



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL  
DOUTORADO EM MEMÓRIA SOCIAL

ELIZABETH DE LIMA GIL VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DA CULTURA ESCOLAR PRISIONAL: UMA  
ANÁLISE DO ESPAÇO, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DAS  
INTERAÇÕES NO COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO QUINTANA**

Rio de Janeiro  
2014

ELIZABETH DE LIMA GIL VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DA CULTURA ESCOLAR PRISIONAL: UMA  
ANÁLISE DO ESPAÇO, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DAS  
INTERAÇÕES NO COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO QUINTANA**

Tese de Doutorado em Memória Social apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social  
do Centro de Ciências Humanas e Sociais da  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutor em Memória Social

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em  
Memória Social

Linha de Pesquisa: Memória Subjetividade e Criação

Orientador: Dr. Francisco Ramos de Farias

Rio de Janeiro

2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL E/OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Vieira, Elizabeth Lima Gil.

A construção da memória da cultura escolar prisional do Colégio Estadual Mário Quintana: entre o instituído e o instituinte / Elizabeth Lima Gil Vieira, 2014.

243.; 30 cm

Orientador: Francisco Ramos de Farias.

Tese (Doutorado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

1. EDUCAÇÃO PRISIONAL. 2. CULTURA ESCOLAR. 3. CULTURA ESCOLAR PRISIONAL. 4. Memória - Aspectos sociais. I. Farias, Francisco Ramos de. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Memória Social. III. Título.

CDD – 038

ELIZABETH DE LIMA GIL VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DA CULTURA ESCOLAR PRISIONAL: UMA  
ANÁLISE DO ESPAÇO, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DAS  
INTERAÇÕES NO COLÉGIO ESTADUAL MÁRIO QUINTANA**

Tese de Doutorado em Memória Social apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Memória Social

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social

Linha de Pesquisa: Memória Subjetividade e Criação

---

Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias (Orientador) – UNIRIO

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Diana de Souza Pinto – UNIRIO

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Lobelia da Silva Faceira – UNIRIO

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Elionaldo Fernandes Julião – UFF

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Scaffo – PMN

APROVADO EM: 28/08/2014

## DEDICATÓRIA

A meus pais, a meu irmão e a meus filhos, companheiros entusiastas e incansáveis em minha caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Ao final deste trecho de minha caminhada, cabem alguns agradecimentos às pessoas especiais que possibilitaram minha chegada até aqui.

A Deus, sempre e em todos os momentos, por me permitir acreditar sempre.

A meus pais, Moacyr e Ivonete, pelos ensinamentos, amor e força em todos os momentos.

A meus filhos amados, Matheus e Camila, pelo amor, apoio, compreensão e companheirismo, durante toda nossa jornada.

A meu irmão, Ernesto, pelo incentivo e troca de conhecimentos que muito enriquecem minha formação.

A meu orientador, Francisco, pela compreensão de minhas dificuldades e limitações durante a formação e pesquisa e pela presença sempre fortalecedora e carinhosa nos momentos mais difíceis de nossa caminhada.

À professora e amiga Lobélia Faceira que possibilitou a chegada à reta final, em uma demonstração de afeto e companheirismo.

À professora e amiga Diana de Souza Pinto pelo entusiasmo, força e carinho com a pesquisa, mas principalmente com a pesquisadora.

Ao professor e amigo Elionaldo Julião pela presença constante, pelo apoio incondicional e pelo crédito sempre a minhas ideias e escritos.

Aos companheiros da educação prisional, em especial à Maria Anita, sempre presente para o auxílio e trocas necessários sobre as experiências da docência na prisão;

Aos professores do PPGMS pelo incentivo e saberes compartilhados.

Aos companheiros de caminhada da turma de Mestrado e Doutorado de 2010 pelos momentos de reflexão, ideias, dúvidas e alegrias compartilhadas.

Aos meus amigos pelo entendimento de muitas de minhas ausências e descompassos e pelo apoio incondicional durante o percurso de estudos e pesquisa, em especial à Dayanne Zerlotine, Thiago Cerqueira e Luana Atanázio.

Aos meus amigos José Carlos Brasileiro, Greg Andrade, Vanusa Mello, Socorro Calhau e Jorgina de Freitas pela emoção, exemplo e coragem que despertaram em mim através de suas lutas diárias por um mundo mais justo, melhor e com menos cárcere.

A todos aqueles que me concederam as entrevistas para a tese e que me possibilitaram um outro olhar, não só para tema, mas para a condição humana.

A todos os amigos e parceiros que estudam, pesquisam, vivem e lutam pela Educação Prisional.

## RESUMO

Esta tese de doutorado é um estudo de caso de inspiração etnográfica que busca entender como se dão as relações entre a cultura escolar e a cultura prisional, considerando-se também as culturas sociais de referência dos estudantes, como relevantes na construção da categoria de análise cultura escolar prisional. O entendimento da importância do diálogo entre as culturas que atravessam o contexto escolar da prisão foi o ponto de partida para a pesquisa, para a reflexão sobre os objetivos da pena de prisão e da educação prisional, na contemporaneidade. Deste modo, construiu-se o conceito de cultura escolar prisional para viabilizar a compreensão das diversas redes de significado, práticas, valores, costumes, comportamentos referentes ao contexto escolar construído e experienciado na prisão. A pesquisa pretende discutir os conceitos de cultura escolar, cultura da escola, cultura prisional e cotidiano escolar, reconhecendo seus entrelaçamentos, e os utilizando como categorias de análise para entender a construção da memória da cultura escolar prisional, em relação às suas práticas pedagógicas, à organização do espaço e às interações entre os atores, e buscar um novo entendimento sobre a significação do conceito de ressocialização.

