FERNANDES; ADREATA; RIBEIRO, 2012; VASQUEZ, 2008; JULIÃO; ONOFRE, 2013; SILVA, 2015)

Na realidade, o estudo sistemático referente à cultura organizacional da instituição prisional e à assistência educacional à pessoa presa constitui um amplo desafio aos pesquisadores. No Brasil, os trabalhos acadêmicos ainda são escassos, o que acaba dificultando o conhecimento do tema por parte de estudantes, professores, pesquisadores e comunidade em geral. Torna-se, então, bastante oportuna a publicação de pesquisas que tratem do tema, uma vez que o estudo sistemático dessas temáticas possibilita a qualificar e aperfeiçoar políticas públicas desenvolvidas no Sistema Penitenciário Brasileiro, principalmente no que concerne às políticas de execução penal que privilegiam a reinserção social daqueles que, tendo cumprido suas penas, devem e necessitam se integrar à sociedade, assim como favorece a

estruturação de processos educativos coerentes com as necessidades das pessoas privadas de liberdade.

Todavia, é preciso observar que a intenção de analisar o sistema prisional com o objetivo de desvendar seu modo de organização e a forma como se processa sua rotina é uma tarefa que deve ser realizada com muita prudência, pois o espaço carcerário apresenta-se como um solo melindroso e a cultura prisional é extremamente singular. De acordo com Santos (2011, p. 119), “[...] investigar essa realidade implica em considerar os processos de exclusão e, simultaneamente, enfrentar a forma mais evidente da contradição entre a formação e a desumanização do ser humano.” A partir das ponderações desse autor faz-se necessário considerar que os atores sociais tendem a naturalizar o cotidiano e, na maioria das vezes, acreditam que as instituições presentes na atualidade, como as prisões, sempre existiram e que apenas sofreram transformações adaptativas advindas das mudanças sociais. Na verdade, no início da existência humana houve a formação de uma sociedade natural baseada na colaboração, na propriedade coletiva e na farta disponibilidade de recursos a todos; porém, com o tempo, as sociedades passaram a estabelecer a propriedade privada dos recursos naturais dos territórios e dos meios de produção como forma de garantir seus interesses e de seus grupos de apoio. Com a institucionalização da propriedade privada também se deu a necessidade de defesa e garantia dos direitos individuais, em prejuízo dos direitos coletivos, fato que está na origem do que foi nominado como sociedade civil. (PEREIRA, 2010)

A origem das instituições penais, por seu turno, encontra respaldo nas necessidades dos próprios atores sociais de instituir um estabelecimento

coercitivo que assegurasse a paz e a tranquilidade em sua convivência com os demais seres humanos (CANTO, 2000). Entretanto, Foucault (1977) postulou que a ideia de prisão antecede à utilização sistemática das leis penais e emergiu fora do aparelho judiciário, quando foram fomentados, em resposta aos vários contextos sociais, processos penais para dividir/classificar os atores sociais que descumpriam o contrato social, desenvolvendo inúmeros mecanismos de tratamento para torná-los corpos dóceis, úteis e saudáveis. Nesse contexto, o autor alerta que os atores sociais pensaram e instituíram a prisão antes mesmo de sua fase de institucionalização, período em que elas funcionavam em espaços considerados disciplinares como embarcações, fortalezas, ilhas-presídio, celas eclesiástica e pavilhões.

Nos escritos de Oliveira (2003, p. 49) registra-se que a prisão era compreendida como um lugar que privava de liberdade aqueles que haviam violado os contratos sociais. Ela era utilizada para prevenir novos crimes e proteger a pessoa criminosa dos demais atores sociais, pelo terror e pelo exemplo: “A casa de correção devia propor a reforma dos costumes das pessoas reclusas, a fim de que seus regressos à liberdade não constituíssem uma desgraça à sociedade nem aos encarcerados.”

Cumpre ressaltar que na Antiguidade não existia a privação de liberdade ligada à sanção do crime. Nos casos em que havia o encarceramento, significava que o encarcerado estava apenas aguardando o julgamento ou estava prestes a ser executado. Aponta Canto (2000) que essa forma de punição também era utilizada com escravos de guerra, de nascimento e por dívida. Na Roma Antiga os estabelecimentos penais eram desprovidos de qualquer tipo de castigo e a prisão não era tida como um local de cumprimento

de pena, até porque aqueles que descumpriam as regras sociais eram submetidos quase que unicamente às penas corporais e à capital. Já na Grécia era cultural privar de liberdade os devedores até que suas dívidas fossem saldadas. Ressalta Leal (2001) que a custódia era utilizada para impedir a fuga do devedor e garantir a presença nos tribunais. Conforme os apontamentos de Canto (2000), no período medieval os indivíduos que infringissem as regras sociais e as leis estabelecidas eram submetidos a pena física como “amputação” dos membros, força, roda e guilhotina. Tal forma de tratamento à pessoa delinquente só foi modificada após a Revolução Francesa, com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que romperam com as ideias do feudo.

Costa (1999), em seu texto *O trabalho prisional e a reintegração do preso*, é categórico na afirmação de que, apesar da historiografia da ciência penitenciária registrar algumas experiências isoladas de prisões, foi a Igreja que, na Idade Média, inovou ao castigar os monges rebeldes ou infratores com a privação de liberdade em “penitenciárias”, ou seja, em lugares constituídos por celas. Nesses lugares, os monges rebeldes ou infratores realizavam penitência e oração, com o objetivo de se reconciliar com Deus.

Todavia, Oliveira (2003), em seu texto *Prisão: um paradoxo social*, descreve que foi no contexto da sociedade cristã que a instituição prisional começou a ser pensada como é hoje. Aponta o autor que no início de sua existência a pena de privação de liberdade foi aplicada temporariamente e, após, como detenção perpétua e solitária, em cela totalmente murada. E esclarece:

A prisão celular, nascida no séc. V, teve inicialmente aplicação apenas nos mosteiros. A Igreja não podia aplicar penas seculares, especialmente a pena de morte, daí encarecer o valor da segregação que favorecia a penitência. O encarceramento na cela, denominado *in pace*, deu origem à chamada prisão celular, nome que há até bem pouco tempo era usado na legislação penal. (OLIVEIRA, 2003, p. 49)

Apenas no século XVI é que se registra o aparecimento, na Europa, de estabelecimentos prisionais leigos destinadas a recolher mendigos, vagabundos, prostitutas e jovens delinquentes, os quais cresciam assustadoramente, principalmente nas cidades, em virtude de problemas econômicos que estavam no processo de superação do sistema feudal (LEAL, 2001). Avalia esse autor que nas primeiras prisões e casas de correção, em meados do século XVII, a pena privativa de liberdade foi substituída pela pena de morte, assim surgindo, até o século XVIII, um número significativo de casas de detenção. Entretanto, cumpre ressaltar que, nesse período, apenas a privação de liberdade não era considerada suficiente: eram acrescentadas outras formas de privação como carência alimentar, utilização de cintos, entraves e colar de ferro, entre outros. (OLIVEIRA, 2003; NEVES, 2010)

Consta registrado na historiografia do penitenciarismo moderno apresentada por Vasquez (2008), Gonçalves (2009) e Neves (2011) que o século XVIII representa um divisor de águas na forma de tratamento à pessoa presa e nos significados atribuídos à função social da instituição prisional. Estudiosos da área caracterizam o período como a era do “Humanismo Penitenciário”, em virtude do pensamento e da labuta de três grandes militantes da cultura penal e penitenciária, a saber: John Howard (1726-1790), Cesare Beccaria (1738-1794) e Jeremy Bentham (1748-1832). No decorrer desse século verificou-se uma profunda alteração na concepção filosófica e

doutrinal da pena e, em sentido amplo, um profundo melhoramento da condição de vida na prisão. Mas, como bem afirma Ives (1970), a percepção de tal melhoramento só é possível na comparação entre as condições que as prisões antes apresentavam e suas condições após as obras dos reformadores penitenciários, uma vez que as antigas prisões, devido à falta de higiene, se tornavam praticamente inhabitáveis, estavam sempre sobrelotadas, infectas e imundas, enquanto no decorrer do século XIX a labuta era para que se tornasse um lugar limpo e higiênico. Afirma Ives (1970, p. 171-172) que:

[...] nos velhos edifícios o deboche e o vício eram ordinários e galopantes; no meio da humidade e da miasmática escuridão eram ouvidos juramentos e obscenidades dos mais abandonados sexos, juntamente com o arrastar dos seus pesados grilhões, cujo som poderia ser ouvido de tempos a tempos pela acentuada cutilada do chicote do carcereiro. As novas prisões eram compostas por celas; existiam enormes fileiras de túmulos, dentro dos quais um recluso solitário e indolente frequentemente morria. Um profundo silêncio reinava, mas por vezes figuras fantasmagóricas, sempre vigiadas, e usando máscaras, possivelmente com medo de que se reconhecessem uns aos outros, eram apressadas através de passagens típicas de adega, não se atrevendo a virar a cabeça para olhar à sua volta, nem tão pouco a levantar os olhos para um rápido soslaio em busca de outra máscara eventualmente presente.

Como bem observado na citação acima, ainda havia um caminho longo por percorrer. Para Vasquez (2008), o início desse caminho marcou aquilo que a historiografia chamou de Ciência Penitenciária Moderna. Nas ponderações de Gonçalves (2009, p. 10), no trilhar desse novo caminho inúmeras experiências foram realizadas: “Algumas fracassaram, outras não. Umas causaram sofrimento, outras uma melhoria significativa das condições de vida nos cárceres e nas prisões [...]” Entretanto, essas idas e vindas dos reformistas penitenciários não se apresenta como uma novidade, uma vez que sempre que

é postulado um novo modelo há a necessidade de experimentá-lo, pois se assim não for nunca se saberá se o modelo ora idealizado representa ou não uma possibilidade viável em relação àquilo que existe e se está a aplicar. O certo é que os reformadores penitenciários, fundadores do humanitarismo penitenciário, não se deixaram contaminar pelo imobilismo e pela desumanização e perceberam que alguma coisa devia ser feita nesse campo.

Recorremos aos estudos de John Howard, que foi um viajante aventureiro e filantropo inglês que lutou pelo melhoramento das condições de vida nas prisões, militando em prol de uma ampla reforma penitenciária. Ele se sentia horrorizado com as condições em que viviam os encarcerados, não só na Inglaterra, mas em toda a Europa. Com base em sua obra: *The State of the Prisons in England and Wales, with Preliminary Observations and an Account of Some Foreign Prisons*, podemos compreender que até o século XVIII vigorava nas prisões de toda a Europa o que era chamado sistema de comunidades, em que no mesmo espaço prisional eram colocados todos os tipos de delinquente, pois o único objetivo era retirá-los da sociedade e fazê-los pagar pelos seus crimes.

De acordo com Bremauntz (1998), nas prisões europeias a higienização era inexistente, os prisioneiros sobreviviam amontoados em espaços pequenos em virtude do número elevado de presos e dos poucos estabelecimentos prisionais disponíveis. Aponta o autor que o contágio físico e moral era inevitável, já que em um mesmo espaço conviviam presos primários e reincidetes, saudáveis e doentes, condenados por crimes graves e condenados por crimes leves, pessoas presas idosas com delinquentes

juvenis. Uma passagem do estudo de John Howard, que ilustra bem as ponderações acima, é trazida por Bremauntz (1988, p. 75):

[...] aqui se veem crianças de doze a catorze anos escutar com ávida atenção as histórias contadas por homens de hábitos abjectos, exercitados no crime, aprendendo com eles (...). Deste modo, o contágio do vício espalhava-se pelas prisões que se convertiam em lugares de maldade que se difundia rapidamente para o exterior. Os loucos e os idiotas eram encarcerados com os demais criminosos, sem separação alguma, porque ninguém sabia onde os colocar. Serviam de cruel diversão para os outros presos. (HOWARD *apud* BREMAUNTZ, 1998, p. 75)

Isso nos leva à compreensão de que, no decorrer dos tempos, no interior do espaço carcerário, o crime foi ensinado e aprendido e a recuperação social idealizada pelo poder vigente representou nada mais que uma miragem. Entretanto, nos ideais de John Howard as condições de vida nas prisões não poderiam ser concebidas como naturais e necessárias para aqueles que fugiam aos rigores das leis e das regras sociais. Pautado nos princípios de educação religiosa, trabalho regular organizado, condições alimentícias e de higiene humana, isolamento parcial (para evitar o contágio moral) e inspeções periódicas, Howard propôs uma ampla reforma penitenciária. Mesmo tendo suas ideias inicialmente censuradas em seu país, mais tarde ele seria consagrado como o apóstolo da humanização das prisões, vindo a falecer no ano de 1790 de uma doença que ficou conhecida como “febre carcerária”, presente nas prisões europeias e oriundas das condições infectas por ele denunciadas. Sua obra foi continuada, em parte, por Jeremy Bentham.

Assim como John Howard, Bentham foi um filósofo e criminalista inglês que idealizou a reforma do sistema prisional com propostas de caráter filosófico, reformista e sistemático. Defendeu com veemência a necessidade da

prevenção e da punição do crime, recusando, no entanto, a pena de morte. Por esse motivo, defendia o encarceramento e a concepção de um regime prisional assentado em três pilares: docura, rigor e severidade. Pautado nesses três princípios, defendeu a separação dos reclusos por sexo, a manutenção adequada da higiene e do vestuário dos detentos, o fortalecimento de uma alimentação apropriada e a aplicação rigorosa do sistema disciplinar. De acordo com Guzman (1983, p. 93), com a referida proposta Bentham almejava “reformar e corrigir os presos, para que quando saíssem em liberdade não constituíssem uma desgraça para a sociedade.”

Além de pensar as condições de vida nas prisões, Jeremy Bentham postulou uma nova concepção arquitetônica do edifício prisional que denominou de modelo *panopticon*. Seus ideais arquitetônicos são descritos por Barton e Barton (1993, p. 138) da seguinte forma:

[...] incorpora uma torre central a um edifício anular dividido em celas, sendo que cada cela estende-se ao longo de toda a espessura do edifício de modo a permitir a existência de janelas interiores e exteriores. Os ocupantes das celas [...] estavam, portanto, duplamente iluminados, separados uns dos outros por paredes e sujeitos a um escrutínio simultaneamente coletivo e individual feito por um observador a partir da torre, permanecendo este invisível.

O modelo *panopticon* tornou-se um dos traços característicos da sociedade contemporânea, traduzindo uma forma de poder que se exerce sobre a pessoa presa pela constante vigilância individual, a qual se traduz em forma de controle, com punição, recompensa e correção. As pretensões do modelo prisional arquitetado por Bentham eram de permitir que o guarda prisional tivesse condições de observar (*opticon*) todos os prisioneiros (*pan*) sem qualquer possibilidade de visualização por parte do preso, alimentando um

sentimento de que estariam constantemente sendo observados e por isso pensariam suas ações. (FOUCALT, 1977)

O projeto arquitetônico de Bentham teria como objetivo impactar psicologicamente a pessoa presa, para que ela se sentisse observada todo o tempo. Sem conseguir enxergar o que ocorre externamente ao edifício, ela seria tomada por um enorme sentimento de solidão, mesmo que estivesse “acompanhada” pelo guarda prisional durante todo o tempo. Seu idealizador acreditava que esse impacto nunca seria esquecido por aqueles que passassem por lá e agiria como uma espécie de prevenção especial negativa na qual a pessoa presa, por receio de voltar novamente à prisão, não mais voltasse a transpor as regras acordadas socialmente.

Jeremy Bentham acreditava que o direito penal era um ramo crucial do direito, dada sua particularidade na abordagem da psicologia humana. Para ele, a partir do pensamento utilitarista, o direito penal seria o instrumento perfeito para que o governo conseguisse conduzir as condutas de seus cidadãos. Isso porque, por meio de penas bem calculadas, o indivíduo poderia buscar a otimização de sua felicidade e chegaria à conclusão de que desrespeitar as regras impostas pelo Estado não seria uma conduta vantajosa.

As imagens a seguir ilustram o modelo prisional idealizado por Jeremy Bentham:

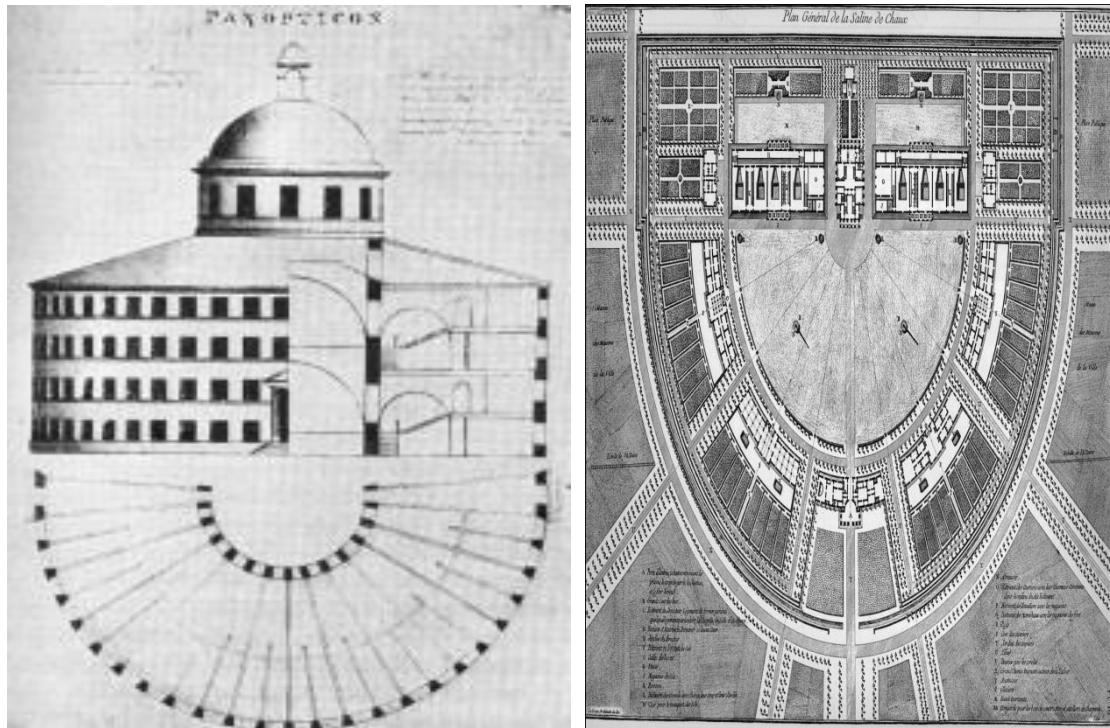


IMAGEM - 1 e 2: Planta do Panopticon

Fonte: www.google.com.br/search?q=planta+panoptica&espv

Podemos afirmar que as ideias de Bentham exercearam uma profunda influência sobre a teoria da arquitetura penitenciária, o que se materializou em edifícios em cujas linhas gerais se torna evidente o claro peso de seu projeto.

Cesare Beccaria foi outro reformador. Conhecido como o principal representante do Iluminismo Penal e reconhecido como um defensor da humanização do sistema penal, compreendia que “a prisão deveria influenciar a conduta humana.” (BECCARIA, 1977, p. 54). Militava em prol da estruturação de um novo sistema de Direito Penal e preconizava a abolição da pena de morte, da tortura e das penas desumanas que faziam parte do sistema punitivo da época. Defendia Beccaria (1998, p. 163):

Para que toda a pena não seja uma violência de um ou de muitos contra um cidadão particular, deve ser essencialmente pública, pronta, necessária, a mais pequena possível nas circunstâncias dadas, proporcional aos delitos, fixada pelas leis.

De acordo com Gonçalves (2009), Beccaria repensou a lei e as punições com base na análise filosófica, moral e econômica da natureza do ser humano e da ordem social. Com seus ideais almejava a construção de um sistema penal consistente e logicamente construído, em que as práticas confusas, incertas, abusivas e desumanas que então eram inerentes ao direito penal e ao sistema punitivo de sua época fossem repensadas.

Pode-se, assim, dizer que o pensamento desses três expoentes sobre o sistema prisional e o clamor por reformas significaram um avanço nas relações prisionais, um processo de humanização da prisão. Essa humanização se explicaria por reduzir o rigor da pena privativa de liberdade (SANTOS, 1999, p. 76). No entanto, é salutar a lembrança de que o programa de reforma das prisões idealizado pelos pensadores acima mencionados é concomitante com o seu processo de institucionalização, datado de 1779. Para Foucault (1986, p. 210), a prisão não é uma instituição à mercê dos movimentos de reforma, porque no fundo ela se constitui como “a própria reforma.”

Encontramos nos estudos de Vasquez (2008) a afirmação de que, com o processo de reforma das prisões fomentado no decorrer do século XVIII, foi possível estruturar, no século XIX, um novo sistema punitivo que substituiu gradativamente as práticas de castigos corporais com base no castigo da alma no interior das prisões. De acordo com a autora, o novo sistema punitivo se instituiu pela implantação do panoptismo¹, em que a disciplina e a

¹ Utilizado por Michel Foucault para referendar o modelo de prisão idealizado por Jeremy Bentham. Ver em: FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento das prisões. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1998.

normatização foram usadas como tratamento disciplinar sobre os sujeitos delinquentes.

Michel Foucault, em sua celebre obra: *Vigiar e punir: nascimento das prisões*, aponta que as novas concepções de encarceramento implantadas no início do século XIX constituíam, ao mesmo tempo, a privação da liberdade e a transformação dos indivíduos. Entretanto, tais transformações continuavam sendo buscadas por intermédio do princípio da correção, classificação, modulação da pena, trabalho como obrigação e direito, educação penitenciária, entre outras, que faziam parte das técnicas de tratamento à pessoa presa. Assevera Foucault (1996) que, com o surgimento da instituição prisão como espaço instituído para a privação da liberdade da pessoa delinquente, a pena como castigo corporal deveria ser substituída por formas de “tratamento” que almejavam a educação e a reeducação, em que o tempo da pessoa presa no interior das prisões deveria ser medido e plenamente utilizado, sendo que suas forças deveriam ser continuamente aplicadas ao trabalho, ou seja, conferindo ao sistema punitivo penal a vigilância, o controle e a correção como características fundantes.

Observa Vasquez (2008, p. 27) que, com o nascimento das prisões, entram no cenário do “tratamento penitenciário” os “capelães, educadores, guardas, médicos, psicólogos, psiquiatras, funcionários da administração penitenciária, entre outros.” Aponta a autora que a construção desse novo cenário e a entrada em cena desses novos personagens foi uma estratégia para justificar o notório discurso da Escola Positiva Penal, que advogava a proteção da sociedade. Isso porque o sujeito delinquente, na concepção da referida escola penal, era visto como um organismo biológico composto de

personalidade biossocial e condições biopsíquicas. A autora, ainda na linha da história, analisa que no final do século XVIII e início do XIX, apesar da utilização das mais variadas formas de tortura, o sistema de punição pela detenção foi substituído pelo contexto de prisão, e começou-se a postular a necessidade de humanização da pena, em que a nova legislação atribui o poder de punir como uma função geral da sociedade.

Os que não aderem ao paradigma reformador das prisões são contundentes nas críticas à função dela, em virtude do tratamento oferecido à pessoa presa. Foi o filósofo francês Michael Foucault, um dos críticos mais veementes desse paradigma prisional, que definiu que o tratamento oferecido aos reclusos cria uma rede de violações e situações de conflito que amplia a situação de marginalidade do prisioneiro, desumanizando-o, tornando-o marcado pelo passado de crimes. Assim, a prisão passa a ser vista como a “habitação do crime”, lugar de criminosos, de pessoas inferiorizadas, e o prisioneiro é o exemplo no qual o cidadão comum não deve se inspirar.

O criminólogo inglês Louk Hulsman (1986) também não acredita na prisão como instituição política de ressocialização; compreendia ele que a instituição prisional está falida desde o seu nascedouro e propôs o abolicionismo penal, por não acreditar nela e postular que os problemas de gestão das unidades prisionais se davam em virtude da tirania e do autoritarismo de seus gestores. Para Hulsman, o sistema prisional é a representação do sistema social, sua estrutura e o tratamento oferecido ao homem criminoso não são pensados para reformar ou socializar; ao contrário, exercem a função subjetiva de excluir e marginalizar aqueles já excluídos e já marginalizados.

Para Julião (2012), desde sua origem a prisão estabeleceu e desenvolveu padrões de reclusão que classificam e fragmentam determinado número de seres humanos, levando-os a não se perceberem como cidadãos, mas como sujeitos à mercê das possibilidades de reinserção social, das quais a formação educacional se mantém distante, praticamente inexistente. Na condição de pesquisador da cultura organizacional das prisões e da oferta educacional aos homens e mulheres privados de liberdade, esse autor avalia que, da passagem da pena de suplício à pena privativa de liberdade, o crime, enquanto instrumento de desagregação social, sempre teve seu papel político. Decorre, então, que punir rigorosamente os criminosos e transformar essa punição em um espetáculo ao ar livre, ou nas torturas realizadas nas celas das prisões, consistia em ritual “normal” e aceito pela sociedade.

Observa-se que as críticas de Foucault (1977), Hulsman (1986) e Julião (2012) continuam válidas diante das dificuldades de dar sentido prático aos pressupostos teóricos da humanização, recuperação e socialização das pessoas privadas de liberdade. Infelizmente, em pleno século XXI, ainda reina no imaginário social que a prisão, enquanto instituição social, deve ser um espaço de punição e vigilância do criminoso. A manutenção desse preceito da vigilância, comum nas sociedades antigas, se intensifica nas sociedades atuais com o crescimento da criminalidade violenta, principalmente quando as estatísticas criminais apontam vítimas nas camadas mais abastadas da população.

No mundo científico, a função política da prisão encontra, em meio a discursos nem sempre dialógicos, de um lado, os que acreditam que a prisão deve punir e ser mais rigorosa, de outro, os que defendem a sua manutenção

dentro do respeito aos direitos dos reclusos em padrões internacionais de civilização. Porém, também existem os defensores de formas alternativas de prisão como as penas reparadoras, estas visando mais a reparação do delito do que o encarceramento como forma de coibir o aprofundamento do indivíduo no mundo da criminalidade.

Para tanto, é fundamental que tenhamos em vista que a prisão é uma instituição política. Sua função social, após a formação do Estado liberal, é de recuperação dos indivíduos, e sua matéria prima o tratamento e as assistências que estão preconizadas na Lei de Execução Penal (LEP 7210), que devem contribuir para reinseri-los na sociedade. Dessa forma, torna incoerentes as práticas de execução da pena de morte em praça pública, quando os direitos dos cidadãos clamam por liberdade, igualdade e fraternidade, e os trazem como elementos fundantes dessa nova percepção de política e de poder no mundo ocidental.

1.1 Pressupostos Político-Legais da Assistência Educacional aos Sujeitos Privados de Liberdade

Não por acaso, nos últimos séculos inúmeras políticas públicas foram pensadas na tentativa de contribuir com o processo de reinserção social da pessoa privada de liberdade e a assistência educacional representa o mecanismo que vem sendo defendido por instituições nacionais e internacionais para o processo de reeducação da pessoa presa. O documento intitulado: *Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros*, elaborado no 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, no ano de 1955, estabeleceu a educação

como garantia da pessoa privada de liberdade. No item Educação e Recreio, Princípios Orientadores nº 77, encontra-se posto que:

Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe à administração especial atenção.

Outro evento importante para a garantia da educação nos estabelecimentos penais foi a *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, em que se estabeleceu, na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, no seu artigo 1º, que “[...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem [...]” Em correspondência, propõe a difusão e universalização da Educação Básica e o princípio de educação ao longo da vida, inclusive para as pessoas privadas de liberdade. É assim que se segue a Resolução 1990/20, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, que trata da educação nas prisões e recomenda aos Estados Membros os seguintes princípios:

- a) A educação nas prisões deve visar ao desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em mente a história social, econômica e cultural do preso;
- b) Todos os presos devem ter acesso à educação, inclusive programas de alfabetização, educação fundamental, formação profissional, atividades criativas, religiosas e culturais, educação física e desportos, educação superior e biblioteca;
- c) Deve-se envidar todos os esforços destinados a incentivar os presos a participarem ativamente de todos os aspectos da educação;
- d) Todos os envolvidos na administração e gestão da prisão devem facilitar e apoiar ao máximo a instrução;
- e) A instrução deve ser um elemento essencial do regime carcerário; não se deve desencorajar os presos que participam de programas aprovados de educação formal;
- f) A formação profissional deve visar ao maior desenvolvimento do indivíduo e deve ser sensível às tendências de mercado;

- g) Deve-se atribuir um papel significativo às atividades criativas e culturais, pois tem um potencial especial no que diz respeito a permitir que os presos desenvolvam-se e se expressem;
- h) Sempre que possível, os presos devem ser autorizados a participarem da educação fora da prisão;
- i) Nos locais onde a educação tiver de ocorrer dentro da prisão, a comunidade externa deve participar ao máximo do processo;
- j) Deve-se disponibilizar as verbas, equipamentos e pessoal docente necessários para permitir que os presos recebam uma educação adequada.

A Lei de Execuções Penais nº. 7210, sancionada no dia 11 de julho de 1984, em que pese esse documento ser um marco na garantia do direito à educação das pessoas presas, estabelece a educação como uma das práticas assistenciais a presidiários. Em seu Capítulo II – Da Assistência Educacional, do artigo 17 ao 21, define sua oferta obrigatória nos sistemas penitenciários:

DA ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL

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

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

Art. 19 - O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único - A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20 - As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Na LEP 7210, a assistência educacional ao preso é amplamente prevista como um direito no inciso VII do artigo 41. Nesse mesmo artigo, constam como direitos do preso: assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa. Contudo, ao longo desses artigos encontra-se explicitada como se dará a assistência educacional, na qual encontramos certa

restrição às oportunidades educacionais no interior das instituições penais, se comparadas à educação fornecida aos jovens e adultos que não se encontram em situação de privação de liberdade. Nas entrelinhas dos artigos estabelece-se que apenas o 1º grau (ensino fundamental) é adotado como obrigatório, não sendo prevista a possibilidade de acesso ao ensino médio ou superior para os detentos que cumprem pena em regime fechado, o que de maneira clara viola normas constitucionais que postulam como dever do Estado a “[...] progressiva universalização do ensino médio gratuito [...]” (Artigo 208, inciso II) e o “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (Artigo 208, inciso V)

Além disso, nos artigos da Lei de Execução Penal é possível identificar uma valorização do trabalho em detrimento do direito à educação. Em especial no artigo 126, assegura a remição penal através do trabalho, mas não garante à educação o mesmo benefício. Essa valorização do trabalho frente à educação, além de não incentivar a procura por escolarização, reforça a sua descaracterização como um direito, colocando a educação formal como um privilégio concedido aos detentos. Da mesma forma, reforça a ideia de que ela não tem potencial para contribuir com a clamada reinserção social.

Como bem postula Julião (2012), mesmo diante dos inúmeros dispositivos legais que preconizam a educação como uma assistência ao sujeito privado de liberdade e das diversas frentes de luta edificadas por militantes da área em prol da garantia da educação nos estabelecimentos prisionais, a oferta da escolarização nas prisões do nosso país ainda é restrita e entendida por alguns atores sociais como um privilégio. Concordamos, nesse aspecto, com a crítica de Teixeira (2007, p 14) de que “[...] a educação não

pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento [...]", mas como um direito previsto na lei.

Pode-se dizer que a falta de compreensão quanto ao papel social da educação no interior das prisões e a ausência de políticas públicas educacionais ancoradas na realidade do sistema prisional têm impossibilitado que a escola situada nas instalações prisionais contribua para a formação cidadã do sujeito preso. De mesmo modo, impede que se possa desenvolver uma ação educativa fundamentada no encontro da cultura prisional com a cultura escolar prisional.

É mister salientar que o conceito de Cultura Prisional pode ser encontrado nos estudos do sociólogo americano Donald Clemer (1960), **do** sociólogo e criminologia americano Gresham Sykes (1999) e do jurista Augusto Frederico Gaffée Thompson (2002). Com base nos estudos desenvolvidos por esses três expoentes da Ciência Penitenciária é possível afirmar que as pessoas que ficam privadas de liberdade em estabelecimentos prisionais vivenciam o fenômeno da prisionalização, o que significa que são levados a aderir, em maior ou menor grau, ao modo de pensar, hábitos, costumes e cultura geral da penitenciária. Em outras palavras, são levados a internalizar os padrões simbólicos existentes na comunidade prisional.

Clemer (1960) conceitua Cultura Prisional como sendo as manifestações sociais inerentes ao fenômeno da prisionalização, englobando práticas e sistemas de comportamento, tradições, histórias e costumes, hábitos e modos de pensar, sistema de sinais ou palavras, leis, normas, ideias, opiniões, atitudes em defesa/contra ou referente a lares, família, educação, trabalho,

governo, prisões, polícia, juízes, presos, diretor de presídio, guardas, armas de fogo, cela, repreensão, muros, maquinários, livros, somas de dinheiro, roubo, furto, homicídio, extorsão, violação, estupro, sexo, amor, honestidade, tormento e outros. A Cultura Escolar Prisional diz respeito às normas instituídas pela escola da prisão e à forma como o currículo escolar é materializado no decorrer do processo educativo, assim como a rotina à qual o preso é submetido no interior da escola do cárcere.

Vasquez (2008, p. 83-84), por sua vez, define Cultura Escolar Prisional como sendo:

O conjunto formado pelos conhecimentos, comportamentos e sistemas de valores que balizam a execução dos direitos do ser humano em cumprimento de pena privativa de liberdade, que é manifestado ou compartilhado pelo corpo docente e técnico administrativo, como tentativa de fomentar a reflexão quanto à forma de interação entre os membros da comunidade escolar prisional, ou ainda, como tentativa de inculcar as relações sociais ou interpessoais necessárias para conviver entre os membros da “sociedade livre”.

Estudos realizados por Onofre (2011), Julião (2012), Falcade-Pereira e Asinelli-Luz (2014), com a intenção de discutir possibilidades e limites da educação no interior do sistema prisional brasileiro, têm sublinhado as dificuldades de desenvolvimento de programas educacionais de caráter emancipatório em virtude da estrutura funcional da prisão, cuja cultura organizacional é essencialmente disciplinar. Em linhas gerais, os estudos enfatizam que, no Brasil, na oferta de educação nas prisões, além de não se ter saído das experiências de educação básica, muitas delas realizadas precariamente, ainda persiste o número elevado de encarcerados analfabetos e/ou que não concluíram o ensino fundamental. Tal situação contraria as

experiências de oferta de educação prisional de alguns países, por exemplo, as do sistema penal argentino, que além de ofertar educação básica ao sujeito preso registra experiências consolidadas de ensino superior em algumas unidades prisionais. É preciso observar que:

Infelizmente, não diferente das políticas sociais em geral no nosso país, vivemos também na política de educação para os jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade as contradições e agruras do descompasso entre o legal e o instituído na prática, tão comum na cultura política do nosso Estado. (JULIÃO, 2015, p. 33)

E isso acontece apesar de a legislação educacional reconhecer a diversidade cultural e intelectual dos alunos da educação de jovens e adultos e lhes garantir a educação como direito humano fundamental e subjetivo. Onofre (2011) e Julião (2012) reconhecem que a educação ofertada nas escolas das prisões, como modalidade da educação básica para jovens e adultos, deve investir em uma proposta educacional que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos privados de liberdade e ofereça um processo de formação docente continuada sólido, para que a cultura e as especificidades da escola do cárcere possam ser contempladas nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino. Trata-se de contribuir para que a escola da prisão cumpra sua função social — acolhimento, reconhecimento e refúgio do cárcere, construção de interações e identidade longe do crime, espaço de vivência de experiências, de trocas e de cooperação, de formação de cidadãos críticos e emancipados e, por consequência, mais humanizados.

1.2 Prisão e Escola Como Instituições de Sequestro: a Perspectiva de Foucault

Michel Foucault (1926-1984) foi um filosofo francês mundialmente conhecido, que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos. Com o falecimento de Jean-Paul Sartre² em 1980, Foucault tornou-se o mais famoso intelectual francês. Era possuidor de um pensamento transversal por atravessar campos como os da Filosofia, História, Sociologia, Psicologia e Direito. Ficou conhecido por suas posições contrárias às políticas de determinadas instituições, em especial nas áreas da psiquiatria, da medicina e do penitenciarismo, e por suas ideias sobre a evolução histórica da sexualidade. Ganhou notoriedade por sublinhar a similaridade dos modos de tratamento conferidos aos grandes grupos de indivíduos que vivem à margem da sociedade — loucos, prisioneiros, alguns grupos de estrangeiros, soldados e crianças. Nas concepções foucaultianas, tais grupos têm em comum o fato de serem vistos com desconfiança e excluídos por uma regra de confinamento em instituições com instalações seguras, especializadas, construídas e organizadas em modelos semelhantes (asilos, presídios, quartéis, escolas), inspiradas no modelo monástico, instituições que ele chamou de "disciplinares". (FOUCAULT, 1977)

Historiadores da ciência e analistas de sua obra afirmam existir certa controvérsia no desenvolvimento de seu pensamento, por mudar as orientações de suas investigações algumas vezes, o que identificaria a

² Filósofo, escritor e crítico francês que ficou conhecido como representante do existencialismo. Acreditava que os intelectuais têm de desempenhar um papel ativo na sociedade. Era um artista militante, que apoiou causas políticas de esquerda com a sua vida e a sua obra. Ver em: COHEN-SOLAL, A. Sartre: uma Biografia. Tradução de Milton Persson. 2.ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

existência de três Foucault: um que produz uma arqueologia, que seria a primeira fase do trabalho foucaltiano, ele próprio tendo denominado uma de suas obras *Arqueologia do Saber*, como se desenvolvesse um método arqueológico de pensamento; um segundo em que entra em cena o genealogista, mergulhando nas questões relacionadas ao poder, influenciado pelo pensamento de Friedrich Nietzsche³, em busca da genealogia do poder; por fim, fala-se de um terceiro Foucault que se dedica a pensar as questões da ética, quando ele retoma os antigos estudos de história da sexualidade e encontra nos gregos e romanos toda uma maneira de se viver e tematizar a vida. Entretanto, o próprio Foucault não visualizava essas mudanças de percurso; sua preocupação central sempre foi o problema do sujeito.

Esse problema do sujeito atravessa a sua obra e, segundo ele, com diferentes reflexões — o sujeito tematizado na sua relação com o saber, na fase arqueológica; o sujeito pensado na sua relação com o poder, na fase genealógica, e o sujeito visto na sua relação consigo mesmo, na fase da ética, na qual ele pensa a estética da existência. O fato é que, nesse percurso, com seus estudos sobre o Saber, o Poder e o Homem, ajudou a compreender a dinâmica de instituições sociais como hospícios, prisões e escolas.

Mergulhando na raiz de seu pensamento, observamos que um dos maiores interesses de Foucault eram as formas de controle exercidas pelas instituições sociais. Ao analisar os processos disciplinares adotados por instituições como hospícios, escolas e prisões identificou como sua estrutura

³ Filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor alemão do século XIX. Seus escritos se detiveram sobre questões que envolviam a religião, a moral, a cultura contemporânea, filosofia e ciência, exibindo uma predileção pela metáfora, a ironia e o aforismo. Ver em: BROBJER, T. "Nietzsche's philosophical context: an intellectual biography", p. 42. University of Illinois Press, 2008.

organizacional acabava por controlar aqueles que eram nelas colocados, por meio da imposição de padrões ditos “normais” de conduta, dado que com a emergência da sociedade capitalista houve a necessidade de se produzir corpos dóceis para o trabalho e mentes submissas para a sujeição aos padrões culturais hegemônicos.

Para entender a dinâmica do poder, Foucault (1977) se deteve em estudar as estruturas organizacionais das prisões, porque, segundo ele, nas prisões o poder não se esconde nem se mascara; ao contrário, pode se manifestar em seu estado bruto, em suas formas mais excessivas, uma vez que na prisão ele encontra sua inteira justificativa como um poder moral — em nome do bem e da ordem é permitido punir. Muito embora não acreditasse que o poder e a dominação fossem originários de uma única fonte controladora, em sua concepção eles seriam exercidos todos os dias e em diferentes níveis. Para o filósofo francês não existia relação de poder que não fosse acompanhada da criação de um poder e de um conhecimento e vice-versa, e essa seria a possibilidade, para os sujeitos, de agirem contra o que não quer ser, para então pensar outras possibilidades para o mundo em que se vive. Ou seja, para Foucault é possível lutar contra a dominação representada por certos padrões de pensamento e comportamento, só não se pode ser imune e se livrar completamente das relações de poder, já que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, são sempre centros de sua transmissão. (FOUCAULT, 1989, p. 183)

Segundo a ótica foucaultiana, a prisão representa a forma mais perversa do poder, pois colocar alguém na prisão e sequestrar a sua liberdade constitui a forma mais nua e crua de controlar as pessoas. Na prisão, o domínio sobre o outro age de forma mais excessiva e intensa. À luz dessa afirmação, o filósofo comprehende que a prisão.

[...] se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribui-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registros e anotações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. (FOUCAULT, 1977, p.217)

Acreditava esse autor que a prisão, mesmo que fosse exercida com base em preceitos legais, era uma instituição social pensada pela burguesia com o objetivo de controlar, dominar e fragilizar os meios de cooperação e a solidariedade do proletariado. Por esse motivo, “a prisão é o coroamento do processo que torna os sujeitos dóceis.” (FOUCAULT, 1977, p. 34). Entretanto, enquanto instituição disciplinar, de plena vigilância e punição, não diminui a delinquência e muito menos recompõe o ser social, ao contrário, provoca reincidência.

Nas esteiras do pensamento foucaultiano, o sistema penitenciário, ao receber das mãos da justiça um condenado, deveria encontrar formas para recuperá-lo e devolvê-lo à sociedade. Ocorre que ao passar pelas “tecnologias prisionais”⁴ (FOUCAULT, 1977, p. 78), esse condenado é transformado em delinquente, uma vez que a prisão não trabalha sobre a infração, mas sobre a

⁴ São as formas de tratamento ofertadas às pessoas presas. Ver em: FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: história das violências nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

vida do condenado. Dessa forma, ao invés de cumprir seu papel social de devolver a liberdade aos indivíduos, a prisão devolve delinquentes perigosos para a sociedade.

Outro ponto que chama a atenção nas considerações de Foucault em relação à prisão é a afirmação de que o modelo de funcionamento dessa instituição favorece a organização de delinquentes solidários entre si, hierarquizados e preparados para cumplicidades futuras; que as condições externas à prisão favorecem a reincidência — a falta de aceitação social e a escassez de trabalho são os fatores mais frequentes da reincidência. Foucault (1977) é contundente na afirmação de que a prisão localizada no seio da sociedade capitalista exerce a função de produzir sujeitos delinquentes ao produzir a ilegalidade concentrada, controlada e desarmada, tornando-se, dessa forma, útil ao sistema. Observa ainda que a origem do delinquente não está no sujeito, mas na forma de organização social em que reina um jogo de forças. Enfatiza Foucault (1977, p. 274):

Não há então natureza criminosa, mas jogos de força que, segundo a classe a que pertencem os indivíduos, os conduzirão ao poder ou à prisão: pobres, os magistrados de hoje sem dúvida povoariam os campos de trabalhos forçados; e os forçados, se fossem bem nascidos, ‘tomariam assento nos tribunais e aí distribuiriam justiça’.

Dessa forma, Foucault denuncia a ineficácia do sistema prisional, afirmando que a prisão instituída modernamente se distanciou do conceito imaginado por seus pensadores, já que enquanto instituição social não cumpre papel apenas corretivo: por suas tecnologias prisionais construídas historicamente, ao invés de reduzir a criminalidade, introduz os condenados em carreiras criminosas.

Assim como a prisão, Foucault se deteve em investigar e analisar a instituição escola. Na obra *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*, ao analisar o fenômeno da disciplina, o centro de sua análise se dá em torno da instituição escolar. No decorrer de suas investigações sobre essa instituição, encontrou situação de vigilância, adestramento do corpo e da mente, isto é, formas de exercer o poder e produzir um determinado tipo de sujeito e de sociedade. Nesse sentido, escolas, assim como hospitais, quarteis e prisões, eram vistas por Foucault como “instituições de sequestro” onde os indivíduos seriam retirados do seu espaço social e internados por um longo período para mudar sua conduta e disciplinar o seu comportamento.

Enquanto instituição disciplinar, a escola desenvolve técnicas para a produção de corpos dóceis. Segundo ele, no interior das escolas, o corpo entra numa maquinaria de poder em que os mecanismos disciplinares o desarticulam e o recompõem da maneira mais conveniente ao sistema, produzindo corpos submissos, exercitados e disciplinados. Por meio de sua estrutura organizacional e de suas técnicas disciplinares, a escola é arquitetada para que os sujeitos possam ser distribuídos no espaço, o que Foucault chamou de encarceramento – mais especificamente, a localização imediata, ou o quadriculamento, para que se evite a aglomeração, para que se possa vigiar o comportamento de cada aluno. Aponta Foucault que, além de distribuir os sujeitos, é necessário localizá-los no espaço, fazendo com que cada indivíduo se defina por seu lugar na série, individualizando os corpos por meio de uma localização que os distribui e os faz circular numa rede de relações. Dessa maneira, a escola deve ser dividida em séries e classes que individualizam os alunos em filas, o que facilita a vigilância e o controle. Nesse sentido, “[...] a

sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor.” (FOUCAULT, 1977, p. 135). A distribuição das classes em fileiras, com alunos em ordem e uniformizados, tem como objetivo garantir a obediência e uma melhor utilização do tempo, com a criação de espaços funcionais e hierárquicos: “[...] trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma “ordem.”” (FOUCAULT, 1977, p. 135). Observou ele que nas instituições escolares controlam-se as atividades pelo horário, fazendo com que todo o tempo o corpo fique empregado no trabalho e que cada gesto e ação seja monitorado. A disciplina, então, é a própria microfísica do poder, instituída para o controle e sujeição do corpo, tendo como objetivo produzir corpos dóceis e uteis (FOUCAULT, 1989).

Na epistemologia foucaultina encontramos três tipos de técnicas disciplinares. A primeira delas é a vigilância hierárquica, que funciona como poder sobre o corpo alheio, composto por redes integrais de relações e exercido por dispositivos observatórios que obrigam pelo olhar. A segunda é a sansão normalizadora que está na essência de todo sistema disciplinar que tem como objetivo enquadrar tudo aquilo que se encontra inadequado aos contratos sociais – a ideia é reduzir os desvios e os corrigir. A terceira e última técnica, que combina as duas primeiras, é o exame, que constitui um controle normativo, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir, fazendo de cada indivíduo um caso, como registro geral, e transformando-o num objeto e condições de ser vigiado e controlado. Desse modo, a disciplina é o elemento essencial para garantir o aprendizado. É por meio da disciplina dos alunos e dos professores que o sistema educativo avança. Portanto, manter o professor

em um regime disciplinar como de operários fabris, produzindo em todo tempo resultados e impondo ao aluno seu poder como forma de utilizar o tempo com o máximo de proveito, torna-se o objetivo almejado.

Na perspectiva foucaultina, a escola apresenta configuração parecida com o ambiente carcerário — em sua disposição física, seus mecanismos de disciplinarização, sua organização hierárquica, sua vigilância constante. A analogia física das escolas com as prisões deriva de sua estrutura arquitetônica, com suas classes organizadas lado a lado sem nenhuma comunicação, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos e com grades, portões sem nenhuma visibilidade do lado externo. A escola segue a mesma arquitetura panóptica por constituir “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico em que os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados [...]” (FOUCAULT, 1977, p. 174). Esse tipo de cultura organizacional e de vigilância permite ao gestor escolar um maior controle sobre todas as movimentações na escola — quem está no corredor, quem vai ao banheiro, a classe “indisciplinada” e qualquer outra movimentação que fuja da normalidade.

Acrescenta Foucault (1977) que o poder disciplinar exercido por intermédio da arquitetura escolar e, da mesma forma, o controle da gestão escolar sobre o professor e o aluno pelo “olhar panóptico” demonstram de forma clara como a disciplina faz “[...] funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 1977, p. 134). De acordo com o autor:

[...] o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e “orgânica.” (FOUCAULT, 1977, p. 141)

Esse poder disciplinar não almeja reter as forças, mas sim interligá-las, multiplicá-las e utilizá-las; para sua concretização, utiliza-se dessa vigilância hierárquica e de outros meios coercitivos de punição.

Outro mecanismo de poder disciplinar descrito por Foucault nas escolas são os exames ou provas. Por meio deles o professor conhece seus alunos, descritos, mensurados, comparados a outros; treinados, classificados, normalizados. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (FOUCAULT, 1977, p. 164). Nessas circunstâncias, nas escolas a aplicação de exames envolve todo um ritual que vai desde a padronização de sua estética até a conduta disciplinar e temporal. Os exames são aplicados em classes com alunos em ordem alfabética, enfileirados, com horários mínimos e máximos para término, com a proibição de qualquer conversa ou gesto. O exame deve ser feito de maneira sistemática e objetiva. Esse ritual renova constantemente o poder, demonstra a força que a disciplina possui no cotidiano escolar. O exame compara os alunos e permite analisá-los e, se necessário, sancioná-los. Por ele obtém-se o conhecimento sobre o aluno, sobre suas aptidões e deficiências, sobre sua evolução ou desvio. Esse método pressupõe “[...] um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício do poder” (FOUCAULT, 1977, p. 166), o que nos leva à compreensão de que o exame representa uma das peças fundamentais para a edificação de uma pedagogia do controle e de que

na instituição escola o poder disciplinar torna-se natural e legítimo. Educar significa ensinar, qualificar, esclarecer, mas também disciplinar, vigiar, punir.

Observou Foucault que a escola, com suas técnicas disciplinares, faz com que os atores escores aceitem o poder de punir e de serem punidos. Nessa perspectiva, o poder disciplinar encontra um lugar propício nos discursos e nas ações de seus líderes, sendo a disciplina o protagonista das relações que compõem o universo escolar.