**Palavras-chave:** Educação; Prisão; Cultura Escolar Prisional; Formação Crítica; Produção Subjetiva



## ABSTRACT

This thesis is a case study ethnographic inspiration that seeks to understand how to give the relationship between school culture and prison culture, also considering the social reference cultures of students, such as the construction of the relevant category of analysis culture prison school. Understanding the importance of dialogue between cultures that span the school context from prison was the starting point for the research, for reflection on the aims of imprisonment and prison education, in contemporary times. Thus, we constructed the concept of prison school culture to enable the understanding of the various networks of meaning, practices, values, customs, behaviors related to the built and experienced in prison school context. The research discusses the concepts of school culture, school culture, prison culture and everyday school life, recognizing its twists, and using them as categories of analysis to understand the construction of memory of the prison school culture in relation to their pedagogical practices, organization of space and the interactions between the actors, and seek a new understanding of the significance of the concept of rehabilitation.

**Keywords: Education. Prison. School Culture. Prison Culture. Pedagogical Practice**

## SUMÁRIO

### Introdução

1.1. Caminhos Percorridos.....	12
1.2. Estrutura da Tese.....	15

### 2. Desenvolvimento

2.1. Percurso Metodológico.....	17
2.1.1. Instrumentos da Pesquisa.....	19
2.1.2. A Coleta de Dados.....	23
2.1.3. O Colégio Estadual Mário Quintana: o contexto pesquisado.....	29
2.1.3.1. A História da Unidade.....	31
2.1.3.2. Localização e aspectos físicos.....	36

### 2.2. Sobre a Prisão

2.2.1. A Prisão.....	45
2.2.2. A Prisão no Brasil: A Casa de Correção da Corte.....	60
2.2.3. A Cultura Prisional.....	69
2.2.4. Ressocialização ou Processos de Socialização: conceitos e controvérsias – eis a questão.....	79
2.2.5. Educação Prisional e Direitos Humanos: As Práticas Educativas e o Pleno Exercício da Cidadania: em busca dos marcos legais.....	99

### 2.3. Sobre a Escola

2.3.1. A Escola.....	114
2.3.2. A Cultura Escolar e a Construção da Memória.....	124
2.3.3. Cultura e o Cotidiano Escolar.....	128
2.3.4. A Cultura Escolar Prisional: categoria de Análise.....	140

### 2.4. Análise dos Dados

2.4.1. Eixos de Análise.....	155
------------------------------	-----

2.4.1.1. Espaço Escolar Prisional.....	155
2.4.1.1.1. As Salas de Aula.....	163
2.4.1.1.2. Os Murais da Escola.....	170
2.4.1.1.3. A Sala de Informática.....	179
2.4.1.1.4. A Biblioteca.....	183
2.4.1.2. Práticas Pedagógicas e Interações.....	188
2.4.1.2.1. Aspectos Materiais da Prática pedagógica.....	189
2.4.1.2.2. Interações.....	201
3. Considerações Finais.....	214
4. Referências Bibliográficas.....	221
5. Anexos.....	232

## ***A Coisa***

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita

*(Mário Quintana)*

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1. Caminhos Percorridos**

Atestar a falência da pena de prisão, apontar a ineficiência do sistema penitenciário no que tange ao cumprimento dos paradoxais objetivos de punir e de reinserção social e informar o número crescente de encarcerados em nosso país, parece simplesmente evidenciar o já sabido por todos.

A presente pesquisa, um estudo de caso de inspiração etnográfica, busca adentrar ao debate sobre a educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade prisional, à luz das discussões desta como garantia de direitos, a partir da construção da categoria cultura escolar prisional.

Precipualemente, evidenciou-se a necessidade de se pensar a educação em espaços de privação de liberdade, a partir dos paradigmas estabelecidos para os objetivos das instituições prisão e escola e das transformações desses ao longo dos tempos. Objetivos esses considerados paradoxais e até mesmo inconciliáveis, visto que à prisão cabe, além da intenção de ressocializar, punir causando dor, sofrimento e terror. Assim, a ação de punir pode inviabilizar a ação pedagógica (Thompson, 1998, p.13).

Instigada por essas questões, esse estudo busca entender como se dão as relações entre a cultura escolar/cultura da escola e a cultura prisional, considerando-se também as culturas sociais de referência dos estudantes, como relevantes na construção da cultura escolar prisional. O entendimento da importância do diálogo entre as culturas que atravessam o contexto escolar da prisão foi o ponto de partida para a pesquisa.

Tomou-se como hipótese inicial que a cultura da prisão, assim como as demais culturas que perpassam aquele ambiente, exercem influência na construção da cultura

escolar prisional, categoria que nos permite (re)conhecer as potencialidades e limites, assim como as particularidades e peculiaridades das atividades cotidianas pedagógicas e, a partir daí, ser capaz de pensar ações mais efetivas a serem implementadas no espaço escolar prisional.

A pesquisa pretende, discutir os conceitos de cultura escolar, cultura da escola, cultura prisional e cotidiano escolar reconhecendo seus entrelaçamentos, e os utilizando como categorias de análise para entender a construção da cultura escolar prisional, em relação às suas práticas pedagógicas, à organização do espaço e às interações entre os atores.

Perceber como essas culturas se entrecruzam, aproximam-se e se distanciam, ao longo dos tempos, torna-se essencial para o entendimento da construção da cultura escolar prisional como categoria de análise capaz de potencializar os estudos sobre a educação em espaços de privação de liberdade e de subsidiar as propostas de políticas públicas produzidas para esse grupo.

Deste modo, construiu-se o conceito de cultura escolar prisional para viabilizar a compreensão das diversas redes de significado, práticas, valores, costumes, comportamentos referentes ao contexto escolar construído e experienciado na prisão. Para dar conta desse aspecto, porém, foi necessário trazer à tona as discussões sobre os objetivos da prisão e da escola na contemporaneidade e a necessidade de repensar o conceito de ressocialização, substituindo-o pela noção de experiência, desenvolvida em contextos de processos de socialização.

O estudo elege uma das primeiras escolas prisionais do estado do Rio de Janeiro, o Colégio Estadual Mário Quintana, situado na Unidade Prisional Lemos Brito. Tanto a escola como a prisão eram tidos como referência, em diversos trabalhos acadêmicos, no que concerne ao atendimento à Lei de Execução Penal, até sua transferência para o Complexo de Gericinó, em 2006.

O estudo teve como início e sustentação o processo de trabalho como professora de Língua Portuguesa da rede estadual do Estado do Rio de Janeiro, nas unidades prisionais do Complexo de Gericinó, em Bangu, a partir de 2005. Ao ingressar, em 2006, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade

Católica, no Rio de Janeiro, propus-me a entender o trabalho docente em uma escola na prisão com suas nuances e desafios.

Pesquisa essa que comprovou o interesse e agrado no exercício da docência no cárcere pelo grupo de professores entrevistados. Esse interesse se dava pelas condições de trabalho encontradas e, principalmente, pela disciplina e respeito dos alunos presos em relação ao ambiente escolar e aos professores, que disseram estar insatisfeitos com as condições de trabalho nas escolas extramuros, tendo como fator de maior relevância, para esse sentimento, as relações entre professor e aluno.

Intencionando dar continuidade a investigação de outros aspectos referentes à educação de jovens e adultos em espaços de restrição e privação de liberdade, busquei o Doutorado, a partir do ano de 2010.

Motivada a ampliar os estudos desenvolvidos no Mestrado, encontrei no Programa de Pós-Graduação em Memória Social, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e nos estudos e pesquisas sobre a prisão desenvolvidos pelo Professor Doutor Francisco Ramos de Farias, orientador dessa tese, discussões e contribuições capazes de possibilitar olhares outros sobre o objeto de pesquisa.

Com a pesquisa de Mestrado, angústias e dúvidas no entendimento do ambiente escolar prisional foram amenizadas, mas não se esgotaram e a cada visita as unidades escolares prisionais ou a cada novo relato sobre situações vividas no espaço escolar prisional, reacendia o desejo em dar continuidade à pesquisa naquele espaço.

Resolvi, então, “(re)visitar” aquele universo, mas, novamente, com o olhar do pesquisador. Olhar esse que me fizesse compreender criticamente, com um maior distanciamento, os significados da cultura escolar produzida, construída, experienciada em espaço de privação de liberdade; descrevendo-a, analisando-a e procurando entender seus modos de realização. Sabendo que pesquisar é antes de tudo descobrir algo novo, trilhar caminhos diferenciados para responder a nossas inquietudes e para apontar horizontes distintos daqueles a que nos acostumamos a ver e a sentir.

Esta pesquisa ressaltou aspectos que, se de um lado apontam para o distanciamento entre a instituição escolar prisional e os objetivos da escola e da prisão na contemporaneidade; por outro, não devem ser menosprezados em nossas análises, como a força da cultura prisional, a cultura das facções na construção da cultura escolar da prisão

e a necessidade de um novo entendimento do conceito que baliza um dos objetivos da pena de prisão: a ressocialização.

Esse trabalho levou-me a pensar que as diversas culturas, que “passeiam” no contexto escolar, potencializam e afetam as práticas pedagógicas, a organização do espaço escolar e as interações entre os atores sociais. Reconhecemos, então, a existência de saberes construídos fora dos movimentos instituídos, mas que são influenciados por estes, em uma dinâmica contínua.

Entendemos a escola e a prisão como locais de contradições e “desordem” que estão, o tempo todo, em relação com o mundo, e não como unidades sociais isoladas.