1.3 Prisão e Escola Como Instituições Totais na Perspectiva de Erving Goffman

Outro estudioso que se deteve no estudo da dinâmica das instituições prisional e escolar foi Erving Goffman (1922-1982), cientista social, antropólogo, sociólogo e escritor canadense. Por contribuir com a produção científica não apenas da Sociologia e da Antropologia, como também da Psicologia Social, Psicanálise, Comunicação Social, Linguística, Literatura, Ciências da Saúde, dentre outras, ficou conhecido como um dos expoentes das Ciências Sociais do século XX.

Sempre buscando inovar na forma de produção do conhecimento científico, Goffman não escapou de severas críticas dos opositores ao seu pensamento e à forma tão singular de investigação dos fenômenos sociais. Uma de suas características, “o pesquisador herói”, é considerada uma herança da tradição da Escola de Chicago.

As especificidades de seus estudos encontram-se na forma pela qual enveredava no campo de pesquisa para coleta dos dados, o que lhe conferiu o traço heróico. Internou-se por um ano (1955-1956) no Hospital Psiquiátrico

Santa Elizabeths, localizado na cidade de Washington, Estados Unidos, uma instituição federal que possuía pouco mais de 7000 internos, objetivando conhecer o mundo interno de um hospital para doentes mentais e definir uma versão sociológica da estrutura do Eu. Goffman ainda trabalhou num cassino, em Nevada, Estados Unidos, para estudar as artimanhas dos jogos e dos jogadores, assim como buscou analisar e refletir sobre as concepções de formação dos precursores da Escola de Chicago, principalmente de um dos seus maiores expoentes, o sociólogo norte-americano Robert Park⁵. Este viria a influenciar decisivamente os princípios metodológicos de suas investigações científicas, as quais tomavam como condição imprescindível a interação entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Além disso, influenciado pela tradição etnográfica presente na Antropologia do antropólogo Polaco Bronislaw Malinowski⁶, deteve-se no estudo das interações sociais ocorridas no cotidiano, trazendo à tona um complexo sistema de relações.

Pode-se afirmar que o centro das análises realizadas por Goffman está na observação de gestos, olhares, posicionamentos e verbalizações apresentadas pelos participantes de um encontro social enquanto sujeitos imersos em uma mesma análise, sem que ninguém ocupe um lugar proeminente.

⁵O trabalho de Park se destaca por seus estudos sobre relações de raça, migração, assimilação, movimentos sociais e desorganização social no espaço urbano. A concepção de formação do sociólogo defendida por Park e seus sucessores era focada numa prática pedagógica baseada na observação de campo, na coleta de dados e no uso de outros instrumentos que extrapolassem o uso de fontes secundárias, possibilitando ao estudante a imersão na realidade social a fim de elaborar suas próprias análises. Ver em: Ralph H. Turner, Robert E. Park: *On Social Control and Collective Behavior* (Chicago: University of Chicago Press, 1967), uma antologia de textos de Park.

⁶ Compreendia que o etnógrafo deveria apreender o ponto de vista do sujeito, chamado por ele de nativo, seu relacionamento com a vida, sua visão de mundo. Ver em: MALINOWSKI , B. Argonautas do pacífico ocidental. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural; 1978. (Os Pensadores).

Ao estudar e analisar criticamente o cotidiano de instituições fechadas como manicômios, prisões e conventos traz à tona o modo como esse tipo de segregação atua sobre o indivíduo, permitindo formular o conceito de “instituição total”, de “carreira moral”, de “vida íntima da instituição”. Nesse sentido, intitula uma instituição total como “[...] um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.” (GOLFFMAN, 2015, p. 11). Afirma o autor que são os mecanismos de estruturação de uma instituição que vão determinar sua condição de instituição total e ocasionar consequências na formação do Eu do indivíduo que dela participa sob determinada condição. “As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que os aspectos característicos de prisões podem ser encontrados em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal.” (GOFFMAN, 2015, p. 11).

Para Goffman (2015), os atores sociais interagem nas esferas da vida cotidiana em diferentes espaços sociais e se relacionam com diferentes participantes e sob distintas hierarquias sem um plano racional geral. Entretanto, ao ser inserido em uma instituição social um ator passa a agir num mesmo lugar, com um determinado grupo de pessoas e sob tratamento, obrigações e regras iguais de realização das atividades impostas. Quando uma determinada instituição social é estruturada para atender pessoas em situações semelhantes, em condição de confinamento por um determinado período de tempo e impondo-lhe a restrição da liberdade mediante uma rigorosa administração que faz uso do discurso de atendimentos às regras

institucionais, ela apresenta a tendência de ser “fechada”, caracterizando seu caráter “total”.

[...] seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico —, por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos [...]. As instituições sociais de nossa sociedade podem ser, *grosso modo*, enumeradas em cinco agrupamentos. Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não intencional; sanatório para tuberculosos; hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigosos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instruções para os religiosos, entre exemplo de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros [...] (GOFFMAN, 2015, 16-17)

Com base na citação acima, a prisão é enquadrada no terceiro tipo de instituição total, a qual é destinada à proteção da sociedade dos atores sociais considerados perigosos intencionais. Goffman (2015) explicita que nas instituições totais como as prisões o preso chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo, constituída por intermédio de algumas disposições legais do seu mundo doméstico. Ao entrar é imediatamente desvinculado do apoio recebido por tais disposições. Não por acaso, “dar início uma série de

rebaixamento, degradações, humilhações e profanos do eu.” (GOFFMAN, 2015, p. 24). Nesse momento, seu Eu é sistematicamente mortificado.

O processo de mortificação do Eu, no caso específico dos sujeitos internados nas prisões, inicia-se com a privação de bens materiais e estende-se para a perda de sua aparência usual, bem como dos instrumentos necessários para sua manutenção como roupas, pentes, agulhas e linhas, que poderão ser tirados dele ou a ele negados, para serem devolvidos se e quando sair. O autor salienta que o material substituto daquilo que foi retirado é quase sempre de um tipo inferior, mal ajustado, muitas vezes velho e igual para um grupo amplo e singular de internos. Para exemplificar os impactos dessa substituição, descrições contidas num relatório sobre prostitutas presas são utilizadas por Goffman (2015, p. 29):

Em primeiro lugar existe um funcionário do chuveiro que as obriga a se despirem, tira suas roupas, faz com que tomem banho no chuveiro e recebam suas roupas da prisão — um par de sapatos pretos de amarras, com saltos baixos, dois pares de meias muito recomendadas, três vestidos de algodão, duas anáguas de algodão, duas calças, e um par de *sutiens*. Quase todos os *sutiens* estão frouxos e são inúteis. Não recebem cintas e nem cinto.

Além de as presas perderem seu conjunto de identidade, existe a desfiguração pessoal decorrente de mutilações diretas e permanentes do corpo, que vão de marcas e perdas de membros a terapias de choques, dando aos reclusos a sensação de que estão num ambiente que não garante sua integridade física. Nas entrelinhas de sua descrição da instituição total prisão aponta que:

[...] nas prisões militares, os internados podem ser obrigados a ficar em posição de sentido, sempre que um policial entre no local. [...] Em algumas instituições prisionais encontramos a humilhação de curva-se para ser açoitado. [...] Nas prisões, a

negação de oportunidades para relações heterossexuais pode provocar o medo de perda da masculinidade. [...] há outra forma de mortificação; a partir da admissão, ocorre uma espécie de exploração contaminadora. No mundo externo, o indivíduo pode manter objetos que se ligam aos seus sentimentos do eu —, por exemplo, seu corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns de seus bens — fora de contato com as coisas estranhas e contaminadoras. No entanto, nas instituições totais esses territórios do eu são violados; a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadido e as encarnações são profanadas. [...] as celas de prisão com barras de metal como parede permite essa exposição. Talvez o tipo mais evidente de exposição contaminadora seja a de tipo diretamente físico — a sujeira ou a mancha do corpo ou de outros objetos intimamente identificados como o eu. Às vezes isso inclui uma ruptura das usuais disposições do ambiente para isolamento da fonte de contaminação —, por exemplo, precisar esvaziar o “vaso sanitário” [...] (GOFFMAN, 2015, p. 30-32)

Como se observa, a etnografia da prisão apresentada por Goffman é extremamente rica e detalhista, traz à tona as formas mais impensadas usadas pelos seus dirigentes para desconstrução do Eu e do próprio ser social. As condições das celas são representativas de como o espaço prisional descrito por Goffman contribuem para o contato mútuo e a exposição entre os internos, uma vez que:

A cela é usualmente nua, e mal contém o grupo que ali é colocado. Pode haver uma plataforma para dormir, mas todos os presos dormem no chão; quando todos se deitam, todas as polegadas do chão podem estar ocupadas. A atmosfera é de extrema promiscuidade. A Vida reservada é impossível. (GOFFMAN, 2015, p. 36)

Outras três vias de exposição são descritas por esse autor: o sistema de apelidos para os internos, aplicado por dirigentes e outros internos que se arrogam o direto de empregar uma forma íntima de chamar a pessoa. Outra via é de aceitação de alimentos estranhos e poluídos, que quase sempre ocorre do contato de outro interno com o alimento. E, por fim, quando se coloca um

estrano em contato com a relação individual íntima daqueles que são significativos para ele, por exemplo, ao terem violadas, lidas ou censuradas suas correspondências. Ainda nessa via, está descrito o caráter obrigatório das visitas em que numa mesma sala estão os presos e seus visitantes e o guarda que cuida da vigilância, não havendo privacidade alguma, mesmo quando o preso está encontrando sua mulher.

Goffman também observou que nas instituições totais, em especial na prisão, existe um sistema de ajustamento que poderíamos chamar ajustamento secundário. Trata-se de práticas realizadas no interior das prisões que não desafiam diretamente os dirigentes, mas que permitem que os internos consigam realizar desejos proibidos ou obtenham, por meios proibidos, as satisfações permitidas. De acordo com Goffman (2015, p. 54), “Tais práticas recebem vários nomes: “os ângulos”, “saber que apito tocar”, “conivências”, “tratos”. Tais adaptações aparentemente atingem seu florescimento completo nas prisões, mas, evidentemente, outras instituições totais também as possuem.” Para o autor, ajustamentos secundários dão aos internos uma espécie de sensação de autonomia; para garantir a invisibilidade desses ajustamentos, o grupo de internos cria algum tipo de código e alguns meios de controle social informal para impedir que um internado informe a equipe dirigente quanto aos ajustamentos secundários de outro.

Observou que os internos criam diferentes estratégias para se adaptarem às condições de internado e para organização do Eu, distintos processos que variam e se multiplicam. Sinaliza o autor que, “Para o homem que sai da prisão, pode haver única forma de liberdade. “condicionar” com a obrigação de apresentar-se regularmente e afastar-se dos círculos de que

participava quando entrou na prisão." (GOFFMAN, 2015, p. 54). Entretanto, aponta que, com o passar do tempo na instituição, dentro daquele indivíduo que foi rejeitado, mesmo anteriormente ao seu ingresso, cresce uma enorme rejeição com relação àqueles que um dia o deixaram de lado. Apesar disso, muitas vezes há o desejo do interno de não querer sair da instituição, o que pode ocorrer por diversos motivos, dentre os quais podemos destacar o preconceito do qual esse indivíduo será portador justamente pelo fato de ter pertencido àquele local.

Finalmente, na sua análise, Goffman afirma que os problemas sociais estão subjacentes à estrutura de todas as instituições totais. Assim como a prisão, a escola também ganha o desenho de uma instituição total. Para ele, sua estrutura fechada, seus dirigentes agindo em nome de regras pré-estabelecidas e com a preocupação de preencher o tempo dos alunos com atividades também pré-estabelecidas são sinais de um regime de confinamento. Nas suas descrições da escola como instituição total,

[...] as regras são muitas vezes ligadas a uma obrigação de executar a atividade regulada em uníssono com grupos de outros internados. É isso que às vezes se denomina arregimentação. [...] essas regras difusas ocorrem num sistema de autoridade *escalonada*: qualquer pessoa da classe dirigente tem alguns direitos para impor disciplina a *qualquer* pessoa da classe de internados, o que aumenta nitidamente a possibilidade de sanção. (GOFFMAN (2015, p. 64)

A educação para boas maneiras, que segue os padrões estabelecidos pelos contratos sociais, deve ser incorporada pelos internos a fim de evitar qualquer tipo de sanção. Nesse processo, dá-se o abandono do Eu. A necessidade de pedir permissão para executar determinadas ações que antes eram realizadas banalmente, tais como ir ao banheiro, fato que perturba a

economia de ação exterior e psíquica de um indivíduo, perfeitamente expressas nas palavras de Goffman (2015, p. 49) da seguinte maneira: “A mortificação ou mutilação do eu tendem a incluir aguda tensão psicológica para o indivíduo, mas para um indivíduo desiludido do mundo ou com sentimento de culpa, a mortificação pode promover alívio psicológico [...]”

Relata o autor que ao mesmo tempo em que ocorre essa mortificação, o internado, no caso da instituição escola, começa a receber instrução formal e informal a respeito do que é denominado sistema de privilégios. Ou seja, a instituição possui uma série de regras da casa que são conhecidas de maneira informal, depois de muito sofrimento. Tal processo doloroso e humilhante de aprendizado acontece durante a longa carreira moral em que se insere, obrigatoriamente, o indivíduo que faz parte da instituição total.

CAPÍTULO II
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Os direitos humanos constituem uma expressão moderna, mas sua constituição como artefato de cultura possui raízes distantes, para além da modernidade. Ainda que consideremos o marco das declarações de direitos da época moderna e contemporânea, não devemos esquecer que os direitos humanos constituem uma conquista da civilização. O que significa que o sentido dos direitos humanos requer a compreensão ampla do social-histórico e de nosso tempo inserido na tradição do pensamento humano, exercício que talvez facilite entender as dificuldades que encerram sua realização.

De acordo com Hegel (1990), as civilizações mais antigas operavam suas representações subjetivas mediante a objetividade das realidades imediatas. Dessa forma, a natureza, que oferece condições materiais de existência, representava uma significação mais ampla e profunda e oferecia aos homens o fundamento real do direito de justiça. É assim que as sociedades antigas vivenciavam a força do sagrado, a manifestação da vontade divina impondo decisões e destinos dos homens.

Schilling (2014) aponta que essa racionalidade, não obstante sua aparente simplicidade, configura uma reconstrução imaginária da natureza, apresentando-a como paradigma para as relações humanas na medida em que busca estabelecer significados de virtude, ética e justiça. Para a autora, mediante essa criação imaginária os homens estabeleceram uma ideia de ordem, ao espelho da natureza, com a vantagem de absorver o inusitado e o caótico, característicos da natureza, no campo das possibilidades humanas. Lembra a autora que, partindo da natureza como princípio, essas representações reorganizaram a compreensão acerca da sociedade e dos homens, conferindo a estes a dignidade própria das coisas sagradas.

Em certo sentido, o desafio da sociedade moderna não é distinto daqueles enfrentados pelos antigos. Afinal, estamos diante do mesmo movimento de compreensão do mundo, ainda que com outros pressupostos e ferramentas que compõem a especificidade do social-histórico, mas que foram construídos com base na experiência que transcende nosso tempo histórico. Autores como Amaral (2009) e Dornelles (2013) observam que, contemporaneamente, os direitos humanos se apresentam como configuração jurídica, remetendo à ideia de norma. O que significa que nossas ferramentas transcendem a sua historicidade. Já o direito foi uma criação antiga e que resultou em importantes instrumentos de proteção e garantias de direitos.

Na historiografia de Lafer (1988) encontramos que o direito romano consagrou a ideia de cidadania como um elenco de garantias subjetivas, que acompanham o indivíduo e conformam o conceito de cidadão. Aponta o autor que, no Direito que se consagrou na república romana, o conceito de cidadão passou a incluir o direito ao exercício das funções públicas. Além do mais, Roma construiu instituições, com ancoragem na visão religiosa do mundo, mediante um sistema complexo de normas jurídicas. Entretanto, com a decadência do Império Romano e o crescente domínio do cristianismo sobre as instituições civis, resultou uma (re)configuração da política e do direito, fato que só será reorganizado pelo pensamento político moderno.

De acordo com Amaral (2009), o pensamento moderno restaurou a dimensão humana da política, além de propugnar e elevar a educação à condição de único processo capaz de tornar humanos os seres humanos, com a educação passando a se caracterizar não apenas como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, como seu elemento constitutivo. Esse

resgate da dimensão humana da política e o reconhecimento da educação como único processo capaz de levar à humanização do humano, abriga o nascimento da versão contemporânea de direitos humanos.

No que concerne ao direito à educação enquanto direito humano fundamental, ele tem sido tematizado ao longo da história por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana. Na sua origem entretanto, devemos destacar a ocorrência de um duplo movimento. O primeiro deles remonta ao século XVIII, no contexto da Revolução Francesa. Estamos dialogando com a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, admitida pela Convenção Nacional Francesa em 1789, cujo Art. XXII assegurava que a instrução é um direito de todos, sendo que a sociedade deve favorecer, com todo o seu poder e por diversos mecanismos, o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.

Quase dois séculos depois, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, adotada e promulgada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, reafirma, no seu Art. XXVI, que:

Toda a pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Tais referências nos dão aporte político-jurídico para elucidar que a temática do direito à educação sempre esteve atrelada à própria revolução dos direitos humanos. O auge dessa relação se deu com a inserção do debate

sobre a temática da Educação em Direitos Humanos na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada em Viena, no ano de 1993. Em síntese, essa Declaração ressaltou a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não-formal, considerando-a como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada.

A educação em direitos humanos deve incluir já a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de favorecer a aplicação universal dos direitos humanos. (VIENA, 1999, p. 56)

Para Dornelles (2013), a luta dos diversos seguimentos sociais pelo estabelecimento de conexões necessárias ao entendimento dos elos existentes entre direito à educação e direitos humanos torna-se importante na medida em que, simultaneamente, permite-nos situar o contexto de afirmações do direito humano à educação e a luta pela sua efetivação.

No tocante ao contexto de afirmação do direito humano à educação, autores como Machado e Oliveira (2001); Rezende (2011); Koerner (2011) e Boto (2011) avaliam que a educação como direito social e humano ganhou visibilidade no século XX. Os referidos autores reconhecem esse século como sendo o que assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano. Ainda segundo esses autores, além de ser um direito social, a educação constitui pré-requisito para usufruto dos demais

direitos civis, políticos e sociais, emergindo como componente básico dos Direitos dos Homens.

Não se pode negar que a estruturação de protocolos de intenção, declarações e acordos firmados internacionalmente referentes à ampliação e garantia do direito à educação representam um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio desse direito. Todavia, lembra-nos Schilling (2014) que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada na enorme desigualdade social que grassa no país desde a época de sua colonização. Aponta Correia (2013) que, na atualidade, em função da configuração do sistema social capitalista, o mapa da desigualdade social tem-se aprofundado, produzindo uma complexa rede de relações sociais e políticas que expressam e reproduzem processos de dominação e exploração econômica e política vivenciados pelos brasileiros. Complementa Frigotto (1996) que a concentração de riquezas tem como consequência a exclusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. Além do mais, a adoção de políticas sociais de caráter neoliberal afetou, em vários aspectos, a agenda da democracia dos países em fase de desenvolvimento como o Brasil, tendo como consequência o agravamento de problemas sociais. Frigotto (1996) ainda esclarece que, em razão desse estado de coisas, há progressiva exclusão de direitos básicos do ser humano, intensificação dos conflitos entre nações e aumento da intolerância mundial. Vemos surgir, em direção oposta, o aumento do contingente de movimentos sociais e ações governamentais que visam ampliar o reconhecimento dos direitos humanos, entre eles, o direito à educação.

O direito à educação no Brasil é amplamente reconhecido em vários documentos legais. A Constituição Imperial Brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 afirmam o direito de todos à educação. Entretanto, a ideia da educação como direito só ganha notoriedade em solo brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu art. 140 que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.” Desse modo, ela inaugura, em âmbito nacional, a educação como direito declarado. Ocorre que desde a promulgação da Constituição de 1934, até os dias de hoje a ideia de educação como direito ganha contornos e assume configurações diversas, ancoradas em aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos e ajudam na configuração de seus conteúdos e processos. Podemos afirmar que mediante a análise das condições históricas de produção e desenvolvimento da sociedade brasileira, será possível entender a distância existente entre a proclamação da educação como direitos de todos proclamada em 1934 e seu reconhecimento como dever do Estado brasileiro.

Nas entrelinhas dos escritos de Silva (2005) encontramos que, no período de 1950 a 1960, deu-se início a um debate ideológico acerca do binômio educação e desenvolvimento, pelo qual eclodiu um grande movimento político e social em prol da escola pública. De acordo com Silva (2005, p. 83), a Campanha em Defesa da Escola Pública foi um movimento “liderado pelos educadores da velha geração dos “pioneiros”, e contou com a participação de profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais, cujos protagonistas mais ilustres foram o sociólogo Floestan Fernandes e os educadores Anísio de Teixeira e Paulo Freire.” Correia (2013) descreve que em

meio aos debates, reflexões e problematizações sobre a educação como direito, o movimento em defesa da escola pública alvitrava o debate, não menos importante, referente à universalização da educação, à obrigatoriedade escolar e à gratuidade do ensino, tendo como questão central o questionamento com relação à natureza da educação, mais especificamente com relação à tensão entre o público e o privado. A esse respeito, Anísio Teixeira se posicionou dizendo que os princípios básicos da educação deveriam ser o da obrigatoriedade, gratuidade e universalidade, que ela só poderia ser ministrada pelo Estado e que não caberia conferir tal responsabilidade ao sistema privado, uma vez que este só poderia oferecê-la aos que tivessem posses.

Seguindo esta linha de descrição dos acontecimentos históricos, Amaral (2009) pontua que os anos de 1960 e 1970 registram o cerceamento da democracia, desencadeado pelo golpe militar de 1964. Nessa época, os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros foram usurpados, tendo como consequência a prisão, a morte ou o desaparecimento de inúmeras pessoas que lutavam pela afirmação dos direitos humanos. De acordo com esse autor, após o contexto de restrições ao exercício da democracia vivenciados no Brasil, os anos 80 foram marcados pelo movimento de redemocratização do país, que entre outras coisas reivindicava a formulação de uma nova Constituição Federal que pudesse ser representativa do novo momento político por que passava a sociedade brasileira.

No que concerne à educação, Schilling (2014) informa que o movimento retoma o debate ocorrido nas décadas de 50 e 60 e inclui na agenda democrática do país a discussão referente ao direito à educação, à

obrigatoriedade e à gratuidade do ensino, uma vez que, apesar de a educação já ser entendida como direito de todos e um dever do Estado, tal formulação só ganha efetividade como a promulgação da Constituição Federal de 1988. É nesse diploma legal que se explicitam os polos da relação que envolvem a educação. No primeiro polo, encontra-se o Estado e a família, como responsáveis pela realização da educação: no outro, figura toda e qualquer pessoa. Sendo assim, todos passam a ter direito à educação, e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

Torna-se, então, dever do Estado viabilizar a oferta de educação a toda e qualquer pessoa. A regulamentação da educação nos termos da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, aconteceu em meio a um processo de imensa negociação com a sociedade, cujos interesses, muitas vezes, se caracterizavam pela divergência de concepções sobre as responsabilidades do Estado democrático para com o sistema de ensino. A esse respeito, Padilha (2011) denota que o processo de negociação que antecedeu a elaboração da LDB trouxe à tona o conflito situado no âmbito do debate referente aos deveres e à liberdade de educar, fomentado por discussões distintas e produtor de visões diferentes acerca da articulação entre garantia dos direitos do cidadão e qualidade de ensino. Para tal, tanto a Constituição de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, conferindo a ele o caráter de direito público subjetivo e tornando o acesso à educação plenamente eficaz e exigível da esfera judicial, caso haja omissão do Estado e da família na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida.

Pelos dois dispositivos legais observamos a “fórmula” encontrada pelo Estado brasileiro para que o direito à educação seja efetivado em sua plenitude. No entanto, mesmo estando contemplado na Constituição Federal de 1988 e devidamente amparado na LDB, e que represente uma importante conquista em termos de ampliação dos direitos da pessoa humana à educação, ainda não podemos falar em educação para todas as crianças, jovens e adultos. É reconhecido por Padilha (2011) que a partir da metade do século XX avançou-se em termos de definição da educação como direito do homem. Entretanto, apesar dos inúmeros debates, a educação como direito de qualquer pessoa ainda está longe de ser efetivada em terras brasileiras. Ao refletirmos sobre igualdade de acesso e qualidade da educação, torna-se fundamental a compreensão de que a efetividade desse direito a todas as pessoas é um imperativo ético cujo fundamento principal é o acolhimento de todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação. Tal perspectiva comprehende os direitos humanos não apenas como indicativo dos direitos fundamentais, que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças.