## 1.2. **Estrutura da Tese**

Ao tentar compreender, então, a construção da cultura escolar prisional, questionamos como se relacionam essas diversas culturas no espaço de privação de liberdade? Quais as marcas dessas culturas que podem ser identificadas nas práticas pedagógicas, na organização do espaço escolar e nas interações entre os atores sociais? De que maneira a construção da cultura escolar prisional, como categoria de análise, contribui para um outro entendimento do discurso da assistência educacional no que se refere à tese da ressocialização? Não residiria na construção da memória da cultura escolar prisional a possibilidade da experiência de (re)descoberta dos paradigmas da prisão e da escola na contemporaneidade? Procurou-se, assim, conhecer, identificar e problematizar as práticas, a organização do espaço e as interações da prisão e da escola na prisão, a fim de buscar entendimentos e significações para as questões levantadas. O fio argumentativo da pesquisa desdobra-se em três capítulos.

No primeiro capítulo da tese, busca apresentar os caminhos percorridos na trajetória de pesquisa e estudos sobre a educação prisional e a maneira como a tese se estrutura, a fim de facilitar o entendimento do leitor e dar coerência ao texto.

No segundo capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa e os paradigmas que balizam os objetivos da prisão e da escola e os processos de reconstrução desses na contemporaneidade. É enfatizado o caráter histórico da prisão e a sua permanência (ou não) como instituição total. A partir de então, destaca-se a discussão

sobre o princípio da incompletude institucional, como necessária ao entendimento da lógica atual da prisão e da educação de jovens e adultos em espaço de restrição e privação de liberdade. Além disso, contempla-se a (re)significação do termo ressocialização para as propostas a serem construídas e implementadas no espaço prisional.

O segundo capítulo aborda ainda os conceitos e as categorias de análise utilizados no estudo em questão e apresenta a categoria cultura escolar prisional como elemento construído na e pela pesquisa. Enfoca as configurações estabelecidas pelas práticas escolares, pela organização do espaço escolar e pelas interações estabelecidas entre os sujeitos que “experenciam” o espaço escolar prisional. Assim como, apresenta-nos o percurso metodológico escolhido e os autores que guiaram as discussões travadas ao longo do trabalho. A pesquisa utiliza as formulações advindas dos debates provocados pela Nova Sociologia da Educação e pelo conceito de experiência de François Dubet, que, entre outras questões, coloca claro o diálogo da escola com as culturas que atravessam seu contexto e práticas, e nos ajudam a questionar e, até mesmo, a ressignificar a ideia de ressocialização, uma das finalidades do sistema penitenciário.

Outros autores como Julia Dominique, Viñao-Frago, Certeau, Perez nos ajudam a pensar sobre as questões que atravessam as práticas pedagógicas produzidas e apropriadas pelos sujeitos nos processos de construção cultural e social. Por fim, destaca a relevância da construção da memória da cultura escola prisional, a partir da categoria cunhada pelo estudo, para as propostas referentes à educação prisional como garantia de direito do sujeito privado de liberdade.

Além da apresentação das características do objeto de pesquisa, o Colégio Estadual Mário Quintana, e o contexto em que se situa na arquitetura das escolas prisionais fluminense, apresentam-se também informações sobre os sujeitos da pesquisa e a análise dos dados coletados durante o trabalho de campo. Buscou-se iluminar as determinações relacionadas ao atendimento educacional oferecido no cárcere, a partir das “vozes” daqueles que vivenciam as práticas escolares prisionais, da análise documental e dos diários de campo que muito nos ajudaram a responder às questões norteadoras da pesquisa.



São apresentados, no último capítulo, à guisa da pesquisa, as considerações finais do trabalho e a articulação entre os achados da pesquisa e possibilidades de novos estudos e proposições de políticas públicas sobre a temática investigada.

Entendemos e destacamos a importância dos estudos sobre a educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade e desta pesquisa para as proposições de políticas públicas mais adequadas e capazes de estabelecer maior consonância entre o discurso teórico e legal e as práticas desenvolvidas, buscando, assim, diminuir o abismo entre o “tratado” no corpo das leis e as práticas efetivadas no espaço da prisão.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. Percurso Metodológico**

Discutir-se-á neste capítulo o percurso metodológico escolhido para a pesquisa sobre a construção da cultura escolar prisional do Colégio Estadual Mário Quintana, situado na unidade prisional Lemos Brito, hoje com um efetivo de internos em torno de 628 internos, de acordo com informações do chefe da segurança da unidade.

Elegemos a pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso de inspiração etnográfica, por entender ser essa metodologia mais adequada para alcançarmos os objetivos propostos e para compreender a dinâmica da constituição da cultura escolar prisional.

Optamos por uma abordagem que privilegie as interações e relações humanas, pois entendemos que os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades, e que aquelas são possuidoras de historicidade e valores.

Tendo em vista que a pesquisa intenciona relacionar as culturas escolares, de referência dos alunos e prisional de uma determinada organização escolar, realizamos uma pesquisa qualitativa.

Para Lüdke e André (1986:11), a pesquisa qualitativa configura-se como “(...) a que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Em relação ao pesquisador, em consonância com o entendimento de Ângela Brito e Ana Cristina Leonardos (2001), destacam-se dois pontos, nesse tipo de pesquisa: a posição de poder e a influência da subjetividade.