Somos conscientes de que toda a luta, no Brasil, por uma educação para todos representa a afirmação de nosso país como república; com essa luta, espera-se garantir efetivamente o direito à igualdade e o reconhecimento da diferença, uma vez que não se pode garantir a igualdade sem o devido reconhecimento e valorização das diferenças. Dessa forma, educar para os direitos humanos exige uma escuta sensível e uma ação compartilhada entre professores e alunos que seja capaz de desencadear processos autônomos de produção do conhecimento (FREIRE, 1997). A produção do conhecimento

socialmente significativa tem o compromisso com a autonomia do pensar. A conscientização da qual falava Freire em suas célebres obras (1971, 1975, 1976, 1979, 1980, 1981) é elemento propulsor das práticas educativas que devem ser efetivadas em ambientes educativos, escolares ou não. É na reinvenção de si mesmo, na experimentação do que se herda, se recebe ou se adquire do contexto social que se pode criar e recriar as experiências humanas, e fazer com que o ser humano venha se tornando este ser que, para ser, tem que estar sendo. (FREIRE, 1993)

Pode-se, então, concluir que a garantia do direito à educação, enquanto direito fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais, pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em viabilizar os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepções de uma educação cuja vocação de igualdade contemple o necessário respeito à diversidade. Pois como bem postula Correia (2013), educar para os direitos humanos é, antes de tudo, comprometer-se com o diálogo que mobiliza e media saberes próprios. Para o autor, tal definição de educação para os direitos humanos mantém estreita conexão com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social - valores tão caros àqueles que militam pelos direitos humanos em nosso país.

CAPÍTULO III
EDUCAÇÃO DA PESSOA PRESA NO BRASIL: OS FIOS
CONDUTORES DE UMA PROBLEMÁTICA

Os elementos fundamentais que constituem este capítulo referem-se aos dados documentais e bibliográficos que estabelecem os marcos legais e as concepções que orientam a oferta da educação à pessoa presa em diferentes sistemas prisionais do Brasil, constituindo os fios condutores utilizados para analisar a problemática em questão e as distintas experiências vivenciadas pelas pessoas presas no que se refere ao processo educativo formal.

Considera-se que a análise da oferta de educação formal à pessoa presa no Brasil, nos últimos anos, ganha destaque no cenário nacional por intermédio dos debates e formulações dos ministérios da Educação, da Justiça e de outros órgãos públicos e organizações responsáveis por planejar e ofertar educação a esse grupo de pessoas consideradas socialmente excluídas.

Referindo-se à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, Julião (2012) afirma que é importante termos clareza de que, mesmo estando reclusos, eles conservam a prerrogativa fundamental de sua integridade física, psicológica e moral. Além dessas condições essenciais a sua sobrevivência, também o acesso à educação se põe, em cumprimento às normas internacionais, como direito universalmente assegurado, a exemplo das determinações da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Sugere o autor que, embora o sistema penitenciário esteja sustentado por uma lógica que prima pela punição e por diversas formas de castigo como meio de garantir a ressocialização dos apenados, não se pode perder de vista que o respeito à formação de valores humanísticos é condição indispensável para o processo de reeducação do transgressor. A esse respeito, Furter (1975) considera que a educação escolar nas prisões tem como função principal permitir ao homem

fazer-se a partir da situação concreta e global na qual está inserido, mesmo que esteja condenado e encarcerado.

Diante de tal fato, ao relacionarmos as ponderações feitas acima, podemos dizer que elas estão intimamente ligadas ao contexto histórico em que a oferta da educação em prisões surgiu. Por essa razão é que se faz necessário um retrospecto do surgimento da educação em prisões, para que possamos entender de que maneira ela se torna objeto de discussão neste trabalho.

Dessa forma, compreender os elementos básicos para a conceptualização da oferta da educação em prisões, levando em consideração a proposta de reinserção social, torna-se um grande desafio, sobretudo quando se toma como referência a inoperância do poder público, no que concerne às necessidades e demandas significativas de pessoas que vivem privadas de sua liberdade. Esses aspectos tornam-se mais visíveis quando tomamos conhecimento de que o sistema carcerário não oferece o mínimo de condições de sobrevivência, dado o fato de apresentarem superlotação, maus tratos, condições materiais precárias e ausência de uma alimentação adequada, em total desrespeito à vida e à dignidade humanas das pessoas que ali se encontram. Essa realidade pode ser mais bem compreendida com a leitura do relatório apresentado pelo Infopen, que por sua vez está baseado nos registros fornecidos pelos sistemas prisionais dos estados e do Distrito Federal até o ano de 2014.

O cenário de precariedade das prisões brasileiras não é fenômeno recente: pode-se dizer que se manifesta vinculado à falência da política penitenciária brasileira, a qual, por omissões legais e políticas, contraria os

direitos fundamentais preconizados na Lei de Execução Penal (LEP), na Constituição Federal e, sobretudo, nas regras da Organização das Nações Unidas (ONU) - das quais o Brasil é signatário - e nos tratados internacionais de direitos humanos quanto ao tratamento de presos. Embora a Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XLIX, do Capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais, assegure à pessoa presa o respeito à integridade física e moral, observa-se que os governos continuam fracassando no que concerne às prerrogativas mínimas de custódia. Essa inabilidade em gerenciar as prisões brasileiras desrespeita claramente os direitos humanos.

Observa-se, contudo, que apesar de a Lei de Execução Penal discorrer sobre todos os tratamentos a serem dispensados à pessoa presa, principalmente no que concerne à manutenção de seus direitos mesmo que esteja respondendo a processo ou esteja condenado, esses não devem ser retirados nem pela pena nem pela lei. Em geral essa não é uma realidade nos presídios brasileiros, já que se observa extrema vulnerabilidade, tanto pessoal quanto social, e em grande escala, nos estabelecimentos penais do território brasileiro, caracterizando as prisões como um dos ambientes em que mais se cometem violações aos direitos humanos.

Contudo, há de se considerar que a Lei de Execução Penal, ao reconhecer o direito das pessoas encarceradas à educação, obriga o poder público a propor ações efetivas de melhoramento dos espaços prisionais e de tratamento digno a essa grande população que se encontra privada de liberdade, muito embora haja quem acredite que a LEP não passe de uma mera carta de intenção em virtude do tratamento aviltante dispensado pelo poder público às pessoas presas. Informações do Departamento Penitenciário

Nacional (DEPEN) apontam que apenas 8,4% da população prisional têm acesso a alguma atividade voltada à educação, entre as quais se incluem atividades diversas que vão da alfabetização e ensino formal aos cursos técnicos e não formais.

Nesse sentido, apesar de as diretrizes nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais constituírem uma condição legal e os estados possuírem autonomia para oferece-la nesses estabelecimentos, pouca mobilização se tem visto para o desenvolvimento de uma prática efetiva por parte dos governos estaduais. Tem-se percebido um alheamento em relação a essa questão, uma notória necessidade de se tornar invisíveis as discussões, inclusive à sociedade civil, que por desconhecer os horrores a que são submetidas as pessoas encarceradas tornam-se insensíveis ao ponto de julgar como privilégio qualquer direito assistido a eles, inclusive o educativo.

Nesse contexto, mobilizar-se para que se efetive educação formal nas unidades prisionais também constitui tarefa da cidadania e da sociedade civil. No entanto, acredita-se que a efetivação de processos educativos formais nesses ambientes é da responsabilidade primeira dos estados, em consonância com o governo federal, por meio de normativas das secretarias estaduais de educação em parceria com os conselhos estaduais de educação, no sentido de oportunizar acesso à educação às pessoas custodiadas do sistema prisional brasileiro. Esse conjunto de ações ajudaria a sociedade civil – igrejas, associações, sindicatos, comissões de direitos humanos, organizações não-governamentais... – a tornar-se corresponsável pela concretização de medidas de assistência, incluída a educação formal às pessoas presas, pela mobilização social sobre o tema e pela sua inclusão na agenda das políticas

públicas. Essas intervenções fortaleceriam a sistematização e efetivação de educação formal na lógica da estrutura e da pedagogia escolares. Desse modo, poderíamos ter um compartilhamento de ações efetivas, que possivelmente iriam contribuir para o cumprimento do direito à educação nas escolas das prisões brasileira.

3.1 Panorama da População Prisional no Brasil

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Justiça, por meio do sistema de informações estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro (INFOOPEN), sobre a realidade da população prisional no Brasil até 2014, observa-se que o país conta, atualmente, com a quarta maior população carcerária do mundo (607.731 mil), ficando apenas atrás de países como Estados Unidos (2,2 milhões), China (1,65 milhão) e Rússia (644 mil).

Cabe acrescentar que a população carcerária brasileira segue uma tendência de crescimento contínuo e acelerado. Essa vergonhosa realidade, a qual vive o Brasil, não representou qualquer impacto positivo em relação aos indicadores de violência. Ao contrário, se tomarmos como referência os últimos cinco anos, identificamos um aumento de 33% na taxa de aprisionamento, chegando hoje a um número alarmante de mais de 306,2 pessoas presas por 100 mil habitantes, o que posiciona o país na sexta colocação no *ranking* mundial em relação ao número de pessoas presas. Comparando: enquanto a média mundial é de 144 presos por 100 mil habitantes, no Brasil esse percentual é mais que o dobro.

Esse cenário reflete o ritmo de encarceramento no país, o qual segue tendência contrária à daqueles países que possuem as maiores populações

prisionais do mundo, mas que, no entanto, apresentam dados que apontam redução em suas taxas de encarceramento. Observa-se nos indicadores do Infopen que países como Estados Unidos, China e Rússia mostram queda de 8%, 9% e 24%, respectivamente, ao contrário do Brasil, que tem crescido em torno de 7% ao ano. É fácil verificar, por esses números, que o problema carcerário brasileiro ocupa posição de destaque negativo no cenário mundial.

O mesmo relatório indica que existem 1.424 unidades prisionais distribuídas nas regiões que compõem o território brasileiro. Especifica que quatro desses estabelecimentos são classificados como penitenciárias federais, dada sua natureza peculiar e seu objetivo de possibilitar o isolamento de lideranças que compõem o crime organizado; já os demais são determinados como estabelecimentos penais em razão de se destinarem ao condenado, ao submetido a medida de segurança, ao preso provisório e ao egresso.

Ainda sobre a realidade do sistema penitenciário brasileiro, é inevitável constatar que as penitenciárias estão superlotadas. Há grande disparidade entre o número de vagas disponibilizadas, que totalizam 376.669, e o quantitativo de 607.731 de sentenciados, gerando um déficit de 231.062 vagas e uma taxa de ocupação de 161%, em média, nos estabelecimentos que são responsáveis por custodiar pessoas, configurando superlotação. Essas informações sinalizam o agravamento da situação que vive hoje o sistema prisional brasileiro e representa um desafio tanto ao sistema de justiça penal quanto às políticas criminal e de segurança pública.

Cumpre assinalar ainda que a atual conjuntura exige um envolvimento maior dos três poderes da República e em todos os níveis da federação, e que,

diante dessa situação, aos estados cabe criar mecanismos para promoção da pacificação social e responsabilidade nas soluções e estratégias adequadas no sentido de problematizar a qualidade e as práticas de gestão desenvolvidas nos serviços penais. Nessa direção, considera-se de extrema importância que haja uma política nacional que vise a modernização dos espaços prisionais e que os arranjos feitos nas estruturas das prisões brasileiras, para dar conta de alocar as pessoas encarceradas, deixem de ser uma prática desumana e cruel. O desafio primeiro dos sistemas carcerários só pode ser o de transformar a realidade vivida por homens e mulheres encarcerados na direção de seu processo de reinserção social, seja pela instituição de práticas educativas seja pelas de trabalho, pois a eles ainda são negados os direitos básicos de sobrevivência.

3.2 Debate Atual Sobre a Oferta de Educação Escolar à Pessoa Presa

Iniciaremos pela reflexão acerca da educação pública brasileira, cujos dados indicam a persistência de problemas que vão desde a evasão escolar até a infraestrutura. São problemas oriundos de uma sociedade capitalista, conservadora e reproduutora, cujos conflitos e contradições evidenciam-se nos diferentes âmbitos da organização das atividades escolares no país como currículo, espaço físico, transporte para os estudantes, direitos trabalhistas de docentes e funcionários, resultando na má qualidade do ensino e trazendo graves consequências para os educandos.

Outro campo que chamamos para esse debate são as políticas públicas de educação voltadas para as pessoas que atualmente vivem em confinamento nas unidades prisionais brasileiras na atualidade, principalmente

no que se refere ao investimento em políticas de execução penal que privilegiem a reinserção social dos que, tendo cumprido suas penas, devem se reintegrar à sociedade. É muito significativo que o direito à educação da pessoa presa continue a ser negado, o que representa mais uma punição acrescida à pena definida pela justiça. Por outro lado, verificar a negação de um direito fundamental humano à educação à pessoa presa aponta para a hipótese de que, cumprido como dever pelo Estado, talvez pudesse contribuir para a humanização e a formação desses sujeitos, quem sabe até reduzindo o índice de delitos. (JULIÃO, 2011)

Diante dessa problemática, fica evidente a relação de problemas e dilemas referentes à educação pública brasileira, sobretudo sua condição de reproduutora de desigualdades sociais e, consequentemente, transmitindo isso às gerações futuras. Isso indica a necessidade de um ensino que possibilite a libertação da pessoa presa de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, de uma educação em espaço prisional fundamentada numa concepção libertadora de ensino que leve a compreender a estruturação autoritária dos processos sociais, processos esses que formam falsas convicções, interesses e desejos e ajudam a manter as contradições e injustiças sociais. (KUNZ, 1994; DARIDO, 2003)

Diante do quadro apresentado, Freire (2001), Brandão (2010) e Sapiro (2010) entendem que toda ação educativa sempre parte e conduz a uma visão explícita ou, ao menos, implícita de mundo, de sociedade, de pessoa e de história. É assim que podemos dizer que essa visão coincide com os princípios epistemológicos da Educação Libertadora — por ser uma proposta suficientemente ampla e inacabada, que vai se desenhando de acordo com as

mudanças sociais ocorridas no seio da sociedade contemporânea; por ser gestada na dialética entre reflexão e prática; por estar respaldada num quadro teórico em que o pensamento dialético é fundamental; por ser uma proposta pedagógica que ao caminhar nas interfaces sociopolíticas das sociedades do século XXI possibilita que educadores e educandos participem da força construtora e da dinâmica que aproxima a utopia e a teoria, por um lado, e conhecimento da realidade, por outro; por ser uma proposta cujo posicionamento pedagógico e derivações técnicas se ajustam às circunstâncias da realidade concreta sem perderem a dimensão social e política mais ampla do mundo globalizante.

No entanto, temos a clareza de que, para que se aposte numa Educação Libertadora na área da Educação Prisional, é necessário que os setores educacionais do poder público realizem um estudo minucioso das condições da oferta de educação às pessoas presas, que estabeleçam uma busca constante de conhecimento e que se pautem na coerência entre a reflexão e a ação. Como bem enfatiza Oliveira e Souza (2014), práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos e de instituições com o propósito de produzir bens, transmitir valores e significados, ensinar a viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

Esse destaque dos autores propicia o entendimento de que toda educação, inclusive a ofertada no cárcere, necessita superar o processo reprodutor que nega a participação ativa e integral dos grupos de alunos e alunas no interior das escolas. Eles mencionam ainda que qualquer ação

educativa deve apoiar-se em uma concepção que insira o movimento humano no mundo vivido do educando e o problematize de forma contextualizada para se tornar significativa e, dessa forma, libertadora; e advogam que o aluno, como sujeito do processo educativo, possa participar integralmente de debates e reflexões críticas sobre sua formação como sujeito do processo educativo. (OLIVEIRA; SOUZA, 2014, p.91)

Outro argumento nos leva a propor aos profissionais de educação responsáveis por esse processo a escolha por um ensino libertador como o melhor caminho para a busca de uma nova sociedade, uma nova educação. Esse ensino poderá ser alcançado com a realização de ações concretas, imperfeitas e parciais que sejam. Isto é, que a dimensão pedagógica dos movimentos de emancipação na sala de aula possa ter repercussão imediata, atravessando a fronteira do possível por meio de pedagogias que não oprimam os sujeitos, mas que sejam coerentes com a leitura de suas próprias realidades de vidas

A partir dessas premissas, reiteramos que as intenções dessas aproximações se dão no sentido de dialogar sobre esse horizonte utópico, sobre esse caminho de prática imperfeita que já é a presença da Educação Libertadora, sobre as possibilidades de desenvolvimento de uma educação escolar na prisão baseada numa perspectiva crítica e orientada pelo contexto em que o sujeito está inserido (ONOFRE, 2011). Uma educação em que os processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos pelos seus profissionais sejam capazes de negar tanto a repetição do já feito quanto a aplicação automática do já pensado, e que a relação teoria e prática suponha reciprocidade que exige, a cada momento, um repensar do que se faz e um/

refazer o que se pensa, em permanente recriar. Trata-se de uma ação pedagógica reflexiva que funciona como meio pelo qual a teoria desinstale a prática de suasseguranças e obviedades, e a prática exija o repensar da teoria em situações mudadas, tornando o ensino nas escolas das prisões capaz de humanizar os sujeitos do processo educativo. (NEVES, 2011, p. 96)

CAPÍTULO IV

DESENHO METODOLÓGICO: ANÁLISE DO LOCAL

DA FALA E A FALA QUE REVELA A HISTÓRIA

DE VIDA DOS SUJEITOS

PESQUISA É CURIOSIDADE FORMALIZADA. ESTAR MEXENDO E ESTAR PROCURANDO COM UM PROPÓSITO.
(ZORA NEALE HURSTON)

O procedimento metodológico mais adequado para a obtenção das representações de presos condenados quanto à vida na prisão e à escola prisional é o contato direto com tais indivíduos na forma de entrevistas ou depoimentos. Para este estudo escolhemos, por sua adequação e pertinência, os pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral como estratégia de investigação. Tal escolha deve-se ao fato de que ela possibilita que a própria pessoa conte o que considera relevante, ao mesmo tempo em que reflete sobre suas experiências, pois pressupõe que os indivíduos são capazes de construir e participar da história, e representa contribuição muito valiosa para o desvendamento de aspectos da vida no cárcere que envolvem a subjetividade e a percepção do indivíduo sobre os fatos.

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, contextos sociais, instituições, modos de vida ou outros aspectos da vida contemporânea. De acordo com Spink (2004), a metodologia da história oral começou a ser utilizada nos anos de 1950, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México, e desde então difundiu-se pelo mundo acadêmico. Ganhou notoriedade e adeptos, ampliando o intercâmbio entre os que a praticam: historiadores, antropólogos, cientistas, políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos, entre outros.

Em solo brasileiro, a metodologia da história oral foi introduzida em meados dos anos 70. Entretanto, seu apogeu se deu a partir do ano de 1994, com a criação da Associação Brasileira de História Oral, que passou a congregar membros de todas as regiões do país. No ano de 1996, foi criada a Associação Internacional de História Oral, responsável por realizar congressos bianuais e também pela edição de uma revista e um boletim.

Atualmente, as entrevistas de história oral são tomadas como fonte para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. No desenho da metodologia da história oral o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, para acercar-se das representações dos sujeitos depoentes sobre um determinado tema imbricado com sua vida pessoal. Além disso, a metodologia da história oral faz uso de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico - memórias e autobiografias -, que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretaram acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros, em outros tempos.

O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Quando a pesquisa é feita por uma instituição que visa constituir um acervo de depoimentos aberto ao público, é necessário cuidar da duplicação das gravações, da conservação e do tratamento do material gravado.

Para Thompson (1992), utilizando a oralidade, o indivíduo, de alguma forma, passa a ser sujeito de sua própria história e contribui, muitas vezes, para reconstruir uma história já escrita e contada por muitos outros (inclusive os pesquisadores acadêmicos), mas da qual não é considerado ator. Uma vez que o método da história oral transforma os objetos de estudo em sujeitos e protagonistas do estudo e contribui para uma narrativa histórica que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira.

Queiroz (1988, p. 20) descreve a técnica de História Oral como o relato de um narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Acrescenta Albertini (2005) que no contexto da pesquisa oral interessa ao pesquisador captar, por meio da narrativa, o que se passa tanto no coletivo quanto nas experiências individuais.

No desenho metodológico dessa investigação tomamos emprestada a concepção de Spink (2004) com relação a entrevistas, que o autor comprehende como práticas discursivas, ou seja, como interação, processo, produção de sentidos diversos no diálogo entre tantas vozes materializadas ali no pesquisador e no participante.

Sob essa perspectiva da produção de dados numa investigação científica, os sujeitos deste estudo foram dois reclusos que cumprem pena em regime fechado no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN) e que estão regularmente matriculados e frequentando com assiduidade a Escola São José, a qual está localizada no interior do IAPEN e tem como

função social oferecer, aos sujeitos apenados, assistência educacional de nível fundamental e médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Salientamos que a autorização para a realização da pesquisa no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN) e, consequentemente, na Escola São José foi concedida pela diretora em exercício dessa unidade escolar, e que os sujeitos do estudo foram escolhidos por essa gestora. Segundo ela, trata-se de procedimento-padrão da cultura organizacional penitenciária amapaense, seguido para garantir a integridade física tanto do detento quanto do pesquisador.

Para ser coerente com os pressupostos metodológicos da pesquisa, a História Oral de Vida, não foi elaborado previamente um roteiro de perguntas fechadas. Apenas sistematizado o direcionamento que se buscava dar ao diálogo em três blocos de investigação, elaborados a partir de leituras anteriores à produção de dados e ancorados nos objetivos propostos pela pesquisa: Cultura Prisional, Cultura Escolar Prisional e relação entre ambos. Trabalhamos com questões abertas e amplas para que o entrevistado pudesse escolher o melhor caminho para contar sua história. Seguiu-se uma cronologia na medida em que os acontecimentos eram narrados, muito embora, na trajetória das entrevistas, fatos narrados anteriormente reaparecessem constantemente.

Foi concedido pela Escola Estadual São José um único dia para realização das entrevistas, o dia 12 de dezembro de 2016, e disponibilizadas quatro horas para cada entrevista, com intervalos para lanche, água e ida ao banheiro. A primeira entrevista aconteceu das 08h00m às 10h30m (duas horas e meia) e a segunda das 14h00m às 18h00m (quatro horas), em uma das salas

de aula da escola. Para garantir a espontaneidade da narração dos depoentes, o agente penitenciário ficou de escolta – procedimento obrigatório – do lado de fora da sala, tendo-se acordado que ele só entraria caso um de nós solicitasse.

No decorrer das entrevistas, assumimos a postura da escuta e do diálogo⁷. Atentamos para o silêncio, as paradas necessárias para completar pensamentos, as expressões corporais, os sentimentos expressos em cada narrativa, buscando sempre respeitar o tempo necessário para outras reflexões, tempo que fez com que pensamentos íntimos viessem à tona, com que acontecimentos fossem narrados com lágrimas que tantas vezes emocionaram até pelo não dito.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, as palavras obscuras e não compreendidas foram representadas por reticências. O material resultante das entrevistas foi organizado e analisado em forma de blocos temáticos investigativos já apresentados: cotidiano prisional, cotidiano escolar e relação cotidiano escolar/cotidiano prisional, dos quais esperávamos que emergiriam os sentidos do processo de encarceramento, de escolarização e de educação.

Essa escolha metodológica de análise dos dados produzidos não impediu nem interferiu na percepção de descontinuidades nos percursos de vida narrados pelos participantes da pesquisa. A abordagem teórico-metodológica adotada permitiu que aspectos da vida social dos entrevistados, aparentemente imutáveis, fossem focalizados e examinados a partir da ótica da

⁷ Thompson (1992) esclarece que no desenho da História Oral o diálogo é o mediador entre o entrevistado e o entrevistador, é ele o responsável por trazer à tona as histórias que se almeja conhecer. Para o autor, é fundamento no momento da entrevista que o entrevistado sinta-se seguro para verbalizar o que necessita ser verbalizado e encontre no entrevistador segurança para tal.

produção de sentidos, que rompe com a naturalização de discursos arranjados previamente.

Os dados coletados foram submetidos à Análise de Discurso Crítica, conforme proposta por Kress (1990), a qual é caracterizada como uma abordagem interdisciplinar do estudo de falas e textos possuidora de uma epistemologia própria, cuja fundamentação se assenta nos seguintes princípio: a linguagem é vista como prática social; textos e falas são o resultado discursivo de práticas sociais de seus produtores; os textos e as falas reproduzem a desigualdade social em que se situam seus produtores.

Para Neves (1997), a análise de discurso crítica tem como propósito o debate teórico e metodológico do discurso. Nessa perspectiva, o discurso é compreendido como prática social, e a análise do discurso, seja qual for a orientação metodológica assumida, se opõe à linguagem formal.

Dessa forma, a análise de discurso crítica estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico. Pode-se dizer que a análise de discurso crítica oferece uma valiosa contribuição do campo da linguagem para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, identidade nacional, auto-identidade, identidade de gênero e à exclusão social.

Para Neves (1997, p. 45),

A análise do discurso crítica traz uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da análise do discurso crítica é uma síntese mutante de outras teorias, não o

bastante, o que ela própria prioriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico — a “ordem do discurso”, a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade).

Seguindo tais princípios e orientações metodológicas, na análise das entrevistas os depoimentos foram reinseridos na história dos sujeitos e apresentados neste texto em forma de citação, na medida em que esses fragmentos fossem representativos de significados atribuídos por cada depoente a sua história e se relacionassem à orientação teórica do estudo.

Realizamos a opção política e metodológica de apresentar, inicialmente, os universos da pesquisa, no caso deste estudo, a Escola Estadual São José e, dado o fato de essa escola fazer parte de uma instituição penitenciária que a caracteriza, o Instituto de Administração Penitenciária do Amapá. Essa apresentação contextualiza territorial e institucionalmente os sujeitos e os dados coletados, contribuindo para a compreensão das histórias narradas. Apresentamos também o local físico específico em que as entrevistas aconteceram — a sala de aula, considerada o palco de apresentação das histórias de vida dos participantes do estudo.

Feito isso, apresentaremos a história de Matheus Silva (M.S) e, posteriormente, de Adriano da Luz (A.L), nomes fictícios atribuídos pelo pesquisador para fins de garantir o anonimato dos participantes do estudo.

Esclarecemos, por fim, que todos os sujeitos envolvidos no estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que se afirmava claramente que a participação estava condicionada à disposição e à

concordância deles, ou seja, ela não era, em hipótese alguma, obrigatória, e que seus resultados seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

4.1 O Instituto de Administração Penitenciária do Amapá - IAPEN



IMAGEM 01 - 02: Faixada do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá – IAPEN e visão aérea do IAPN

FONTE: Arquivo icnográfico do pesquisador

O Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN), é um órgão executor das políticas penitenciárias do Estado do Amapá destinado a custodiar e encarcerar presos provisórios e sentenciados pela justiça, bem como a limitação cautelar de prisão civil. O objetivo principal da Instituição é ressocializar o indivíduo que afronte a lei penal e cumprir as prerrogativas da lei de execução penal, assegurando ao reeducando o integral cumprimento de sua pena e preservando seus direitos e dignidade.

O IAPEN está numa área de aproximadamente 400.000 m², onde foram edificadas as penitenciárias masculina e feminina. A masculina, lugar desta investigação, é disposta em 12 pavilhões, assim divididos: 6 (seis) denominados de fechados; 3 (três) caracterizados como P1, P2, P3; 1 (um) de

segurança máxima; 1 (um) de triagem e 1 (um) chamado de cozinha velha, que abriga os idosos. A Penitenciária Feminina é constituída de 2 (duas) alas (A e B), as quais, apesar de fazerem parte do complexo penitenciário, ficam a cerca de 50 metros da masculina. Além desses, há outros espaços disciplinares entre eles: enfermaria, movelaria, quadra esportiva, triagem, escola.

Os espaços acima descritos são demarcados pelos “grupos dominantes”. Tais grupos se dividem, no interior do IAPEN, em vários subgrupos, a exemplo dos presos “voz-ativa”, aqueles de detêm controle sobre os demais presos de seu pavilhão; os “tatuadores”, que são os responsáveis pela execução das sentenças determinadas pelos presos “voz-ativa”; os “noiados”⁸, que comandam o tráfico de drogas, do qual participam desde os que controlam a compra em grande quantidade até aqueles que vendem na boca de fumo, constituindo um subgrupo que atua tanto dentro como fora da prisão; o subgrupo dos “xerifes”, que também age dentro e fora da prisão e cujos membros vivem da articulação de assaltos e sequestros relâmpagos. Quando um interno chega à prisão por que foi pego roubando celular, bicicleta, sapatos, roupas, ou qualquer outro objeto de menor valor, levam uma surra dos xerifes que julgam que ladrão que é ladrão não é pego roubando coisas “fúteis”, a surra serve para que o preso aprenda a ser ladrão.

No interior do IAPEN está instalada a Escola Estadual São José, unidade educacional que tem como objetivo ofertar educação, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos homens e mulheres que estão custodiados naquele Instituto Penal, a qual será apresentada a seguir.

⁸ A nomeação dos grupos é atribuída pelas próprias facções. Portanto, não são denominações oficiais do Sistema Carcerário e sim elementos constituintes da Cultura Prisional.

4.2 A Escola Estadual São José



IMAGEM 03: Escola São José

FONTE: Arquivo icnográfico do pesquisador

A Escola Estadual São José foi instalada no interior do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá no ano de 2004. Trata-se de equipamento de ensino edificado como parte do Complexo Penitenciário, mas que faz parte do Sistema Estadual de Ensino. Tem como objetivo ofertar a assistência educacional ao sujeito custodiado, na modalidade EJA, nos níveis Fundamental e Médio.

Atende atualmente cerca de 400 alunos que se encontram regularmente matriculados nos turnos da manhã e da tarde. Possui como infraestrutura água filtrada de poço artesiano, energia da rede pública, fossa e lixo destinado à coleta periódica. É constituída das seguintes dependências: 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) sala de professores, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, refeitório, dispensa, almoxarifado e área verde. Nesses espaços trabalham 53 (cinquenta e três) servidores, sendo: 01

(uma) diretora escolar, 39 (trinta e nove) professores, 02 (duas) pedagogas, 05 (cinco) auxiliares administrativos, 03 (três) auxiliares de alunos, 01 (uma) bibliotecária e 02 (duas) merendeiras.

A Escola São José, além de ofertar as disciplinas do núcleo comum: Português, Matemática, História, Geografia, Língua Inglesa, Artes, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Educação Física, oferece cursos profissionalizantes como cabelereiro, serigrafia, montagem de computadores, microempreendedorismo, mecânica de automóveis, maquiagem e penteado, artesanato, manicure e pedicure, apicultura, horticultura, pintura de tela, produção gráfica e photoshop, entre outros, os quais variam de 60 a 80 horas.

A imagem a seguir é do mural de divulgação dos cursos ofertados pela escola:



IMAGEM 04: Mural da Escola São José
FONTE: Arquivo icnográfico do pesquisador

4.3 A Sala de Aula Como Palco das Narrações



IMAGEM 05: Sala de aula cedida para entrevista

FONTE: Arquivo icnográfico do pesquisador

A sala de aula que se tornou palco para realização das entrevistas fica localizada no corredor principal da Escola Estadual São José e é considerada a de melhor estrutura física. É uma sala ampla, com capacidade para aproximadamente quarenta alunos; possui cadeiras confortáveis, muito embora a iluminação e a ventilação sejam bastante precárias; suas paredes são sujas, rabisadas e úmidas; no teto, próximo ao quadro, existe uma goteira que no decorrer da primeira entrevista se converteu em trilha sonora da história narrada. As janelas ficam localizadas na parede do lado direito da sala – são de madeira e na parte superior há pequenos pedaços de vidros –, mas ficam o tempo todo fechadas. As vidraças permitem que os raios de luz adentrem a sala e, em meio à pouca claridade, são muito bem vindos. Ao mesmo tempo, as vidraças que permitem com que a luz do sol adentre aquela sala servem para que a segurança prisional mantenha a vigilância. Da sala de aula não se escuta quase nenhum ruído, a não ser, uma hora ou outra, gritos cuja

motivação não se consegue identificar, barulhos de trincas e de portões que são abertos e fechados.

O local onde a escuta e o diálogo aconteceram de alguma forma contribuiu para aproximação entre entrevistador e entrevistado e facilitou a espontaneidade das narrativas. Pois não era um local neutro, era a sala de aula, a extensão da cela deles, o local em que, após a cela da prisão, passam o maior de tempo de suas vidas enquanto permanecem no cárcere.

Aquela sala de aula, com suas paredes sujas e rabiscadas, naquele momento não era apenas uma sala de aula, era um palco em que diversas histórias eram contadas, situações refletidas e palavras que por alguma razão deixaram de ser ditas.

Lembram-se dos vidros da janela? Naquele dia, não eram apenas os vidros da janela, era o vidro da janela da alma daqueles sujeitos. Quantos olhares perdidos e pensamentos encontrados através daqueles vidros!

4.4 A Fala que Revela a História de Vida do Sujeito Privado de Liberdade: a Vida e a Escola no Cárcere

O desvelamento das histórias de vida dos participantes da pesquisa com base em relatos orais permite tecer a trama histórica da vida do investigado por meio de suas próprias lentes; permite perceber não somente o indivíduo de maneira isolada e atemporal, mas como um ser “no mundo”, em pleno curso de uma trajetória interligada por uma realidade sociocultural complexa.

Autores como Thompson (1992) e Delory–Monberger (2008) afirmam que a individualização e a socialização são inseparáveis e, consecutivamente,

constituem faces de uma mesma realidade abordada pelas pesquisas que envolvem história de vida. Dessa maneira, as narrativas representam não apenas uma trajetória fixa e linear, mas caminham na contramão desse postulado, propondo realizar uma leitura dialética entre o indivíduo e o contexto social que o circunda, analisando as congruências e divergências que permeiam o caminhar do sujeito privado de liberdade no desenrolar da vida no cárcere.

Do mesmo modo que a história de vida oral utiliza, por excelência, o exercício da rememoração e verbalização de acontecimentos pessoais, essas verbalizações, por sua vez, caracterizam-se por lembranças e esquecimentos naturais ou propositais contados de maneira narrativa ao interlocutor. Logo, não houve ambição de encontrar verdades absolutas, mas, ao contrário, de devolver aos leitores a imagem de mundo que reside em cada detento, dando luz às experiências concretas vivenciadas, sob a ótica do pesquisado. No entanto, tratando-se de um trabalho científico e tendo em vista o fato de que os depoentes obedecem exclusivamente a sua visão subjetiva das próprias experiências, elas são cuidadosamente analisadas pelo pesquisador na triangulação entre fala (dado), da produção acadêmica sobre o tema em debate e dos pressupostos teóricos e categorias definidos pelo investigador.

No decorrer do estudo, muitas análises foram realizadas sobre o tema deste trabalho, consultando-se a literatura acadêmica tanto de cunho teórico quanto de cunho empírico; acreditamos, no entanto, que os dados coletados na forma de depoimentos constituem a parte mais rica, envolvente e instigante da investigação, pois permitem trazer à tona questões que não foram redigidas em documentos oficiais e são de grande valia para a pesquisa. É mister ressaltar

que como as vidas dos sujeitos entrevistados, as circunstâncias das infrações cometidas foram muito distintas, e em diversos aspectos. Por essa razão, optou-se por mostrar, separadamente, as histórias de vida de cada entrevistado, ressaltando as nuances consideradas pertinentes a cada caso, para, posteriormente, tecer análises críticas acerca das congruências e divergências encontradas nos significados da experiência de privação de liberdade na vida dos encarcerados e das relações desses sujeitos com a escola da prisão.

4.5 A História Contada por Matheus Silva (MS)



IMAGEM 05: Entrevista com Matheus Silva

FONTE: Arquivo icnográfico do pesquisador

Matheus da Silva nasceu no dia 23 de janeiro de 1991, na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, filho de vendedores ambulantes⁹ e o mais velho de quatro irmãos. Apesar da separação dos pais, teve uma infância tranquila. Como uma criança normal, sempre gostou de jogar futebol, soltar pipa e fazer muita “arte”. Foi crescendo e estudava sempre o necessário para passar de ano, pois normalmente o presente de Natal estava condicionado a

⁹ Trabalhadores autônomos que distribuem bens e serviços acessíveis, oferecendo aos consumidores opções de varejo convenientes e baratas.

sua aprovação no colégio. Na adolescência, o gosto pelo futebol intensificou-se, as amizades começaram a conduzi-lo a festas e nelas aprendeu a beber para se enturmar um pouco mais. Muitos dos seus amigos, mesmo ainda jovens, já estavam fumando cigarro e usando drogas.

Relata Matheus que durante toda sua adolescência esteve diante de situações delicadas, pois quando ia para as baladas com seus amigos, eles usavam drogas e sempre os deixavam num dilema: usar ou não usar?

No decorrer de sua adolescência foi abandonando as carteiras escolares. A vontade pelo jogo de futebol diminuiu, o consumo de bebidas alcoólicas aumentou, a ingestão de cigarros e drogas já não lhe causavam dúvidas. Aos dezesseis anos de idade já se considerava um viciado em maconha e, aos dezessete, conheceu o crack. Como não trabalhava, via-se obrigado a cometer furtos e roubos para sustentar seu vício. Relata Matheus:

Aos meus dezesseis anos de idade eu já era um dependente de crack e cocaína, precisava desse bagulho para sobreviver, de um jeito ou de outro eu tinha que conseguir o pó todos os dias, como eu não trabalhava, e ninguém de casa sustentava meu vício, a única forma de ter o pó era pegando dos manos, ai eu roubava mesmo, porque eu tinha necessidade.

Aos 19 anos de idade, Matheus foi preso acusado de roubo seguido de morte. Levado a júri popular, foi condenado a 15 anos de reclusão no regime fechado – pena mínima por homicídio qualificado em razão de sua confissão. Nos termos da Lei 2.848/40, homicídio qualificado é aquele cometido em circunstâncias que tornam o crime mais grave do que já é.

Matheus afirma que em condições psíquicas normais jamais seria capaz de atentar contra a vida de qualquer sujeito. Afirma ele:

Após consumir a droga a gente apaga, faz as coisas sem saber, não tem controle sobre suas ações. No dia seguinte você até promete largar o vício, pensa em procurar fazer alguma coisa certa, mas é só promessa porque algum tempo depois seu corpo já está pedindo o pó novamente, e ai meu irmão, não tem jeito, tu tem que ir atrás do bagulho.

Matheus preferiu não dar detalhes sobre o caso, mas afirmou que para sustentar seu vício acabou entrando no mundo do crime. Relata:

Estou aqui por conta das drogas, das companhias erradas, das modinhas da juventude. Pode não parecer, mas sempre fui um cara bacana, eu só queria me divertir com meus amigos, mas os caras me apresentaram a bebida, as drogas e o crime, no fundo, esse é o destino de muitas crianças que moram em “áreas de ressaca” como eu, meu amigo, muitos não sabem ou sabem e fingem que não sabem que droga é o brinquedo do pobre da ponte.

No momento em que buscamos uma explicação para a realidade descrita por Matheus, encontramos que, no Brasil, aproximadamente 200 mil vidas são ceifadas por ano por apresentarem correlação com o hábito de drogas e álcool. Dados do Sistema de Vigilância e Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico – (VIGITEL), coletados em 2014, informam que 19,8% da população brasileira menor de 18 anos já teve contato com algum tipo de droga ou bebida alcoólica; no Estado do Amapá, este percentual corresponde a 10,9%. Pesquisa de Mestrado realizada por Ferreira (2013) apontou que 17% dos adolescentes amapaenses consomem cigarro constantemente, tendo recebido o primeiro cigarro de amigos; que 51,5% convivem diariamente com fumantes por até 4 horas/dia; que 11,7% já ingeriram bebida alcoólica e 19,3% já experimentaram algum tipo droga. Conclui a autora que um dos fatores que contribui para o consumo de

tabagismo, álcool e drogas entre adolescentes é a influência de amigos ou familiares fumantes, outro fator é a pouca ou quase nenhuma oportunidade de emprego e a ausência de políticas públicas de educação, esporte e lazer.

Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu Artigo 81, determina que:

Art. 81. É proibida a venda à criança ou ao adolescente de:

- II – bebidas alcoólicas;
- III – produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida.

Entretanto, com base nos relatos de Matheus e dos dados apresentados no estudo de Ferreira (2013), observamos o descumprimento da referida lei federal, uma vez que, no contexto do estado do Amapá, crianças têm acesso a bebida alcoólica, cigarro e drogas, fatores que contribuem para que jovens como Matheus ingressem no mundo do crime e tenham suas vidas ceifadas.

O diálogo referente ao bloco temático *Cotidiano prisional* foi descrito por Matheus de forma intervalada: ele sempre procurava a palavra por ele considerada adequada para descrever uma determinada situação. Por três vezes, na tentativa de ajudá-lo, busquei palavras que pudessem completar a frase e o pensamento de Matheus; no entanto, de forma extremamente espontânea, dizia ele: “Deixa eu encontrar a palavra certa! Essa história é minha, espera um pouco!”. Foi então que percebi que Matheus não precisava de “ajudas” – queria naquele momento ser o narrador de sua própria história, sem qualquer intervenção.

Nesse momento, lembrei-me de que, na perspectiva de Thompson (1992), no relato de vida o sujeito primordial é o expoente, o relato oficial é o que ele apresenta, a verdade está na versão por ele narrada e o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito. O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator.

A partir desse momento Matheus contou sua história com base na sua verdade e na sua versão.

Ao narrar a vida no cárcere, revelou com detalhes o cotidiano da prisão, descreveu espaços e temporalidades desse cotidiano, tomando suas experiências no interior da prisão como fio condutor para relatar o “claro-escuro” da vida no sistema de detenção.

Para Matheus, falar da vida na prisão é trazer à tona a vida daqueles que a sociedade considera “mortos-vivos”, esquecidos por trás dos muros. Compara a vida no cárcere a um campo de concentração nazista e diz que quase sempre aqueles que deveriam proteger – policiais, agentes penitenciários e educadores penitenciários – acabam sendo os que mais promovem a violência. Relata:

Quando cheguei aqui, a imagem que eu tinha da prisão era aquela meio americanizada: detentos com uniformes, salão de refeição, arroz, feijão e carne no bandejão todos os dias, policiais nos corredores para nos vigiar e ao mesmo tempo nos proteger, um zé ruela para encher minha paciência na cela e uma privada fedorenta para limpar todos os dias. [sacodiu a cabeça]. Engano meu! Aqui não tem uniforme, a marmita encontra-se sempre vencida, a polícia quando aparece é para gritar e nos violentar por alguma coisa que quase sempre nem sabemos o que é, e o Zé ruela é o cara que tem mais moral na cela porque cometeu o maior crime. E ai, ou você limpa a privada, ou você morre.

No relato de Matheus, observa-se a violação dos direitos do sujeito preso, inclusive por aqueles responsáveis por garantir sua efetivação. Entretanto, o respeito à pessoa do preso é um direito constitucional, não podendo ele ser humilhado ou exposto a situação aviltante. O inc. III do artigo 5º, cap, da Lei Maior, preceitua que: "ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante." E arremata o inc. XLIX que "é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral." Por sua vez, prevê o artigo 38 do Código Penal que "O preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral." No mesmo sentido, o artigo 40 da Lei de Execuções Penais (LEP) corrobora, ao definir que "impõe-se a todas as autoridades o respeito à integridade física e moral dos condenados e dos presos provisórios." Acresce aduzir que o artigo 1º, inc. III, da Constituição da República, prescreve que a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constituindo-se como Estado Democrático de Direito e tendo como fundamento a dignidade da pessoa humana.

Entretanto, relata Matheus que a prisão tem suas próprias leis, em seu interior é instituído o código moral dos presos, o que faz com que o Estado não tenha controle nenhum sobre suas regras.

Conta Matheus que quando chega um preso acusado de estupro, agressões contra mulheres, idosos e crianças já é avisado pelo chefe do pavilhão que em caso de rebelião ele será o primeiro a morrer, isso se ele tiver sorte e não aparecer morto em uma das celas. Afirma que a lei da prisão é

rígida para aqueles que cometem o crime de estupro: esses são obrigados pelos presos mais velhos a praticar sexo oral e anal com outros carcerários, isso quando não são submetidos a estupro coletivo e de exercerem, durante bom tempo, o papel de mulher do preso mais velho da cela.

Afirma Matheus que o preso, além de ser julgado pelas leis do Estado, é julgado pelas leis dos presos:

Os presos criam um código de conduta próprio para colocar ordem no presídio, e tem vezes que tem até a pena de morte. São realizadas reuniões noturnas por grupos que existem dentro do presídio, e ao saberem que determinado preso cometeu um delito, fazem um julgamento na calada da noite por meio de cartas e códigos que condenam ou não o preso a morte.

Continua ele:

Para cada crime uma sentença. Na prisão, alguns crimes como no caso de estupro, podem ter sérias consequências. Mas não pensa que são apenas os crimes graves que recebem punições. De acordo com o código moral dos presos, para ser preso por roubo tem que ser por roubo grande. Quando alguém é preso por roubo de celular, por exemplo, eles acabam tomando uma surra, porque dizem que celular se tornou um artigo fácil de adquirir. Portanto, roubar celular é muito fácil, não dar para ser preso por isso.

Expõe que na prisão os X9 — o famoso “cagueta”, dedo duro, a pessoa que entrega seus colegas — são todos mortos, pois o ato de entregar alguém é imperdoável para os criminosos.

Afirmar que ficar endividado na cadeia não é uma boa ideia, pois esses tipos de presos são torturados, quando não mortos.

Outra regra da prisão pontuada por Matheus encontra-se relacionada à hora de dormir. Diz ele que em algumas celas, em virtude da superlotação, não existe um colchão para cada preso dormir e eles acabam dividindo as horas de

sono. São feitos revezamentos, um preso dorme por tantas horas até chegar a hora de outro. Afirma ele que em virtude de vários presos usarem o mesmo colchão doenças como o pano branco — doença comum de pele causada por um fungo — acabam sendo comuns entre os presos.

Frisa Matheus que no interior da prisão as gangues não se misturam; mesmo que exista uma união das gangues contra os carcereiros, lá dentro elas não se misturam. Na prisão as gangues são organizadas pelo tipo de crime que cometem e a divisão entre elas é sempre uma tentativa de dominar o maior espaço possível dentro da prisão.

Descreve que quanto mais tempo uma pessoa está na prisão, mais respeito ela tem. É como se fosse um respeito por idosos, que gozam de privilégios como não pegar fila ou ter um banco reservado no ônibus. Os novatos que chegam à prisão geralmente são estuprados.

Ao relatar o que chama de “código moral dos presos”, Matheus apresenta a cultura intramuros da prisão amapaense. Em seu relato é possível identificar categorias de dados que compõem o cotidiano da prisão: formas de linguagem, normas de convivência, práticas prisionais, sistemas de violação dos direitos do sujeito preso.

Para o sociólogo americano Donald Clemmer (1976), as pessoas que ficam submetidas ao confinamento dentro das prisões vivenciam o fenômeno da prisionalização, que corresponde à internalização, em maior ou menor grau, de modos de pensar, hábitos, costumes, enfim, da cultura prisional. Nessa mesma linha de pensamento, Vasquez (2008), ao problematizar o sistema de encarceramento, aponta que ao entrar no sistema de privação de liberdade os sujeitos incorporam os padrões existentes na comunidade prisional, ou seja, a

prisão não representa uma miniatura da sociedade livre, mas uma sociedade dentro de outra sociedade. As proposições de Vasquez são corroboradas nos relatos apresentados por Matheus sobre a vida na prisão, no sentido de que ela produz hábitos e costumes que direcionam para a repressão carcerária, para o uso da força desproporcional e para a segregação dos corpos dos presos. Ao descrever o cotidiano da prisão, Matheus relata que:

A prisão é um lugar no qual diariamente alguém morre, morremos de todas as formas: abandono, violência, solidão, fome, frio, sede, cansaço. Aqui, todo preso novato tem direito a ficar três dias numa cela de adaptação. [sorri], mas não é fácil se adaptar a tanta violência (...) Quem chega é submetido a todo tipo de humilhação, tem que realizar todas as tarefas determinadas pelos presos mais velhos, como lavar roupas, limpar a cela e dividir parte da alimentação trazida pela família. Mas a vontade de permanecer vivo faz com que muitos presos se submetam as normas impostas pelos presos mais antigos e pelas leis por eles criadas.

Como se observa no depoimento de Matheus, a prisão amapaense tem engendrado uma cultura de violência e cultivado um padrão de comportamento que caminha na contramão da lógica prisional, que é de instituir processos educativos capazes de reinserir os sujeitos presos no convívio social. Para Foucault (1975, p. 13), “no interior da prisão o essencial é procurar corrigir e reeducar.”

Para Clemmer (1976), as regras e os códigos de condutas instituídos no interior da prisão compõem a cultura prisional, a qual é compreendida como a organização social formal e informal da penitenciária. Aponta Clemmer que além de interações ou relacionamentos entre homens e funcionários que trabalham na prisão, a cultura prisional é composta por práticas, sistemas de

comportamentos, tradições, histórias, costumes, hábitos, modos de pensar, sistema de sinais e ou palavras, leis e normas que guiam os presos.

Do relato de Matheus quanto ao cotidiano prisional amapaense é possível focalizar a inter-relação com as características do cotidiano prisional apresentadas por Clemmer no ano de 1976, da qual emergiu o conceito de cultura prisional, o que demonstra como o sistema penitenciário, ao longo dos tempos, tem passado por pouca ou quase nenhuma transformação, uma vez que os eventos sociais vividos por Matheus traduzem os eventos da cultura prisional descritos por Clemmer em seu tempo e espaço de investigação.

Outro aspecto que cabe mencionar é que o cotidiano prisional amapaense descrito por Matheus vai ao encontro das ponderações de Silva (2007) com relação à coerção social exercida no interior da prisão amapaense pelos presos mais antigos sobre os novatos. Para a autora, no cotidiano prisional os presos antigos mantêm uma “voz-ativa” sobre os presos recém-chegados. Quase sempre eles é que mantêm o controle do pavilhão em que moram e da maioria dos pavilhões, ou seja, exercem uma espécie de imposição de ordens e buscam, com suas ações, construir o poder prisional. Na concepção da autora, no cotidiano prisional, além das autoridades institucionais, a exemplo do diretor da penitenciária, chefe da segurança, agentes penitenciários, educadores penitenciários e outros funcionários, os presos “voz-ativa” desenvolvem o papel de autoridade prisional por deterem o controle das normas de convivência, práticas prisionais e comércio local, entre outros aspectos da cultura prisional.