A escolha por uma metodologia, por um objeto de pesquisa, pela pergunta em si, já deixam claro que a objetividade absoluta não é possível, pois as “marcas” daqueles que adentram ao campo são inegáveis. Ter consciência, entretanto, do “poder” da subjetividade do pesquisador já nos parece uma maneira de tentar amenizar tais influências, buscando garantir maior rigor e imparcialidade ao construirmos o “novo” conhecimento.

Assumimos a posição de que o processo de pesquisa é uma prática social e está situada num contexto histórico-cultural, permeado por relações de poder.

Entendemos que, na pesquisa qualitativa, os sujeitos, pesquisador ou não, influenciam e sofrem influência na construção do conhecimento. Para Minayo (2010:12) “o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras”.

Assim, decidimos pela perspectiva qualitativa, com o método de pesquisa do estudo de caso com inspiração etnográfica. Lembramos que essa tem sido uma estratégia de pesquisa utilizada de forma extensiva em ciências sociais (Yin, 2005).

Segundo André (2005), o estudo de caso é considerado um tipo de análise qualitativa e tem sido utilizado em diversas áreas, como sociologia, antropologia, direito, administração, entre outras. Os trabalhos com essa técnica surgem ao final do século XIX e início do século XX.

Em Educação, os trabalhos com estudo de caso iniciam-se nas décadas 60 e 70 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. Para André (2005), a partir dos referenciais de Stake (1994) e Merriam (1988), o estudo de caso é uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado, assim como o conhecimento produzido pelo estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor.

Segundo André (2005), esse formato metodológico permite que nos aproximemos da escola para desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano escolar, procurando mergulhar na cultura do outro para captar o ponto de vista dos “nativos”, observando a rotina, as regras, os tons das conversas, prestando atenção “ao que se faz” e “ao que se diz sobre o que faz”, sempre atentos também ao clima presente em cada observação. (Malinowski, 1975).

Assim, em função desse olhar, afirmamos ser a abordagem da pesquisa de inspiração etnográfica, em função de nosso mergulho no campo de pesquisa ter se dado já com questões previamente definidas e o tempo de imersão não ser por nós considerado suficiente, para caracterizar a pesquisa como uma etnografia. Lançamos mão, porém, de querer apreender e aprender o olhar do outro sobre as questões já lançadas no campo.

Nesse tipo de abordagem a que nos propusemos, um estudo de caso de inspiração etnográfica, a presença direta do pesquisador no contexto é essencial para a compreensão e interpretação dos fatos, das percepções, das regras, dos costumes, dos gestos, das convenções, dos comportamentos e das interações entre os atores sociais do grupo em observação.

### **2.1.1. Instrumentos de pesquisa**

#### ***As Indagações***

*A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.*

*(Mário Quintana)*

Para o trabalho de campo na escola prisional, escolhemos como instrumentos de pesquisa a observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise documental e registro fotográfico. Entendemos serem esses instrumentos adequados para atenderem aos objetivos da pesquisa.

Como diversos autores ressaltam, não podemos ingenuamente acreditar que nossa presença dentro da escola e da sala de aula não altere em nada as ações dos sujeitos. De

acordo com Merriam (1988), a observação participante requer a presença constante do pesquisador no campo e a observação direta nas atividades do contexto pesquisado.

Há, nessa técnica de pesquisa, a imersão do pesquisador no mundo dos sujeitos observados, a fim de entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam (Oliveira, 2008:8).

A observação foi realizada no Colégio Estadual Mário Quintana a partir da tomada de notas, em um diário de campo do pesquisador, pois, sempre que possível e necessário, houve a retomada das anotações, a fim de construir as significações e sentidos nas análises dos dados.

É preciso, contudo, ter clareza sobre as possíveis “artimanhas” desse instrumento. Para Lüdke e André (1986:25) é preciso atenção à técnica de observação, no que concerne a seu caráter científico, os autores alertam para o caráter pessoal das observações e a influência de vários fatores como história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence o observador, predileções e aptidões.

Para os autores, alguns fatores podem influenciar nosso olhar e, assim, privilegiarmos determinados aspectos em detrimento de outros. Um modo de validar tal técnica como instrumento científico de pesquisa é a “existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (Lüdke e André, 1986:25).

Delimitar “o quê” e “o como” observar, definir o objeto e o foco de investigação foram estratégias fundamentais para considerarmos o bom desempenho das observações realizadas. Toda observação e as conversas informais pelos espaços da prisão foram anotadas no diário de campo, da forma mais completa possível. Ao final da observação, tínhamos preenchido três cadernos de observações.

A entrevista foi outro instrumento utilizado para a pesquisa, complementando assim a observação. Consideramos fundamentais as entrevistas, uma vez que possibilitaram o conhecimento dos diversos pontos de vista, olhares e significados da educação na prisão, que pudessem nos auxiliar a concluir com êxito a pesquisa, contribuindo para dar maior visibilidade e entendimento àquele espaço. Através dos atores sociais e de suas falas, pudemos entender os sentidos da construção da categoria cultura escolar prisional.

Apesar de certa “familiaridade” com o espaço da escola na prisão, era preciso ouvir o “outro”, compreender o conhecimento do “outro” em seus próprios termos, sobre as experiências ali vividas.