Matheus detalha o cotidiano prisional, relatando sua própria experiência:

Falar disso aqui não tem como não falar das normas, estou aqui com um monte de coisa na mente, e todas elas estão relacionadas às normas de convivência e sobrevivência. 'Velho' [forma de tratamento comum entre os presos], aqui na cadeia existe uma espécie de "regra do silêncio" - você tem que se fazer de cego, surdo e mudo para alguns assuntos da população carcerária que não devem ser compartilhados com membros de fora do grupo, ou caso contrário você vira 'treta' [prêmio] para os mais espertos. Aqui há regra pra tudo e pra todos: tem preso que é o primeiro a acordar e o último a dormir, este preso é o responsável por manter a cela limpa, lavar, cozinhar e servir de tudo quanto é jeito o preso chefe da cela.

[...]

Entre os presos se determina códigos de linguagem para que quando os carcereiros aparecerem a comunicação entre eles não seja identificada. [sorri] aqui, até um simples buraco na parede vira sinal de comunicação ou esconderijo de alguma coisa.

[...]

Às vezes fico na cela pensando que ai fora muitos otários dizem que vão matar para comer de graça na prisão, mal eles sabem que "arisco" [condimento com múltiplos temperos que substitui o sal] aqui é ouro. Pilantra que não gosta de trabalhar [sorri] aqui o trabalho é o passaporte para a liberdade, pilantra que gosta de olhar pra mulher dos manos, aqui ninguém mexe com a visita de ninguém, se mexer pode até morrer, aqui só mexe se o parceiro deixar.

[...]

Aqui tudo inspira medo - as torres de segurança, os arames farrapados, os policiais fortemente armados da vigilância, os agentes penitenciários, os educadores penitenciários, seu companheiro de cela, quem está na cela da frente na do lado direito e na do lado esquerdo. E ai mano, aqui não há arco-íris brotando em cima do tijolo de concreto. Toda semana temos que enfrentar vistoria e ficar pelado na frente de todo mundo.

[...]

Na prisão os presos não se preocupam em manter relações amorosas entre si, tu tens que rezar para que nenhum deles queira algo a mais com você. Com o tempo você descobre que o macho da cadeia é aquele que pega o maior número de presos. Tem que ter sorte mesmo, porque se alguém se interessar por você ou você vai espontaneamente ou na força. Os presos em sua maioria têm a sexualidade reprimida.

[...]

Pelo que já vivi aqui posso dizer que nós cumprimos duas sentenças aqui: uma imposta pelo juiz e outra determinada pelos prisioneiros.

É notório **nos** depoimentos **acima transcritos** que o cotidiano prisional é constituído de regras e normas de adaptação, que por sua vez se desdobram em formas de comer, se comunicar, se vestir, trabalhar, dormir e de se relacionar. Maneiras que caracterizam o processo de prisionalização que opera entre os presos e que constituem elementos da cultura prisional.

Outro aspecto importante que podemos extrair da fala de Matheus é que o cotidiano prisional é constituído de sistemas de conhecimentos e mecanismos de sobrevivência, sistemas de valores e comportamentos que são acordados e incorporados pelos membros do cárcere. Entretanto, “[...] a cultura prisional pode ser entendida como uma realidade singular a cada estabelecimento penitenciário, uma vez que é o resultado do produto coletivo e recriado pela população carcerária com a finalidade de atender as necessidades da vida aprisionada.” (VASQUEZ, 2008, p. 110)

Com efeito, o depoimento de Matheus é um indício de que a cultura prisional é formada por vários componentes e variantes que determinam o código moral dos presos e as normas de convivência, o que pode ser inferido, por exemplo, do acordo tácito que propõe e pratica a supremacia dos presos mais velhos sobre os novatos. Por uma questão de sobrevivência, os presos novatos acabam aderindo às normas de convivência impostas pelo “poder-prisional” exercido pelos prisioneiros mais velhos.

É importante observar que no penúltimo fragmento do depoimento acima Matheus revela a existência de relações amorosas entre os prisioneiros;

o que ganha destaque na sua fala é ser inerente à situação carcerária esse dado de cultura prisional que se manifesta em relações homoafetivas, muito embora os prisioneiros não se considerem homossexuais, ao contrário, o ato de manter relações amorosas com um número elevado de indivíduos do mesmo sexo é sinal de honra e masculinidade.

Para Silva (1997), para além das explicações psicológicas, o que podemos perceber é que na cultura prisional os presos manipulam o conceito de gênero tais como papel, identidade, construção e desconstrução da masculinidade numa perspectiva de satisfazer seus desejos íntimos ou em uma sanção penal informal (eticamente ilícita) e justificada como código da honra. Nesse contexto, o interior da prisão como limitador de “corpos masculinos” ou “sexos biologicamente masculinos” faz com que os prisioneiros manipulem os conceitos de masculino e feminino, ao mesmo tempo em que tentam construí-los ou reconstruí-los, ainda que, aparentemente, de forma inconsciente.

O bloco temático “*o cotidiano escolar*”, entrou no depoimento de Matheus como uma extensão do bloco temático “*cotidiano prisional*”. Para ele, é impossível falar da escola sem falar da prisão, isso porque acredita que a escola, embora esteja localizada fora dos pavilhões, faz parte da rotina de alguns poucos presos. Pontua Matheus:

Estou frequentando a escola há dois anos, curso a primeira etapa do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA, como lhe disse anteriormente, nunca fui bom na escola, só estudava para passar de ano para garantir o presente de natal, estudei até a quinta série, depois dai o futebol e o papagaio [nome dado à pipa] foram mais interessantes para mim [sorri], aqui mesmo, eu venho porque tenho um projeto de vida fora da prisão e porque é mais uma possibilidade de fuga da cela, mas sinceramente para mim a escola mais me anula do que ajuda na minha formação, parece descontextualizada

da vida aqui dentro, os professores falam de uma vida que não é nossa, ou se é não vivemos.

O depoimento inicial de Matheus com relação à escola localizada no interior do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá traz à tona dois pontos que merecem destaque em nossa análise. Primeiro, que Matheus declara estar matriculado na primeira etapa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, modalidade esta que na Lei de Execução Penal (Lei nº 7210/84) não constitui obrigatoriedade às unidades federadas quanto à assistência educacional a população carcerária. Porém, o Estado do Amapá, a partir da iniciativa do juiz Reginaldo Gomes de Andrade, instituiu a portaria nº 009/05-VEP que determinou a remissão de pena imposta aos condenados sujeitos aos regimes descritos pela Lei Penal e demais leis especiais federais que frequentem curso reconhecido de ensino pré-alfabetização ou pós-alfabetização, primeiro seguimento (primeira a quarta séries), segundo seguimento (quinta a oitava séries), terceiro seguimento (primeira a terceira séries do segundo grau), além de cursos de nível superior e ensino profissionalizante. O que significa que a partir dessa determinação da Vara de Execução Penal do Estado do Amapá a Escola Estadual São José assumiu a oferta de assistência educacional aos homens e mulheres privados de liberdade nesses níveis.

O segundo ponto encontra-se relacionado à percepção de Matheus quanto à anulação do ser social no interior da escola. Estudos desenvolvidos por Almeida (2006), Vasquez (2008) e Julião (2012) apontam a possibilidade de se construir a escola nas prisões como espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias. Entretanto, para construção dessa escola, há de se

observar a existência de descompassos entre o que ela deve e o que ela pode fazer no interior das prisões. Para Falcade-Pereira e Asinelli-Luz (2014), a proposta educacional postulada para as escolas localizadas no interior das prisões, ao problematizar as concepções sobre homem, mundo, educação e produção de conhecimento só ganham legitimidade se levarem em conta a vocação ontológica do homem e das condições sociais nas quais vive, contribuindo para que os sujeitos possam ver e compreender a realidade, expressar a realidade e expressar-se, descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança dessa mesma realidade.

Esta forma de conceber a escola no interior da prisão se fundamenta numa proposta educativa que busca se comprometer com o desenvolvimento de valores como cidadania e responsabilidade social. Pois é contribuindo com a formação de cidadãos socialmente responsáveis que a escola da prisão contribuirá para efetivação do processo de reinserção social e para romper com a barreira que faz com que sujeitos como Matheus não encontrem sentido nas ações educativas fomentadas pela escola da prisão e diminua a distância entre o discurso oficial e a vivência instaurada nas escolas das unidades prisionais.

Encontramos no depoimento de Matheus que a heterogeneidade das turmas é um dos fatores que mais dificulta o processo de aprendizagem na escola, uma vez que jovens e adultos com diversos tipos de crimes, primários e reincidentes, jovens analfabetos e alfabetizados são colocados na mesma sala, sem dizer daqueles que pararam há 10, 15, 30 anos e os que nunca foram à escola. Além desses elementos, existem os relacionados a comportamento, ao interesse pelo estudo, às formas de encarar a vida na prisão e fora dela, às expectativas de vida e de integração social.

Pela entrevista é possível afirmar que os relatos de Matheus vão de encontro ao que prevê o Projeto Político Pedagógico da Escola São José, que determina que o acesso à escola limite-se aos presos de “bom comportamento”, do regime fechado e provisório, que não cometem crimes hediondos e que manifestem desejo para estudar. Que as turmas deverão ser constituídas por alunos da mesma etapa, com necessidades educativas aproximadas, para que o ensino se desdobre com fluidez.

É interessante observar que além do descompasso entre o depoimento de Matheus com relação às características dos alunos matriculados em uma mesma turma e o que prevê o Projeto Político-Pedagógico da Escola São José, a heterogeneidade das turmas dificulta atingir o objetivo maior da Constituição Federal de 1988 em seus Art. 205 e 208, da Lei de Execução Penal (LEP), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE) com relação à educação para as pessoas privadas de liberdade seja cumprido. Isso porque essa educação deve visar, entre outras coisas, contribuir para a prevenção do delito, a reinserção social dos reclusos e a redução dos casos de reincidência.

Prossegue Matheus:

Na escola acontecem muitas coisas boas, mas também muitas coisas ruins. Aprendo coisas novas, mas muitas coisas que aprendo aqui dentro não tenho como usar, os professores pouco falam da vida na prisão, pouco falam com a gente, parece que têm medo de nós e do local onde trabalham. Tem preso que deixa de frequentar a escola porque os professores acham que ele é perigoso por conta da aparência física, sem dizer que algumas atividades por eles realizadas não consigo compreender e outras mesmo compreendendo chegam a me substituir, não consigo me identificar com elas.

É notório pelo respectivo depoimento que a escola da prisão se caracteriza como teias de relações sociais que promovem práticas desvinculadas da vida no cárcere e despersonalizam o sujeito privado de liberdade. Dessa forma, acentuam-se os contrastes entre a teoria e a prática, entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias para a educação nas prisões e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social dos indivíduos condenados.

Com base no depoimento de Matheus podemos considerar que assim como a prisão, a escola situada em seu interior vive à base da vigilância, do medo e da punição. O que nos suscita o seguinte questionamento: Como pode o aluno encontrar significado numa escola onde a rede de relações internas o despersonaliza e o anula?

Ottoboni (1984, p. 93) oferece uma pista aos interessados em encontrar respostas para o questionamento acima:

Somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior.

Outro problema relatado por Matheus é a atitude dos agentes penitenciários e educadores sociais penitenciários, que não compreendem, não aceitam nem apoiam a educação escolar no presídio. Afirma ele:

Muitos acham que os encarcerados não merecem e não têm direito à educação e há aqueles que afirmam que os presos não levam a sério os estudos e usam a escola para fins secundários. Tem agente penitenciário que rasga caderno de preso principalmente em dias de vistorias, que não vai buscar o

preso na cela para ir a escola, e tem preso que leva cacetada e tiros de bala de borracha no caminho para a escola. Tem agente que diz que lugar de bandido é na cela e não na cadeira da escola que eles pagam.

O depoimento de Matheus descortina a triste realidade vivida pelo aluno privado de liberdade e denuncia a violação dos Direitos Humanos por aqueles que deveriam zelar pela integridade física e moral dos presos. A custódia, a vigilância e a segurança do preso que é realizada pelo agente penitenciário deve primar por resguardar a integridade física dos presos, e não o contrário. O preso é o indivíduo que tem sua liberdade cerceada mediante ordem escrita e fundamentada da autoridade competente, ficando à disposição da Justiça. Entretanto, mesmo privado de liberdade, não existe nenhuma prerrogativa legal que desobriga o Estado de garantir seus direitos, como os da assistência educacional.

Por esse motivo existe a necessidade de que os servidores que desenvolvem suas atividades nos espaços prisionais apresentem um perfil adequado para o efetivo exercício da função; requer, pois, um engajamento e um compromisso para com a instituição a que pertencem. Devem ter atitudes estratégicas e criteriosas, para corroborar com mudanças no trato dos sujeitos privados de liberdade e realizar suas atividades em um espírito de legalidade e ética. É necessário ter a humildade de reconhecer a incapacidade a respeito dos meios adequados de transformar aqueles que por inúmeros motivos foram incapazes de internalizar os valores e as regras sociais. Na esteira de pensamento de Thomphson, (1980), é necessário, para aqueles que desenvolvem suas ações trabalhistas em instituições totais, reconhecerem as contradições inerentes à própria função; as possíveis orientações que variam

conforme os pressupostos ideológicos de cada administração, para, assim, transcender tais questões a fim de contribuir para a promoção da cidadania e assumir definitivamente seu papel de ordenador social, de funcionário público honrado. Relata Matheus:

Não vejo muita relação da escola com a prisão, o professor de matemática quer ensinar umas operações sem sentido para o preso, os presos querem aprender matemática para dominar o cálculo da própria pena.

E complementa dizendo:

A maioria dos alunos presos não vão à escola em busca dos conteúdos das disciplinas, vão lá para conversar com outros presos, também porque querem sair logo daqui, vão por conta da remição, a qual tem direito, e também para falar deles, preso adora contar sua história, o problema é que nem sempre tem pra quem, quando o preso fala dele ele relaxa.

Com efeito, o depoimento de Mateus é um indício da necessidade de se ampliar os debates sobre a forma como está organizada a oferta da educação formal em espaços penais, sobre as diferenças e constantes contradições entre as diretrizes das políticas públicas para a educação prisional e o que acontece na prática pedagógica desenvolvida pelos profissionais na realidade das escolas das prisões. Pelo relato de Matheus, podemos observar o distanciamento entre a educação oferecida pela Escola São José e os anseios dos alunos presos, da mesma forma que podemos perceber o distanciamento entre o planejamento educacional e o cotidiano da prisão. Tal situação nos remete à necessidade de formação de professores para atuação nos espaços prisionais, o que requer políticas educacionais direcionadas para a formação dos que atuam na escola localizada no interior da prisão, para que

o processo educativo não seja desatrelado da vida do aluno preso e ao mesmo tempo lhe possibilite o exercício da cidadania. Pois para Julião (2008, p. 05),

É preciso valorizar uma concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social dos internos e não os deixem se sentir paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados.

Assim como acontece com outros grupos “marginalizados” pela sociedade, Penna (2011) entende que existe uma dívida social do Estado brasileiro com esse contingente de pessoas jovens e adultas excluídas do sistema escolar quando crianças e quando privadas de liberdade. Pelos relatos de Matheus, mais do que nunca essa dívida precisa ser denunciada e discutida nos diversos espaços de formação do país.

Apesar da implementação de diversas políticas públicas específicas para a oferta da Educação Prisional no âmbito nacional, estadual e municipal, é evidente o descaso do poder público quanto aos investimentos na educação em espaços prisionais. E infelizmente a prisão representa castigo, punição, vergonha, estigma e incapacidade para o convívio social, ou seja, representa um lugar onde nem um ser humano deseja estar; já a escola, por constituir uma instituição social ainda de certo prestígio, até pela sua obrigatoriedade, representa valor e a possibilidade que os “esfarrapados do mundo”¹⁰ possuem de inserção e ascensão social, principalmente no desenho da sociedade capitalista em que “ter” conhecimento associa-se cada vez mais a obter prestígio social.

¹⁰ Termo cunhado por Paulo Freire para se referir aos excluídos do mundo. Ver em: REDIN, D. R, S, E; ZITKOSKI, J. J. Dicionário de Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Matheus associa, em muitos casos, o cotidiano prisional com o cotidiano da escola da prisão, em especial nos aspectos estruturais, pelas normas rígidas da escola e pelas relações de poder nela existentes. Descreve:

A escola é cheia de poder – o professor tem poder, o agente penitenciário tem poder, o educador penitenciário tem poder. Para mim a presença do agente penitenciário na sala de aula é uma demonstração de intimidação e poder, as grades nas janelas, na porta, a arquitetura das cadeiras. [...], as normas disciplinares da escola são demonstração de poder – o preso para ir ao banheiro tem que lavar as mãos e ir escoltado pelo agente penitenciário. Aqui só o preso que não tem poder e nem pode ficar olhando por muito tempo para a professora porque senão ela pode achar que é mais um tarado querendo lhe estuprar. Por isso que eu acho que escola e a prisão aqui são tudo igual.

A relação entre o cotidiano prisional e o cotidiano escolar apontada por Matheus evidencia que nas organizações complexas, como é o caso das prisões e das escolas, as relações de poder penetram de forma microscópica e se manifestam como algo que circula, ou melhor, como algo que funciona em cadeia e se exerce em rede. A escola estalada no interior da prisão toma emprestadas as regras disciplinares da prisão e as estratégias de controle do corpo do sujeito preso, o que acaba por contribuir com o fracasso de suas ações.

Fica claro, portanto, que a escola, que se pretende um espaço de reeducação e reinserção social do sujeito privado de liberdade, ao construir uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder e da dominação, acaba por constituir-se em instituição na qual as relações se socializam na delinquência, em uma escola do crime, funcionando, dessa forma, na contramão de sua razão de ser.

Pelas palavras de Matheus, embora os presos acreditem em seu papel revelador, da forma como ela está estruturada acaba contribuindo muito pouco para a ressocialização do aprisionado, o que ocorre por não ser um espaço autônomo e independente da organização penitenciária, e mais, por não levar em conta a vida e a cultura prisionais, apenas as regras normativas de ser e viver instituídas pelo poder judiciário.

Apesar dos paradoxos no espaço prisional e da falta de sentido e significado que os alunos presos têm com relação às ações escolares e a vida na prisão, concordamos com Freire (1995) quando postula que a ação educativa pode alguma coisa e que o homem preso, assim como qualquer educando, tem a vocação para ser mais e para refazer-se. Por esse motivo, a educação escolar no interior das prisões precisa estar comprometida com as condições de vida do cárcere e buscar meios para melhorá-las.

Encerramos a narração e análise da história de Matheus com suas próprias palavras: “Acredito na escola daqui, acredito nos professores daqui, mas acredito muito mais em mim mesmo, porque quanto mais frequento a escola mais percebo o quanto ela é inútil pra mim aqui.”

4.6 A História Contada por Adriano Luz (AL)



IMAGEM 04: Entrevista com Adriano da Luz

FONTE: Arquivo iconográfico do pesquisador

Adriano Luz tem 24 anos, nasceu na cidade de Portel - interior do estado do Pará, e se mudou com sua família ainda criança para a cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá. Filho de pais separados, morava no bairro do Perpétuo Socorro¹¹ com a mãe e seus 5 (cinco) irmãos, 3 (três) meninos e 2 (duas) meninas. Possuía uma vida pacata, estudava no período da noite e durante o dia exercia atividades profissionais informais de venda de produtos variados. Afirma Adriano que trabalhava porque gostava, não por necessidade, uma vez que em sua casa não lhe faltava nada. A sua mãe era pedagoga e o padrasto trabalhava em uma fazenda, na pecuária. O pai, médico veterinário com o qual tinha pouco contato, nunca deixou de auxiliar financeiramente ele e seus irmãos.

Acusado de homicídio doloso¹², Adriano foi pego em flagrante logo após o único ato infracional que cometera em sua vida e foi levado para

¹¹ Bairro da periferia da cidade de Macapá.

¹² Tratado no Art. 121, p. 1-2, do Código Penal quando uma pessoa mata a outra intencionalmente (dolo direto – quando o autor busca como resultado a morte, ou quando assume o risco de provocar a morte de outras pessoas (dolo indireto – o autor realiza algum evento que por consequência, não por vontade gera a morte).

delegacia de Macapá, na qual ficou detido por quatro dias esperando audiência com o juiz. Depois da audiência, foi encaminhado para o Centro Integrado de Operações em Segurança Pública (CIOSP) da zona norte da cidade de Macapá, e após a condenação, transferido para o Instituto de Administração do Estado do Amapá (IAPEM), onde cumpre, há mais de três anos, pena em regime fechado.

Adriano não nega seu crime e inclusive verbaliza as ações com detalhes e fluência na oratória, como pode ser observado em seu depoimento:

Eu me envolvi com um garoto que tinha namorado, a gente ficava de vez em quando e ele dizia para mim que ia deixar o namorado para ficar comigo. Eu acreditava e me apaixonei por ele. Mas um dia, em uma festa gay, uns colegas começaram a zoar de mim, dizendo que ele só estava frescando com minha cara, aí eu botei ele na parede em frente ao namorado dele e meus colegas, achando que ele ia ficar comigo, mas ele fez eu passar a maior vergonha, desfez de mim.

Bastante emocionado, continua ele:

Todos os dias ele passava em frente da minha casa para ir pegar o irmão na escola, nesse dia eu esperei ele passar, e quis agarrar ele, mas ele não deixou. Eu levei ele para os matos que tinha lá perto e não sei como dei 178 punhaladas nele, também tirei a roupa dele, mas quando vi ele daquele jeito, saí correndo.

Com a voz tremula, afirma:

Eu saí do local do crime e fui, de moto, para casa do meu tio. Tinha escondido o punhal com sangue. Todo mundo já tinha desconfiado. O avô dele tinha visto, eu ia fazer para ninguém ver.

O jovem morreu com dezesseis anos, após 28 perfurações por todo seu corpo. Um ato aparentemente, aos olhos da maioria, de uma crueldade enorme, quase inexplicável. Segundo Adriano ele morreu porque não correspondeu a seu amor.

Nesse momento, observei que Adriano estava bastante abalado emocionalmente, disse a ele que não precisava continuar, Adriano sacudiu a cabeça e disse que falar sobre o acontecimento lhe fazia bem. Depois de passar as mãos nos olhos ele continua seu relato narrando a conversa com seu tio, nos momentos posteriores ao assassinato por ele cometido:

Depois do acontecido, escondi a arma suja de sangue e fui para casa do meu tio, tomei banho, e meu tio veio perguntar se eu tinha matado alguém, com muito medo, eu disse que não [...] Eu menti para ele, eu já nervoso, neguei. Ele insistiu – Adriano você tá escondendo alguma coisa? Eu respondi - Não, não fui eu não. E ele não sabia muito bem o que havia ocorrido apenas me disse: Se não foi você vá provar sua inocência!

Adriano relata que muito nervoso, sem saber o que fazer - se fugia, porque acreditava que tinha como fugir, ou entregava-se a polícia, porque também achava que não possuía coragem para fugir - pegou a moto e tentou voltar para casa. Porém, ao entrar na rua de sua casa, os familiares e amigos da família da vítima e da comunidade estavam atrás dele. Eles tentaram impedir que Adriano passasse, mas ele não parou. No entanto, logo a frente se encontrava a viatura policial, que o parou. O policial perguntou como era seu nome e após constatar que ele era o procurado, derrubaram-no no chão e começaram a lhe bater.

O objetivo da tortura era claro: os policiais queriam saber o paradeiro da arma do crime e a confissão de Adriano. Como podemos observar no diálogo policial guardado na memória de Adriano:

A casa caiu!
Se disser que não fez nada é mentira, vamos lá agora!
Cadê a arma do crime?
Esse safado tá com mentira!
Diz que não está aqui, mas sabe onde está.
Tu tá sabendo que foi pego em flagrante, né seu vagabundo?

Como Adriano se negava a apontar o local em que escondera a arma, os policiais levaram-no para a delegacia, mas no meio do caminho, longe dos olhares da comunidade, pararam a viatura e começaram a torturar Adriano com cassetetes, spray de pimenta e galhos de arvores. Ainda assim, Adriano não apontou o paradeiro do punhal e foi levado para a delegacia de Macapá. Inconformados com o sigilo mantido por Adriano, os policiais não desistiam de obter a informação, e a cada dia aperfeiçoavam suas técnicas de torturas.

Relata Adriano:

Eles me batiam demais, até desmaiar eu desmaiei. Arrancaram todas as minhas unhas, cortaram meus cabelos, colocaram ovo quente na minha boca e fizeram a tortura do saco [ato de sufocar o detento com uma sacola até desmaiar]. Aí eu entreguei, disse onde estava porque não aguentava mais apanhar.

Conforme relato de Adriano, desde que chegou à delegacia ficou em cela isolada e logo após apontar o local em que escondera a arma e a mesma ter sido encontrada, parou de apanhar dos policiais. Mas não se esquece dos momentos posteriores a sua entrada na cela: um incidente que considera muito importante em sua vida:

Não tenho como esquecer, no primeiro dia de cela, ainda no CIOSP, alguns presos serraram o cadeado da cela numa tentativa de me pegarem, porque todo mundo sabia o porquê que eu estava lá, e conseguiram. Eu chamava os policiais e nada. Eles entraram onde eu tava, para me bater. Eu tentei reagir, mas era um bocado, mais de vinte, como era que ia reagir? Aí fui para o hospital desmaiado. O policial só chegou depois que eu estava desmaiado. Foi cruel. Ninguém sabe como entrou a serra lá. Eu acho que não sou ruim, me entreguei, e não me arrependi. Quer dizer, só me arrependi na delegacia, quando estava só apanhando, que vi a morte. Eu já tinha levado tanta peia dos policiais (A.L).

Os relatos acima explicam com clareza o crime de tortura cometido por policiais e presos. Ressalte-se que, conforme a Constituição Federal de 1988, a prática de tortura é proibida e nenhum processado, independentemente da situação em que se encontre, pode ser obrigado a produzir provas contra si mesmo, por mais bárbaro e hediondo que tenha sido o crime por ele cometido. Tais acontecimentos, seja o uso da violência física pelos policiais seja a represália dos outros presos, são atos também ilícitos e dignos de apuração em processo específico, cabendo punições previstas em lei quando comprovada a veracidade dos fatos. De acordo com a lei, a tortura é um crime material e se consuma com o sofrimento físico ou mental provocado na vítima. Ainda segundo a Constituição, em seu art. 5º, XLIII, a tortura é considerada um crime inafiançável e insuscetível de graça ou anistia, respondendo por eles os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-lo, se omitem. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) determina que ninguém pode ser submetido a tortura, a pena de morte ou a tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes, com a finalidade de obter informação ou confissão, de punição, de intimidação da própria pessoa ou de outra. Na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada no ano de 1984, a prática da tortura foi abominada por 119 países, dentre eles o Brasil, que se responsabilizaram por estruturar caminhos para prevenir, punir e erradicar este crime.

Entretanto, por intermédio do depoimento de Adriano, é possível observar que a violência policial em território brasileiro já se tornou rotineira, já não provoca comoção social nem causa surpresa. Os atos de violência

praticados por aqueles que deveriam resguardar a integridade física do cidadão, além de outros crimes praticados por policiais das diversas guarnições, são diariamente propagados em jornais e programas de rádio e televisão. O que se observa é que na área da segurança pública predomina uma total inversão de valores, pois escutamos de pessoas assustadas a afirmativa de que sentem medo da polícia. Sobre essa questão, Foucault (1975, p. 42) diz que “o castigo é uma maneira de buscar uma vingança pessoal e pública, pois na lei a força física – política do soberano está de certa forma presente.”

Para Siqueira (2004), é fundamental ressaltar que situações de violência física ou simbólica como as sofridas por Adriano interferem demasiadamente na história de vida dos sujeitos privados de liberdade, pois são experiências jamais deletadas dos arquivos da memória, atormentando o sono, armazenando-se também no inconsciente e podendo gerar sérios transtornos. Afirma o autor que essas vivências interferem no estado psicológico do apenado e podem, dependendo da maneira como são internalizadas, prejudicar não apenas a reinserção social, mas também o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Adriano explica:

Eu pensei: será que eu estou morto? Eu acordei no hospital cheio de sangue, com o rosto inchado por causa dos chutes e murros, minhas costelas estavam quebradas. Eu rezei, pedi a proteção de Deus. Aí, foi Deus quem naquela hora pegou na minha mão e me fez ver como é preciosa à vida de uma pessoa. Cara, tu não tem noção, tem noite aqui que eu choro pensando, sonho, tenho pesadelos.

Impressiona a fisionomia retraída, o rosto de vergonha de Adriano ao relatar que apanhou dos policiais e presos, e ao mostrar as novas unhas já crescidas que denunciam a veracidade de suas palavras.

A partir do momento que começa a relatar sua chegada e a vida no IAPEM, passa a mostrar um clássico problema que tem se prolongado ao longo dos tempos e segue sendo negligenciado pelos órgãos ditos competentes, que é o caso da violência sofrida por homossexuais nas prisões. Para Adriano, é impossível falar do cotidiano da prisão sem falar da forma como o preso LGBT é tratado. Conta que esse tipo de preso é tratado como condenado mesmo antes de se concluir se é inocente ou não, a partir do momento que se descobre sua orientação sexual. Relata Adriano que em virtude da forte descriminação que a população LGBT sofre diariamente, sempre buscou fazer com que sua orientação sexual não fosse percebida visualmente, muito embora nunca a tenha negado.

Afirma Adriano que a primeira coisa que colocaram no seu B.O (Boletim de Ocorrência) foi a palavra *veado*¹³. E que a partir do momento que adentrou ao Instituto conheceu a face mais obscura do homem e da prisão. É notório em seu discurso a arbitrariedade dos representantes do poder público quanto ao processo de identificação do sujeito custodiado, uma vez que o protocolo de identificação da orientação sexual acaba por ferir o artigo 12 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece que ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na correspondência, nem o ataque a sua honra e reputação. Todos têm o direito à

¹³ Termo pejorativo utilizado para se referir a homossexuais e demais orientações sexuais que se contrapõem à heterossexualidade. Ver em: BARRILLO, D. Homofobias: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

proteção da Lei contra tais interferências e ataques. Da mesma forma, o artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil determina a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Nesse sentido, a vida privada, mencionada nos dois estatutos, pode ser vista como o direito se governar a si mesmo, com liberdade e independência moral e intelectual, e de limitar o acesso de outros aos assuntos relativos ou pertencentes à sua intimidade individual.

Evidencia-se no depoimento de Adriano que a proteção legal da privacidade tem sido desrespeitada, tanto pelos agentes do poder público quanto pelos presos “vozes ativas” – aqueles que lideram celas, alas e pavilhões, provocando danos morais e casos graves de ofensas à reputação alheia.

Cumpre ressaltar que a opção de Adriano pelo resguardo de sua opção sexual encontra-se relacionada ao fato de que no Brasil a intolerância e a exacerbação de práticas homofóbicas e heterossexistas são alarmantes, mesmo diante do discurso da aceitação e da liberdade de expressão. Correia (2015), numa análise pós-moderna da condição do sujeito gay na sociedade brasileira, aponta que, perante o contexto social vigente, a saída sexualizada do gueto não conduz a outro lugar que não seja o da frustação, da hostilidade, da intolerância, tornando-se alvo fácil dos discursos de ódio de alguns atores sociais. É uma atuação social que contraria o “mito da tolerância”, pois em uma sociedade como a nossa, orientada pelos padrões heterossexuais, não se pode dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, já que existe um poder do discurso e um discurso do poder que acabam por limitar a

circulação de outros discursos, o que termina por justificar a preocupação de Adriano em resguardar sua orientação sexual.

Com olhar fixo, ora para as paredes, ora para as mãos e ora para mim, de forma intervalada, Adriano prossegue seu discurso e aos poucos apresenta o seu drama pessoal e de tantos outros prisioneiros. Expõe a vida cotidiana na prisão da qual pouco se sabe e pouco se fala, e quando se fala esse discurso quase sempre é negligenciado. Relata Adriano:

Na prisão o homossexualismo impera, mesmo não sendo homossexuais os presos mais novos são olhados como objeto de desejo. Agora, imagine eu que já entrei carimbado com a palavra veado.

[respira fundo, balança a cabeça com ar de negação e continua]

Quando cheguei no IAPEM, fui praticamente jogado na cela junto a 20 presos, a primeira noite na prisão não sai da minha cabeça, aliás, esta cicatrizada em todas as partes do meu corpo, mas em minha memória permanece exposta, e não há remédio que sare. No primeiro dia, um playboy, no meio dos outros presos, apontou para mim e disse: tu vai ser minha mãezinha! Durante a noite, pediu para os colegas de cela me segurarem e disse que eu tinha que dar para ele, armado com uma lâmina desferiu três golpes em minhas pernas e me estuprou. Depois de ser estuprado por ele, os outros fizeram fila, no dia seguinte fui levado para a enfermaria, quase desfalecido e com o ânus rasgado.

(...)

Após “recuperação física”, [neste momento Adriano faz o sinal de aspas e explica] porque tenho no pescoço, no peito, nas pernas, no intestino e nas artérias as marcas daquele dia, deveria ser devolvido a cela, solicitei de um agente penitenciário que me levasse para um lugar isolado, que pelo amor de Deus não me colocasse, mas ali naquele inferno, ai o agente fez um trato comigo: eu cuidaria das roupas, dos sapatos e da faxina de alguns agentes e ele me manteria distante durante o dia daquele lugar, mas a noite eu deveria voltar para a cela e servir unicamente o playboy, que era o mesário do pavilhão.

(...)

Sem gritos, sem resistência, consensualmente, eu vivi por aproximadamente um ano naquela situação. Até que em uma tentativa de fuga o playboy foi morto pelos policiais, eu sinto por ele, mas fui libertado daquela situação de tortura.

À guisa de refletir a respeito dos relatos de Adriano, podemos elucidar que, mesmo que no Brasil, mediante os diversos dispositivos legais mais contemporâneos que procuram assegurar diversos direitos humanos aos seus cidadãos, nas prisões a superlotação, a busca incessante de delimitação do território, de reconhecimento do poder pelo outro, as disputas por regalias e todas as mazelas denunciadas por Adriano acabam por contribuir para a construção de um ambiente hostil em que se perde a compreensão de corpo social e em que se manifesta o caráter arbitrário da dominação masculina sobre as diversas orientações sexuais.

Identificamos, na fala de Adriano, a presença do “homoerotismo” como elemento constituinte da cultura prisional. O homoerotismo é a ação exercida por heterossexuais que, devido ao confinamento carcerário, abusam com violência dos mais frágeis (BARRILLO, 2010). Entretanto, é válido salientar que algumas unidades prisionais no Brasil como a do Centro de Triagem Metropolitano, no município de Ananindeua, e do Centro de Recuperação do Coqueiro (CRC), em Belém, já possuem alas separadas para o grupo LGBT. O objetivo é impedir que situações como as relatadas por Adriano aconteçam, além de contribuir para a segurança de presos não-heterossexuais, consequentemente evitando o extremo da vulnerabilidade a que estão expostos e garantindo o direito à proteção.

Da mesma forma, no relato de Adriano sobre o acordo estabelecido com o agente penitenciário, identificamos a presença e o uso do poder e da

arbitrariedade na cultura intramuros e a vulnerabilidade do sujeito custodiado no Brasil. É importante que se coloque que os presídios brasileiros, na maioria das vezes, não cumprem sua função social – a de devolver o preso para a sociedade mediante processos educacionais que possibilitem sua reinserção no convívio social. Ao contrário, tanto o depoimento de Adriano quanto os altos índices de reincidência ao sistema carcerário comprovam que a prisão brasileira contribui para o fortalecimento de rupturas significativas dos laços sociais. Infelizmente, tomando como base o cotidiano prisional apresentado por Adriano, podemos concluir que a prisão nada mais é que um depósito de lixos humanos. Ressalte-se, com Goffman (1974, p. 66), que

Toda instituição total pode ser vista como uma espécie de “mar–morto”, em que aparecem pequenas ilhas de atividades vivas e atraentes. Essas atividades podem ajudar o indivíduo a suportar a tensão psicológica usualmente criadas pelos ataques ao eu.

Prossegue o depoimento de Adriano:

A maioria dos bandidos da cadeia tem suas companheiras que os visitam, e os veados e os garotos que os despejam. Os garotos continuam garotos, mas a partir do momento que são obrigados a manter relações com outros presos, passam a ser tratados de forma pejorativa, excludente e humilhante.

(…)

O malandro é o heterosexual, a parte passiva é o veado ou o garoto.

(…)

Na prisão, a parte passiva, ou veado, na maioria das vezes é tratado a um nível **mais** baixo do ser humano. Não pode participar de conversas e nem de “banca” de malandro. Não pode reagir a agressão, porque senão quase sempre é massacrado. Não é considerado uma pessoa de confiança, pois acreditam os presos que quem cede é fraco e pode denunciar.

Na fala de Adriano percebemos que, na cultura prisional, a “vítima”, seja o homossexual ou o prisioneiro mais novo, é obrigada a desempenhar o

papel feminino no padrão de uma relação heterossexual tradicional. Que o agressor é exaltado e considerado viril, penetrador, poderoso, machão, másculo, agressivo, e mesmo estando em relação íntima com uma pessoa do mesmo sexo está desempenhando o papel de homem. Pelo depoimento de Adriano identificamos duas categorias de presos: os violentados que têm sua honra afrontada, e os violentadores, que para comprovarem sua virilidade usam a violência corporal e se apropriam do corpo alheio. Dessa forma, podemos concluir que na cultura prisional masculinidade é tomada como sinônimo de honra e moral.

De acordo com Silva (1997), a honra pode ser representada tanto pela severidade comportamental, pela riqueza, pela generosidade, quanto pela agressão, dado que tais ações tornam-se símbolos de status social. Quando olhamos para a situação carcerária amapaense e analisamos suas condições econômicas e sociais, podemos observar que a maioria dos presos são oriundos de famílias pobres e sem prestígio social, além de raramente terem formação educacional. Portanto, o que lhes resta de símbolo de *status* é a força, a violência, elementos esses responsáveis por produzir a proteção individual, e na virilidade, que em virtude do encarceramento na maioria das vezes os deixa distante do sexo oposto, fazendo com que as relações sexuais sejam “naturalizadas” com indivíduos de mesmo sexo.

Adriano complementa o relato anterior dizendo:

Na prisão a comunidade LGBT vive à mercê, é maltratada, espezinhada, e sempre quando alguém defende já está com outras intenções. Gay aqui é apossado e às vezes até vendido sem saber. Quando percebe já foi dominado e está sendo usado de maneira desprezível.

(...)

Tem preso que a atividade econômica na prisão é dominar, violentar e vender. Na prisão, gay vive perseguido, é submetido a uma prisão dentro da prisão: a prisão do preconceito.

(...)

A verdade é que somos penalizados pela sociedade e pela massa carcerária.

(...)

A rotina da comunidade LGBT na prisão é esperar escurecer para que seja definida qual será a sentença do dia, com o passar do tempo encontra estratégias para enfrentar a vida no cárcere e na medida do possível se adaptar à vida aqui.

No depoimento de Adriano não há como negar a materialidade do corpo e suas restrições enquanto corpo social no contexto da prisão. Pois ao relatar, por exemplo, que a comunidade LGBT vive à mercê, é maltratada, espezinhada, e que gay na prisão é apossado e às vezes até vendido sem saber, está expondo que no interior da prisão a comunidade LGBT e aqueles que não fazem parte dela, mas foram violentados sexualmente, têm suas manifestações corporais docilizadas, porque quase sempre não lhes é permitido expressar-se corporalmente da maneira que gostariam; pior: seus corpos deixam de ser propriedade privada e passam a ser “objeto de uso coletivo”. Percebe-se, portanto, uma interação das categorias prisão e sexualidade, que produzem nesse caso mais opressão.

Para Adriano, a discriminação da massa carcerária em relação à comunidade LGBT acontece de vários modos, mas, em síntese, quase sempre são impossibilitados de estabelecer vínculos sociais, o que transforma o cotidiano prisional mais duro e solitário. A tradicional moral sexual da sociedade masculina, ainda que ganhe novos contornos no interior do cárcere, acaba sendo transportada para dentro das unidades prisionais, servindo, por

exemplo, para justificar atos de segregação, violência física e psicológica.

Suscita Adriano:

Aqui dentro é complicado, quando não se tem visitas é pior ainda, é um lugar que não desejo para ninguém. Quero logo sair daqui e recuperar minha dignidade.

Wacquant (2001) afirma que as prisões brasileiras compõem um cenário apavorante, que mais se parece com campos de concentração para pobres, ou instituições públicas de dejetos sociais, possibilitando o desenvolvimento de uma cultura paralela que aqui chamamos de cultura prisional.

Ao ser questionado sobre a rotina da escola da prisão, Adriano declara seu interesse pelos estudos, para obter uma qualificação profissional, para que, de fato, ao sair da prisão possa ser inserido no mercado de trabalho. Mas pondera que estudar na prisão não é nada fácil para o grupo LGBT:

Na escola sofremos constantes assédios dos outros presos que não são da nossa ala. É muita homofobia, preconceito, no corredor somos agredidos, dentro da sala, não podemos nos aproximar dos outros presos e das outras galerinhas por conta da discriminação, embora na cela queiram nos pegar. Então sou a favor de um terceiro horário para descer só o grupo LGBT para estudar.

Embora a possibilidade de escolarização, assim como a escassez de oportunidade de entrada no mercado de trabalho, não seja uma característica apenas dos homossexuais reclusos, pelo relato de Adriano essas questões são intensificadas na prisão. De acordo com Navas (2001) e Patrício (2008), evasão escolar, baixa escolaridade e despreparo técnico-profissional estão

muito presentes na vida dos sujeitos pertencentes ao grupo LGBT, e da mesma forma a discriminação no mercado de trabalho. Afirmam os autores que são constantes as queixas de gays, que por não terem conseguido estudar e, consequentemente, obter uma profissão que lhes garanta a sobrevivência, são obrigados a se submeter à prostituição.

Entretanto, o que “grita” no depoimento de Adriano é a presença, no interior da escola da prisão, de ações preconceituosas e excludentes, as quais o fazem pensar na possibilidade de criação de um terceiro turno como fuga das ações violentas.

Infelizmente, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e quando se fala na instituição escolar tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Para Correia (2010), o que se deseja com a invisibilidade de ações homofóbicas é eliminar aqueles que contaminam o espaço escolar: existe um processo de expulsão, não de evasão. Enfatiza o autor a importância de os educadores saberem distinguir expulsão de evasão, pois ao analisar com maior precisão os fatores que levam os integrantes do grupo LGBT a não frequentarem o espaço escolar aponta-se que quase sempre não se encontram estratégias de enfrentamento para sobreviver aos dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles a intolerância alimentada pela homofobia. Afirma Adriano:

O cotidiano da escola da prisão pra mim é idêntico ao cotidiano da prisão. Para permanecer aqui é necessário penetrar na regra do jogo disciplinar e normativo da escola e da sociedade prisional, só assim você consegue pensar como sair de algumas situações.

Prossegue Adriano:

Mas apesar de tudo isso, a escola ainda é para mim a única possibilidade de me tirar da condição de marginal, embora eu tenha que carregar comigo o rótulo de ex-marginal, e ter acesso a informações, pessoas e coisas novas.

A perspectiva de Adriano quanto à escola se relacionada com o acesso ao conhecimento e com melhorias nas condições de vida quando em liberdade, melhorias que trazem consigo a possibilidade de transpor a representação social do homem marginal atribuída pela vida na prisão. Para Mello (1987), os alunos presos, assim como os alunos da classe trabalhadora, concebem a educação como uma forma de melhorar de vida, pela possibilidade que nela distinguem de obterem um emprego e participarem da cultura letrada. Já Falcade-Pereira e Asinelli-Luz (2014) pontuam que no imaginário social dos detentos o acesso aos conhecimentos, via escola, é idêntico ao da escola fora da prisão, portanto, com o mesmo peso e prestígio social. Julião (2012) corrobora com a reflexão afirmado que existe uma inserção do preso muito cedo no mercado de trabalho e que o encarceramento, em muitos casos, interrompeu a escolarização dos que ainda estudavam. Nesse sentido, o acesso à educação na prisão não é destituído de utilidade.

Entretanto, apesar das expectativas positivas em relação à escola, Adriano aponta que:

A escola daqui é como outra qualquer creio eu, só não é mais parecida por que os professores lá de fora são mais próximos dos alunos, aqui não, aqui eles demonstram terem medo dos alunos, enquanto lá fora quase sempre são os alunos que tem medo dos professores.

Tal fala nos dá a certeza de que, assim como o ambiente prisional é contraditório, contraditório também deve ser o processo educacional instituído

pela escola da prisão; contraditório e coerente deve ser o educador que atua na escola da prisão, assim como a Cultura Escolar Prisional deve partir do princípio do inacabamento do humano e duvidar das versões que se tornam verdades universais com relação à vida na prisão que são diariamente propagadas. A comunidade escolar deve ter a consciência de que a principal tarefa que a escola deve executar, e talvez a mais ambígua, é a de contribuir para que a prisão transforme “criminosos” em “não criminosos”, já que os meios para atingir tais objetivos permanecem incertos. Caso contrário, se transformará em mais um elemento o qual Foucault (1977) chamou de “técnica penitenciária”.

Adriano sumariza a escola da prisão:

Existem coisas muito engraçadas, que pelas escolas que já estudei não existem:

Lavar as mãos antes de ir ao banheiro.

Não ficar por muito tempo olhando para os professores,

Não usar régua;

Perguntar só o básico, principalmente nas aulas de química;

Ser bonzinho para não ser expulso e o agente ir lhe buscar na cela no dia seguinte.

Não falar da prisão para os professores e não falar com os professores após as aulas.

Diante do contexto educacional descrito por Adriano observamos a existência de um ideal educativo e de um real punitivo, e de tantos outros fatores que, de forma direta, constituem obstáculos para a formação da vida social em liberdade. O que nos suscita os seguintes questionamentos (os quais cabe pontuar, mas que não temos a pretensão de responder com este estudo): Qual o objetivo da educação fomentada pela escola da prisão? Quais

conteúdos devem ser privilegiados? Que contexto social o professor deve levar em consideração para contextualização dos conteúdos conceituais? Como inserir os conhecimentos produzidos na vida dos alunos? Tais questionamentos talvez se resumam ao seguinte: Que educação necessitam os homens e as mulheres privados de liberdade?

Para Barreto (2006), Falcade-Pereira e Asinelli-Luz (2014), a educação prisional exige a estruturação de processos educativos pautados na contradição, em que o educador possa desenvolver habilidades e competências para lidar com os conflitos e com os riscos. E ao mesmo tempo esteja consciente que ele é um dos agentes sociais responsáveis por contribuir com a modificação tanto da prisão quanto do preso. Pois como bem pontua Freire (1995, p. 96): “[...] não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.”

Quando solicitado que Adriano verbalizasse a relação entre o cotidiano prisional e o cotidiano da escola da prisão, ele destacou os aspectos estruturais, que estão relacionados às normas rígidas da escola e às manifestações de violência nela existente. Descreve:

Consigo fazer relação com a estrutura, que individualiza e ao mesmo tempo deixa todos iguais, que nos vigia e nos pune. Os valores, as regras, as reações dos professores, que embora eu acredite na escola como possibilidade de mudar de vida, percebo que aqui todos duvidam que algum preso possa mudar de vida.

Portanto, fica claro no depoimento de Adriano que mesmo a escola estando localizada no interior da prisão sua prática educativa quase sempre está dissociada do cotidiano da prisão. Os métodos e técnicas disciplinares

utilizados pela escola ajudam a manter as tramas da vida no cárcere distantes da vida na escola da prisão. E que mesmo diante da expectativa positiva de alguns detentos como Adriano com relação à escola da prisão, os educadores, no ato de seu planejamento pedagógico, não levam em consideração o modo de ser, pensar e viver do apenado, o que faz com que muitos não se identifiquem com o solo da escola.

O que se almeja é que a escola da prisão seja planejada com base no diálogo, nas interações pessoais, de modo que o sujeito preso possa adentrar sem máscaras e sem medo e nutrir-se do sentimento de pertencimento. Sabendo que ali é um espaço de possibilidades, de referências, de construção e reconstrução de identidades e, mais importante, de resgate da cidadania perdida. Um espaço capaz de fazer do homem preso “[...] um homem informado e participante no mundo em que vive, possuidor de uma consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo.” (MELLO, 1987, p. 90)

Finalizamos com as sábias palavras de Adriano:

Tanto na prisão como na escola existem poucas pessoas que gostam de gente, e para mim estes dois lugares deveriam ser os lugares onde as pessoas deveriam gostar de pessoas, se ajudarem, serem complacentes. O dia que isso acontecer talvez as marcas de minha memória cicatrizem com as do meu corpo. Para mim tais palavras encerram a questão.

E assim, Matheus e a Adriano nos apresentaram o cotidiano da prisão e o cotidiano escolar, e nos deram uma lição de resiliência, de superação e de esperança no cumprimento da função social da prisão e da escola. Parece que, apesar de tudo, eles ainda se esforçam por acreditar na solidariedade.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O COMEÇO DE TODAS AS CIÊNCIAS É O ESPANTO DAS COISAS SEREM O QUE SÃO.

(ARISTÓTELES)

Decidimos a opção política de iniciar as considerações finais usando como epígrafe o pensamento de Aristóteles por ele representar a natureza dos dados produzidos no decorrer deste estudo. Não tem como negar que a maneira como as experiências vividas no interior da prisão aparecem nos discursos de Matheus e Adriano me causou espanto. Metaforicamente falando, finalizamos este trabalho como um chaveiro. Para quem não sabe, um chaveiro não detém as chaves que abrem as portas dos outros; as chaves que ficam expostas no quadro de suas lojas não abrem porta alguma, são chaves “virgens” ou “brutas”. Na verdade, falta a elas o segredo das chaves que estão nas chaves dos outros. Portanto, esse processo interativo em que vive o chaveiro, de certa forma também foi utilizado por este pesquisador para se aproximar dos sujeitos do estudo, para aprender o segredo de suas chaves e com isso confeccionar novas chaves que possibilassem abrir outras portas.