Na construção das entrevistas buscamos estar atentos aos possíveis problemas que podem caracterizar essa técnica de investigação. Seguimos, então, algumas orientações de Duarte (2004:215):

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista.

Assim, refletimos sobre a importância dessa técnica para a coleta de dados do estudo em questão e da seriedade de tal instrumento. A autora afirma que o desenvolvimento de uma boa entrevista requer:

a) que o pesquisador tenha bastante bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas no ‘papel’); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto onde pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados -, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador em campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista ‘não-válida’ com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas; d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004:215).

O tempo todo buscamos estabelecer uma “ouvidoria” aberta, deixando os entrevistados à vontade. A opção pela entrevista semiestruturada, na investigação, além de estar em consonância com nossos objetivos, atende aos ensinamentos de Lüdke e André (1986:34), já que essa “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Nessa técnica, entrevista semiestruturada, combinamos perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema da entrevista. Criou-se um clima agradável e de cordialidade entre entrevistados e entrevistador que possibilitou estabelecer o diálogo para além das questões da pesquisa e que se relacionavam ao tema. Embora nem sempre os lugares das entrevistas fossem o mais adequado, em nenhum

momento os entrevistados demonstraram constrangimento ou intolerância em participar da pesquisa. Pelo contrário, sempre notamos grande satisfação e entusiasmo em todos os entrevistados, inclusive aqueles que não se posicionam muito favoráveis à educação no cárcere, como no caso dos agentes participantes do estudo.

Em relação à análise documental, partiremos da Lei de Execução Penal que institui a obrigatoriedade da educação na prisão, a Lei nº 12.433 no que concerne à remição de pena pelo estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, O Plano Nacional e Estadual de Educação, O relatório de Direitos Humanos, o Projeto Político Pedagógico da Instituição de ensino investigada, entre outros que julgamos importantes para o entendimento da educação no contexto prisional.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi o registro fotográfico. O uso da iconografia justifica-se principalmente por ser o espaço prisional uma verdadeira caixa preta. Esse recurso ajuda aqueles distantes desse universo, a visualizar o cenário da pesquisa, pelo menos em alguns espaços e suas especificidades. Esse recurso ajuda a compreender a constituição da cultura escolar do Colégio Mário Quintana em suas atividades cotidianas.

De acordo com Teixeira (2012), uso do registro fotográfico pode contribuir para representar o cenário no qual as atividades diárias da escola, dos professores, do diretor, dos alunos e do contexto sociocultural interno e externo à escola são articuladas e vividas.

Esse recurso, então, adéqua-se aos objetivos da pesquisa, visto que, conforme Bittencourt (2005), as imagens fotográficas também colaboram para documentar situações, estilos pedagógicos e de gestão escolar, gestos e rituais educacionais, permitindo, assim, o aprofundamento da compreensão da cultura material escolar. A opção por esse recurso é de grande valia para os estudos da prisão, caracterizada como um espaço fechado, pouco conhecido e de difícil acesso e, principalmente, para a pesquisa que intenciona investigar o espaço escolar, tornando-se o recurso fotográfico uma técnica de coleta de dados que muito nos auxiliou no estudo.

Dessa forma, as fotografias configuram-se em preciosos registros de grande significação para os estudos do contexto da escola prisional, já que contribuem para a recomposição das práticas pedagógicas ali estabelecidas contextualizadas.

Potencializam-se os resultados do recurso fotográfico quanto utilizado em conjunto com a observação participante e as entrevistas, pois muitas das vezes as descrições registradas pela fotografia sobrepõem-se as descrições verbais.

Pretendemos, assim, a partir da apreensão dos significados das interações, da organização do espaço escolar e das práticas pedagógicas, compreender os aspectos relativos à constituição da cultura escolar prisional.

### **2.1.2 A Coleta de Dados**

O trabalho de campo desse estudo foi realizado por um período contínuo de quatro meses, de agosto a novembro de 2012, depois, em 2013, em visitas esporádicas, a unidade escolar prisional, o Colégio Estadual Mário Quintana e em 2014, de janeiro até maio. A ampliação do tempo de estada no espaço da pesquisa, deu-se por conta da construção da nova escola Mário Lago e pela mudança das direções da unidade prisional e escolar. Durante todo o tempo da pesquisa foram quatro diretores de unidade prisional e quatro da unidade escolar. Os três diretores da unidade prisional foram afastados após denúncias e apreensões de celulares e drogas na unidade. O afastamento dos diretores da unidade escolar se deu por questões diversas, mas todas de ordem administrativas. Como dito anteriormente, nossas atividades nas escolas prisionais acontecem desde o ano de 2005, em diversas unidades. Não havia, ainda, porém, conhecido a unidade da pesquisa.

No primeiro semestre de 2012, fui visitar a unidade e apresentar a pesquisa à direção da escola. Como trabalhava como docente pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro em outras unidades e possuía a carteirinha de professor, consegui acesso à direção da unidade escolar. Apresentei-me e informei meu interesse e necessidade de visita àquela unidade escolar, a fim de desenvolver a pesquisa.