Como os objetivos deste estudo foram de investigar a história de vida dos sujeitos privados de liberdade no que diz respeito às relações que estabelecem entre a cultura prisional que se institui no cotidiano da prisão e a cultura escolar prisional que se apresenta no cotidiano educacional da escola da prisão, buscando verificar se as ações pedagógicas desenvolvidas no interior da escola do cárcere contribuem ou não para o processo de reinserção social. Para isso, precisamos interagir com muita gente para que pudéssemos confeccionar as chaves que nos trouxeram até aqui. Entre as chaves que

confeccionamos estão aquelas obtidas no contato com os protagonistas deste estudo: os detentos Matheus e Adriano. Com isso, o que fizemos na maior parte do tempo foi uma exposição sistematizada e, o mais que possível, detalhada do cotidiano prisional, do cotidiano prisional escolar e da relação entre os elementos da cultura prisional e da cultura escolar prisional. Esses elementos foram tecidos na imprevisibilidade da representação das histórias de vida na prisão e na escola da prisão oferecidas por esses depoentes, causando inúmeros espantos, o que exigiu deste investigador devoção comunitária, ou seja, fidelidade às histórias relatadas por cada sujeito, e ao mesmo tempo devoção analítica, que implicava colocar em suspensão as percepções individuais quanto ao fenômeno investigado.

Pelas vozes dos presos sobre a primeira questão deste estudo – **Como se constitui, no cotidiano da prisão, a Cultura Prisional?** -, encontramos que o cotidiano da prisão é composto de regras, códigos morais, normas e valores quase sempre externos à vida extramuros. Que a cultura prisional quase sempre funciona como bloqueadora dos processos de ressocialização dos presos, em razão de sistemáticos processos de exclusão, geralmente pautados na violência, na negligência, na vulnerabilização e na violação dos direitos constitucionais, seja dos presos para com seus pares, seja daqueles que deveriam proteger e resguardar os sujeitos custodiados.

Tanto no depoimento de Matheus quanto no de Adriano pudemos verificar a presença dos elementos constituintes da cultura prisional que transformam a prisão em um lugar sombrio e tenebroso, em que os sujeitos privados de liberdade são obrigados a internalizar suas normas, regras e valores como forma de sobrevivência. Constatamos empiricamente que as

técnicas disciplinares utilizadas pelo sistema prisional não contribuem para o processo de remição social, ao contrário, elas até tornam os presos mais obedientes, mas o que essas técnicas disciplinares mais produzem são “seres desumanos”, formados (e formatados) e modelados (e moderados) na cultura prisional.

Os relatos de ambos os depoentes permitiram identificar a presença do “homoerotismo” como elemento constituinte da cultura prisional, uma vez que no interior da prisão os “heterossexuais” usam da força e da violência para abusar, de várias formas, dos mais frágeis, e que, em virtude do sistema carcerário aglutinar “corpos masculinos” ou “sexos biologicamente masculinos”, os presos manipulam os conceitos de “masculino e feminino”, dessa forma reconstruindo-os à sua maneira, ainda que involuntariamente.

Nos discursos referentes à segunda questão deste estudo – **Como se constitui, no cotidiano educacional da escola da prisão, a Cultura Escolar Prisional?** -, verificamos que a escola instalada no interior da prisão toma as regras disciplinares do cárcere e as estratégias de controle do corpo do sujeito preso como norte delineador de suas ações disciplinares. Que as relações interpessoais estabelecidas no interior da escola são pautadas no medo reciproco: o professor que manifesta ação de medo em relação ao aluno, e os alunos que controlam suas ações corporais e visuais para que não sejam mal interpretados pelos professores.

Pelo depoimento de Matheus, por exemplo, explicitou-se a violência praticada pelos agentes penitenciários sobre os alunos presos e em vários momentos: no caminho para a escola, na não busca à cela para ir à escola, no extravio de seus materiais escolares e no discurso que nega o direito à

assistência educacional. Mais que isso, chegam a ver na oferta de educação ao preso um privilégio odioso.

Já no depoimento de Adriano, a escola se pôs mais enfaticamente como palco de manifestação de homofobia e exclusão, manifestações que o fazem pensar na possibilidade de se instituir um terceiro turno que possa atender unicamente à comunidade LGBT.

Ambos, Matheus e Adriano, verbalizaram que a escola da prisão oferece um ensino que não se distingue do ensino ofertado pela escola localizada extramuros, o que, segundo eles, acaba por tornar a escola quase que desnecessária para os sujeitos em situação de confinamento e uma falácia em relação a seu potencial de prepara-los para a reinserção social. De todo modo, ainda que tenham apontado diversas situações que deixam a escola distante de sua função social, ambos acreditam na importância que a assistência educacional exerce sobre a vida do sujeito custodiado. Adriano acredita que por meio da educação poderá se livrar do rótulo de marginal, e Matheus entende que a educação lhe trará algum preparo para trabalhar quando sair do cárcere.

Quanto ao terceiro questionamento - ***As relações vividas no interior da escola do cárcere contribuem ou não para o processo de reinserção social?*** -, Matheus e Adriano concordam que as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola do cárcere não contribuem para o processo de reinserção social, uma vez que existe um distanciamento entre os conteúdos trabalhados e as necessidades, expectativas e especificidades culturais da vida na prisão que os mesmos possuem em relação à educação. Pelos depoimentos dos entrevistados, a escola localizada no interior da prisão

toma de empréstimo as normas disciplinares típicas da prisão e não leva em consideração o tempo, o espaço e as singularidades da vida no cárcere. Isso porque o corpo docente dedica-se à promoção da cultura escolar dentro da instituição prisional, enquanto que a população carcerária desenvolve uma cultura prisional que os afasta dela, ainda que por uma questão de sobrevivência.

Essas chaves analíticas nos permite concluir que o cotidiano prisional, com suas normas, regras, valores, códigos morais e costumes específicos do tempo-espacó do encarceramento, produz uma cultura paralela, que no decorrer deste estudo chamamos de cultura prisional. Entretanto, os elementos constituintes dessa cultura quase sempre não operam a favor do processo de reinserção social do preso, ao contrário, produzem e moldam sujeitos para infringirem leis e regras estabelecidas e validadas socialmente.

Por outro lado, constatou-se, na análise dos dados produzidos, que os conteúdos trabalhados pelos professores na Escola São José desconsideram o tempo-espacó e a singularidade da vida no cárcere – portanto, a cultura da prisão –, o que faz com que os alunos não signifiquem positivamente tais conteúdos. Isso nos leva a concluir que a falta de conhecimento da Cultura Prisional por parte da comunidade docente faz com que o ensino oferecido pela escola da prisão, por não ser contextualizado, pouco contribua para o processo de reinserção social do sujeito apenado. Tal situação contraria a finalidade primeira da prisão, que é a reinserção social do apenado, e nos leva a postular que o sistema prisional deva estar estruturado de forma que possibilite garantir os direitos fundamentais do interno (integridade física, psicológica e moral),

viabilizando a sua permanência de forma digna e capacitando-o para o convívio social e o desenvolvimento pessoal e social.

Pelos relatos de Matheus e Adriano, é possível afirmar que, infelizmente, a oferta da assistência educacional no sistema carcerário amapaense sofre de uma precariedade absoluta, que vai do currículo formal que não leva em consideração a Cultura Prisional de inserção do cotidiano do aluno, passa pela adoção de mecanismos disciplinares típicos da prisão e finaliza com as ações interpessoais conflituosas entre os alunos/alunos, alunos/agentes escolares, alunos/educadores penitenciários. Essa situação se torna mais agressiva quando verificamos que, para os educadores penitenciários, a assistência educacional ainda é encarada como privilégio; que o próprio sistema prisional nega o direito à educação dos sujeitos presos, quando limita seu acesso a poucos, trazendo-nos o seguinte questionamento: Negar esse direito à maioria e impor condições degradantes e indignas vão coibir a criminalidade no país? É esse o modelo de prisão e de escola que a sociedade brasileira precisa?

Os dados produzidos nos permitem acreditar que uma tarefa bastante complexa, porém extremamente necessária para aqueles que atuam nas escolas situadas no interior das prisões, é determinar o perfil dos educandos apenados a fim de elaborar um planejamento que seja capaz de neles provocar momentos de profundas reflexões sobre o lugar que devem / podem ocupar na sociedade. Isso posto, é possível elucidar ainda que a oferta da educação no Sistema Prisional amapaense precisa promover a cultura da paz nas diferentes formas de convivência social, mostrar que a reclusão e a privação da sociedade contribuem para aumentar a reincidência nos presídios. Entretanto, para que se promova a cultura da

paz faz-se necessário que a escola instalada no interior da prisão se torne um espaço para o desenvolvimento da cidadania, dos valores e da socialização, e que cabe a essa escola, sua equipe pedagógica e autoridades educacionais e dos órgãos de segurança do estado pensar também sobre a qualidade do ensino dentro dos presídios, para que se chegue o mais próximo possível dos objetivo proposto: reinserir o sujeito preso na sociedade.

Estamos cientes de que a oferta da assistência educacional aos sujeitos privados de liberdade requer uma proposta pedagógica específica para que seja garantido um processo educativo de qualidade e significativo a esses sujeitos. Para tanto, essa proposta deve ser pensada para as demandas desses educandos específicos, deve priorizar suas necessidades fundamentais e priorizar a compreensão e busca de uma vida com dignidade, uma vez que são jovens e adultos que geralmente apresentam um sentimento de desesperança no momento presente, de falta de perspectiva futura e angústia quanto ao passado vivido. Uma proposta pedagógica para tais situações deve ser pautada na busca por um conhecimento que agregue valores e aponte para uma prática social educativa de inclusão do preso – e do preso educando, mais especificamente –, que o instrumentalize para aspirar condições de convívio em sociedade.

Dessa maneira, as ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do apenado, criando condições para que molde sua identidade e, então, busque compreender-se e aceitar-se como indivíduo social, construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade. Assim como deve existir uma proposta político-pedagógica

orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o interno para o convívio social.

Para isso, é preciso acreditar que por meio de uma educação conscientizadora, capaz de instrumentalizar os educandos, eles/elas poderão firmar um compromisso de mudança de sua própria história. Nessa direção, afirmava Freire (1982, p. 26):

A conscientização é (...) um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Tendo em vista o exposto, é possível sustentar que para se efetivar um processo educativo em que o encontro da Cultura Prisional com a Cultura Escolar Prisional não seja negado, mas refletido e problematizado nas ações educativas da escola da prisão, faz-se necessária a estruturação de políticas públicas educacionais que ofereçam um processo de formação pedagógica galgado nos elementos desse conjunto peculiar de valores que se constrói na prisão. Sustentamos ainda que a oferta da educação nas prisões necessita constituir uma modalidade de ensino, com pressupostos teóricos e metodológicos próprios, para que o tempo vivido no cárcere, as singularidades do cotidiano da prisão e as peculiaridades dos sujeitos encarcerados sejam respeitados, caracterizados, conceituados por um currículo que tem por função

social contribuir com o processo de ressocialização dos “esfarrapados”¹⁴ e “esfarradapas” do mundo.

Não há dúvidas de que a oferta de assistência educacional aos sujeitos privados de liberdade desenvolvida sob princípios metodológicos próprios poderá contribuir para a formação de jovens e adultos, homens e mulheres, justos e competentes, cidadãos autônomos e capazes de agir em sociedade de forma positiva. Já que quando se fala em ensino, se fala em relações de sujeito para sujeito, de sujeito com a vida que vive, portanto, é fundamental que a escola da prisão problematize a vida, o tempo e o espaço do cárcere.

Entre as lições que aprendemos com a pesquisa que ora concluímos está a que nos leva à convicção de que é imprescindível que educadores, poder público e sociedade abram espaços para refletir e problematizar acerca da forma que se dá a assistência educacional que vem sendo ofertada ao sujeito privados de liberdade, para que possamos pensar em estratégias que materializem um currículo escolar que considere a especificidade da vida no cárcere, vale dizer, da cultura prisional; e uma escola da prisão que se habilite a efetivamente desenvolver uma prática educativa comprometida com o processo de reinserção social do aluno apenado. Uma vez que, pelos relatos de Adriano e Matheus, podemos considerar que um ensino “burocrático” e conteudista poderá até oferecer uma boa base de conhecimentos, mas não levará à redução da criminalidade, talvez até ajude a sofisticá-los.

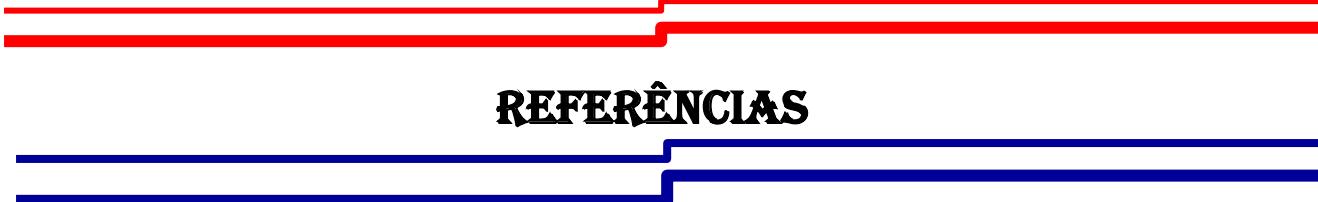
Diante do cenário caótico do sistema prisional amapaense apresentado no decorrer deste estudo e dos dramas pessoais aqui relatados, finalizamos

¹⁴ Termo cunhado por Freire (1970) para designar aqueles que, por conta das desigualdades sociais, vivem o processo de marginalização e exclusão da vida em sociedade.

este trabalho cientes de que a política criminal brasileira necessita ser revista, para que novos paradigmas sejam estruturados. Embora a dureza das análises de Foucault e de Gofmann nos leve a certo ceticismo, estamos cientes de que é preciso vencer o modelo hegemônico simplista da política penal vigente em busca de perspectivas de melhoria das condições humanas e ambientais presentes do sistema penitenciário amapaense, assim como do brasileiro.

Reconhecemos que o problema é complexo: não se pode dizer que investindo em educação nos presídios necessariamente vai diminuir a violência nas ruas. Mas sem dúvida a instrução prisional pode contribuir para as pessoas se desenvolverem e buscarem alternativas para a sua reinserção na sociedade.

Mais do que nunca, precisamos encontrar o segredo da chave que possa abrir as grades de ferro das prisões, para que os elementos constituintes da cultura prisional deixem de transformar a vida de tantos outros Matheus e Adrianos em um “inferno” e, consequentemente, de toda a sociedade brasileira, e que no diálogo aberto com a cultura escolar se possa abrir as portas do futuro para os desditados da sorte.



REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. Entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá. **Dissertação de Mestrado em Educação** – Universidade Federal de São Carlos – UFSC, 2008.

AMARAL, M. W. (Org). **Processos educativos em práticas sociais: Pesquisas em Educação**. São Carlos: EduFScar, 2009.

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, F. T; SERRANO, F. J.D. P. Educación en contextos conflictivos y punitivos. In: FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, A. (Org). **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas**. Curitiba, PR: Appris, 2014, p. 89-117.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ASINELLI-LUZ, A. (Org.). **Espaço prisional: estudo, pesquisas e reflexões práticas educativas**. Curitiba: Appris, 2014.

BACKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, M. L. S. Depois das grades: um reflexo da Cultura Prisional em indivíduos libertos. **Psicologia, Ciência, Profissão**, 26 (4), p. 582-593, 2006.

BARRILLO, D. **HOMOFOBIA**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARTON, B. F. e BARTON, M. S. Modes of Power in Technical and Professional Visuals. In: **Journal of Business and Technical Communication**, Volume 7, n.º 1. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1993.

BECCARIA, C. **Dos Delitos e das Penas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

BOTO, C. A educação escolar como Direito Humano de três gerações: identidade e universalismo. In: SCHILLING, F. **Direitos Humanos e**

Educação: Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 91 – 149.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB Nº 2/2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: **Portal do MEC:** Diretrizes para a Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=>. Acesso em: 15 agosto. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário**, 2004.

BRASIL. **Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil**. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

CANTO, D. Á. **Regime Inicial de Cumprimento de Pena Reclusiva ao Reincidente**. 2000. 142 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

CARBANARI, G. I. **Das formas de controle social sobre ações e os serviços de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. v. I. (Cadernos da Nona)

CORREIA, M. S. O corpo que fala e não é escutado nas aulas de Educação Física: reflexo da ação pedagógica do professor de Educação Física frente aos alunos homoafetivos. In: CORREIA, M. S; CARVALHO, M. H. F. P. C; MORAIS, P. J. S. **Tematizando e problematizando a Educação Física na escola**: do currículo que forma o professor, ao currículo que forma o aluno. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores – CBJE, 2015. p. 43-76.

CORREIA, M. S. **O retrato da violência no cotidiano da escola pública**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores – CBJE, 2010.

_____. Educação Física Escolar no contexto da Educação Popular na Escola Pública: a construção da realidade desejada na imperfeição do fazer diário. **Tese de Doutorado em Educação Física**, 249, f. Universidade São Judas Tadeu – USJT, 2013.

COSTA, A. M. **O trabalho prisional e a reintegração do detento**. Florianópolis : Insular, 1999. 104p.: Il. (Coleção teses).

CLEMER, D. **The Prision Community** . 3^a. ed. New York: Rinehart the Winston, 1960.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DORNELLE, J. R. W. **O que são Direitos Humanos?**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos).

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

FALCADE-PEREIRA, I. A; ASINELLI-LUZ, A. **O espaço prisional:** estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas. Curitiba: Appris, 2014.

FERNANDES, C. B. S., ANDREATA, L. & RIBEIRO, S. K. Educação nas penitenciárias: uma oportunidade de mudança. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades - OPET**, v. 15, n. 34, p. 32-44, 2012.

FOSTER, R. **DISCIPLINE AND PUNISH:** the birth of the prison. Trad. De Alan Sheridam. Nova York, Vintage, 1975.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, P. **Políticas e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau:** registro de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FRIGOTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRY, P. **Para Inglês ver**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GAFFÉE, A. F. **A questão penitenciária**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Florense, 2002.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectivas, 1974.

GONÇALVES, P. C. A era do humanitarismo penitenciário: As obras de John Howard, Cesare Beccaria e Jeremy Bentham The Penitentiary Humanitarianism Era: The Works Of John Howard, Cesare Beccaria And Jeremy Bentham. **Revista da Faculdade de Direito**. UFG, V. 33, n.1, p. 9-17, jan. / jun. 2009.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direito**. Lisboa: Guimarães, 1990.

HULSMAN, L. **Penas Perdidas**. O Sistema Penal em Questão. 1 ed. Niterói: Luam, 1986.

IVES, G. **A History of Penal Methods: Criminals, Witches, Lunatics**. Montclair: Patterson Smith, 1970.

JULIÃO, E. F. Políticas de Execução Penal no Brasil: questões, avanços e perspectivas. In: JULIÃO, E. F; RITA, R. P. S. (Orgs.). **Privação de Liberdade: desafios para políticas de Direitos Humanos**. Jundiaí: Paco, 20015, p. 11-40.

JULIÃO, E. F. **Sistema Penitenciário Brasileiro**: A educação e o trabalho na Política de Execução Penal. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2012.

KONDER, S. C. **Educação na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2007.

KOERNER, A. A cidadania no artigo 5º da Constituição de 1988. . In: SCHILLING, F. **Direitos Humanos e Educação**: Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 65-88.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

KRESS, C. Critical discourse analysis. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 1, n. 84, p. 84-99, 1990.

LAFER, C. **A reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com pensamentos de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEAL, C. B. **Prisão**: crepúsculo de uma era. Belo Horizonte. Del Rey, 2001.

LOPES, E. M. T; FARIA FILHO; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Atlântica, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MACHADO, L. M; OLIVEIRA, R. P. Direito a Educação e Legislação de Ensino. In: WITTMANN, L. C; GRACINDO, R. V. (Org). **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas, Autores Associados, 2001.

MELLO, G. N. **Educação Escolar** – paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1987.

MORGAN, D. L. **Focus groups das as qualitative research**. California: Sage Publications, 1997.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NAVAS, K. M. **Travestilidades**: trajetória de vidas, lutas e resistências de travestis na construção de sensibilidades. Dissertação de Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

NEVES, M. H. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, E. S. **A Prática Da Atividade Física No Sistema Penitenciário Brasileiro**: Algumas iniciativas da Educação Penitenciária no início do século XX. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeus - USJT, São Paulo, 2011.

NÓVOA, A. (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1998.

OLIVEIRA, O. M. **Prisão**: um paradoxo social. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2003.

OLIVEIRA, M. H; SOUZA, F. S. E. **A escola que também prende**. Rio de Janeiro: Atlas, 2014.

ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonía**, v. 22/1, jan./jun. 2011.

ONOFRE, E. M. C; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

PASSOS, E. **Ética nas organizações**. 1º Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

PADILHA, P. R. Educação em Direitos Humanos sob a ótica de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. **Direitos Humanos e Educação**: Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 171 – 181.

PATRICIO, M. C. **No truque**: transnacionalidade e distinção entre travestis brasileiras. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2008.

PINTO, J. R. Feridas sociais expostas na literatura: o drama de canivete. In: FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, A. (Org). **O espaço prisional**: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas. Curitiba – PR: Appris, 2014, p.157-175.

QUEIROZ, M, N. G. **Pesquisas em Ciências Sociais Aplicada**. São Paulo: Cortez, 1998.

REZENDE, M. J. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Fernandes de Azevedo e Josué Castro. In: SCHILLING, F. **Direitos Humanos e Educação**: Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 26-72.

SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos**. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCHILING, T. A. **O morro da caixa d'água**: o significado político-pedagógico dos movimentos de educação popular na periferia de Florianópolis. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SCHILLING, F. **Educação e Direitos Humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014.

SEQUEIRA, C. V. por que o cárcere não deixa as portas da prisão abertas? **Interações**. Volume IX. Número 18, 2004. p. 62-65.

SILVA, E. A. Violência e Masculinidade na cadeia: Honra e Masculinidade. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 15. n. 2, p. 123-138, 1997.

SILVA, M. R. S. do N. Educação Prisional no Brasil: do ideal normativo às tentativas de efetivação. **Revista de Estudos Jurídicos**, UNESP, Franca, SP, v. 15, n. 21, p. 1-20, out. 2015.

SILVA, A. F. Florestan Fernandes e a Educação Brasileira nas décadas de 1950 e 1960. In: FÁVERO, O (org). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas e Niterói: EDUFF, 2005.

SYKES, G. M. **The society of captives**: a study of a maximum security prion. 11º. ed. New Jersey: Princeton university Press, 1999.

SPINK, J. P. **Linguagem e produção de sentido no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Sdelstein de Pesquisas Sociais, 2004.

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

_____. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TEIXEIRA, A. “Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro”. **Educação e Ciências Sociais**, 3(8): 139-141, 1958.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**: Estudos sobre a cultura popular tradicional . São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, E. L. Sociedade Cativa. Entre Cultura Escolar e Cultura Prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 f. **Dissertação (Mestrado em História da Ciência)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: > http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_maestria/Sociedade%20Cativa%20Entre%20Cultura%20Escolar%20e%20Cultura%20Prisional.pdf <.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



ANEXOS

EIXOS TEMÁTICOS

A produção de dados desse estudo foi orientada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral. Para ser coerente com tais princípios, os diálogos estabelecidos com os sujeitos do estudo se desenvolveram a partir de três eixos temáticos:

Elementos constituintes do cotidiano prisional (Cultura Prisional)

Elementos constituintes do cotidiano educacional da escola da prisão (Cultura Escolar Prisional)

Relação Cultura Escolar e Cultura Prisional

- ❖ No que concerne ao primeiro eixo, as principais questões giram em torno da vida antes do cárcere, dos fatores que levaram ao cárcere e, principalmente, da vida na prisão.

- ❖ Os diálogos referentes ao segundo eixo direcionaram-se para a rotina da escola da prisão, as relações sociais estabelecidas, o conhecimento produzido, sua dinâmica de funcionamento e os possíveis diálogos estabelecidos no cotidiano da escola prisional entre a vida escolar e a vida na prisão, dessa forma buscando apreender os elementos constituintes do que definimos neste trabalho como “cultura escolar prisional”.

- ❖ O terceiro eixo fixou-se na compreensão das conexões entre a Cultura Prisional e a Cultura Escolar Prisional, a relação entre as práticas educativas e a vida no cárcere, o significado atribuído à escola para a volta ao convívio social.

Destacamos que foi acordado com os detentos a garantia do anonimato e a privacidade das informações obtidas em decorrência das entrevistas cedidas, atendendo aos princípios éticos que regem o estudo científico com seres humanos, instituídos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que normatiza, no Capítulo IV, que o respeito à dignidade humana requer que toda pesquisa se estruture após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.