O descontentamento por parte da direção em ter que receber a pesquisa foi nítido. Aquela reação me pegou de surpresa e causou certo temor, pois, pensei: como desenvolver as atividades de pesquisa em um espaço já com tantos empecilhos, se a representante da secretaria de estado de educação que deveria ser uma parceira, não se mostra a favor dessas ações? Mas, procurei entender esse comportamento, visto que sabemos as responsabilidades que incidem sobre as equipes diretivas desses espaços e ter

uma pessoa "estranha" ao ambiente, circulando e conversando com todos, torna-se, naquele lugar, algo a se temer.

Por essas questões de saúde, precisei de uma licença e quando retornei não havia mais carga horária disponível na unidade em que me encontrava. Assim, propuseram-me outras escolas prisionais para a atividade docente. Entre as opções, estava o Colégio Mário Quintana. Prontamente aceitei, pois vi naquela situação a possibilidade de entrada no campo, com mais facilidade.

Seria providencial lecionar no local da pesquisa, pois assim meu acesso e contato com o contexto da pesquisa estaria garantido. Sabia das possíveis implicações e atravessamentos para a pesquisa, mas a consciência desses fatores foi determinante para controlá-las, mesmo que parcialmente e também por saber que seria uma situação momentânea, já que havia dado entrada para conseguir a autorização para a pesquisa. Consideramos, então, esse período em como de caráter exploratório.

Mesmo com essas dificuldades e “melindres”, sempre fui muito bem recebida pelos professores e alunos quando relatava os objetivos da pesquisa e a importância da participação de todos. Sentia que havia uma imensa empatia com o tema, pois o grupo estava consciente das diversas necessidades das escolas prisionais e como essas poderiam ser amenizadas a partir da visibilidade que o estudo poderia trazer a todos.

Mesmo durante as aulas, sempre buscava uma oportunidade de conversar com os alunos sobre a educação prisional e me colocar também ali naquele contexto como pesquisadora.

Ao final de 2012, sai da unidade escolar para trabalhar na secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro.

Mantive, no entanto, contato com alguns professores e organizamos as entrevistas. A maioria delas aconteceu fora da unidade escolar, principalmente, pela dificuldade da entrada com gravador e também por questões com os horários. Na escola prisional há pouco tempo para promoção de encontros entre a equipe de profissionais de educação, sem que estejamos em sala ou em outra atividade.

No entanto, durante o início de 2013, senti “resistência” por parte de alguns professores em conversar sobre a unidade escolar e sobre a possibilidade de conceder entrevista, fato que nos chamou a atenção, porque ao deixarmos a unidade ao final do



ano, em novembro, o cenário era outro. Com muito custo, acabaram confessando que se sentiam ameaçados pela direção da escola e que o clima na unidade escolar não estava bom, nem na unidade prisional.

A divisão dos entrevistados em 3 grupos buscou atender aos objetivos propostos pelo estudo e evidenciar a importância do diálogo entre o intra e o extramuros da prisão, além de valorizar a dinâmica relacional entre o olhar micro e macro de quem estuda, vive, experiência os espaços da prisão. São eles: equipe técnico-pedagógica da escola e da prisão, agentes e alunos.

Ao debatermos o conceito do termo ressocialização, entendeu-se ser necessário conversar com alguns estudiosos da criminologia crítica, por serem sujeitos que questionam, não só o termo e a eficácia deste, mas também, a funcionalidade da instituição prisão e o encarceramento em massa como resposta às políticas neoliberais.

Outros entrevistados guiaram nossas análises sobre o contexto de não mais aceitação da caracterização da prisão como instituição total e de sua incompletude institucional, que visa o diálogo entre os diversos setores e as políticas sociais, a fim de deixar de compreender a privação de liberdade como um único meio de “combate” as infrações, e trabalhar a favor da prevenção por meio da garantia de direitos.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi essencial para a ratificação dos objetivos da pesquisa e constituição da categoria de análise cultura escolar prisional.

Na verdade, procuramos dividir as entrevistas em dois blocos, com três grupos de entrevistados. Mesmo quando o assunto era a “prisão”, a educação, por ser o tema central deste trabalho, sempre esteve presente. Quando intencionamos “ouvir” aqueles que estudam os mais variados aspectos e modos das funcionalidades da prisão, estávamos abertos a diversidades de aspectos que poderiam surgir, visto que, mesmo tendo um roteiro pré-definido, a entrevista permitia isso.

Em relação àqueles que falaram especificamente da educação na prisão, a escolha se deu principalmente sobre os que vivenciam as práticas pedagógicas prisionais, como gestores ou alunos.

Ao escolhermos nosso objeto de estudo, decidimos organizar as entrevistas em três grupos com o total de 28 entrevistados, a saber:

Grupo de Entrevistados	Número de Entrevistados	Total
Equipe técnico-pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 professores</li> <li>• 03 gestores escolares</li> <li>• 01 coordenadora de Inserção</li> <li>• 01 Subdiretor da unidade prisional</li> </ul>	15
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04 (já em liberdade)</li> <li>• 04 (em situação de privação de liberdade)</li> </ul>	08
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 02 (trabalharam nas "duas" Lemos Brito (Frei Caneca e Gericinó)</li> <li>• 01 Coordenação do Complexo de Gericinó</li> <li>• 01 (trabalhou na Lemos Brito Frei Caneca)</li> <li>• 01 (trabalha na Lemos Brito Complexo Gericinó)</li> </ul>	05

É importante ressaltar que alguns dos alunos, quando da entrevista, já estavam fora da prisão e que as entrevistas, no interior da prisão, se deram sem o uso do gravador.

A partir das nossas experiências com a educação nas prisões, das conversas com os estudiosos da prisão e das reflexões suscitadas com a dissertação de mestrado, definimos os temas das entrevistas e o perfil dos entrevistados. Os grupos de entrevistados contribuíram com seus olhares e falas para a construção do conceito de cultura escolar prisional.

Em relação à seleção dos gestores, foram escolhidos aqueles ligados à Secretaria de Estado de Educação e diretor da unidade escolar prisional e Coordenação da Inserção Social, que é servidor da SEEDUC-RJ cedido à Secretaria de Administração Penitenciária - SEAP. Em 2014, no entanto durante o curso da pesquisa houve a substituição da coordenadora de inserção social e quem passa a responder pelo setor é uma servidora da SEAP.

O grupo de professores foi todo comunicado sobre o trabalho, mas nem todos quiseram participar. Alguns alegaram ser apenas GLP na escola, e por isso não se sentiam “parte integrante” daquele grupo; outros, falta de tempo. Uma outra professora, que havia se prontificado a participar do trabalho, afastou-se da escola, durante o período da pesquisa, segundo colegas da unidade, por envolvimento com um dos presos, faxina da escola. A escola, até o fim da pesquisa, em maio de 2014, contava com 24 professores. Número esse que nos impressionou, visto que durante a maior parte da pesquisa, até o fim de 2013, esse número não ultrapassou dezoito professores. Ao término do trabalho não havia carência de professores na unidade escolar.

Os alunos eram em número reduzido por conta das dificuldades de acesso às autorizações para participar desse tipo de trabalho no espaço da prisão. Os alunos foram “entrevistados”, sempre que possível, durante nossa estada na escola para as observações. Utilizamos as aspas com a intenção de destacar que esse procedimento não foi, a nosso ver, o mais adequado, mas sim, aquele viabilizado durante o período da pesquisa de campo. Conseguimos ainda algumas entrevistas com internos que estão fora da prisão, mas que frequentaram o espaço escolar quando encarcerados.

O grupo de agentes foi selecionado por ou trabalhar há mais de dez anos no sistema prisional, visto que consideramos esse um tempo suficiente para que eles possam responder pelas especificidades da cultura do cárcere e as dinâmicas do lugar e por atuarem na unidade Lemos Brito, tanto na Frei Caneca, quanto em Bangu.

Organizamos cinco roteiros de entrevista, que podem ser conferidas no final dessa tese na íntegra. Um para cada grupo acima citado. Elegemos, para os roteiros de entrevista, 4 eixos, a saber, que foram expandidos de acordo com o entrevistado, atendendo à lógica e às possibilidades de uma entrevista semiestruturada, onde há a

“permissão” para o entrevistador agir com certa liberdade, durante o momento da entrevista, mesmo havendo um rol de perguntas previamente definidas.

Os tópicos abaixo foram norteadores dos três roteiros que se expandiram de acordo com o perfil do grupo entrevistado.

- Perfil e atuação do entrevistado no contexto escolar e/ou prisional;
- Educação e escola prisional;
- Normas e função da escola e da prisão;
- Atores da pesquisa.

As entrevistas sempre buscavam atender aos horários e locais indicados por parte dos entrevistados e foram transcritas pessoalmente pelo pesquisador, pois acredita-se que isso contribui para um maior e melhor reconhecimento dos dados coletados e produzidos, além de possibilitar, quando necessária, a alteração no roteiro de entrevista.

Ao final do trabalho, disponibilizar-se-ão por completo os roteiros das entrevistas elaborados para a pesquisa e uma das entrevistas realizadas transcritas na íntegra, pois acreditamos que esse recurso confere criticidade ao trabalho do entrevistador.

Poucas entrevistas foram realizadas na unidade prisional Lemos Brito ou no Colégio Mário Quintana. Alguns foram entrevistados em suas residências, outros em locais próximos à unidade prisional, alguns em faculdades onde estudavam, outros em locais de trabalho que não a prisão e até mesmo em locais de lazer, como o MAR<sup>1</sup>.

Não só as entrevistas, mas também as observações realizadas no Colégio Mário Quintana foram imprescindíveis para um melhor entendimento das relações e atividades lá desenvolvidas. Assim, adentrar o contexto da pesquisa é um ponto essencial para os estudos da educação prisional.

---

1 Museu de Arte do Rio

### **2.1.3. O Colégio Estadual Mário Quintana: o contexto pesquisado**

Neste subitem, contextualizaremos o Colégio Estadual Mario Quintana em referência, a sua história, a sua localização geográfica e aspectos físicos e ao perfil de seus alunos.

Como já mencionado, o trabalho de campo desse estudo foi realizado por um período contínuo de quatro meses, de agosto a novembro de 2012; depois, em 2013, em visitas esporádicas durante todo o ano, e ainda em visitas de janeiro a maio de 2014, à unidade escolar prisional, Colégio Estadual Mário Quintana, situado na unidade prisional Lemos Brito, no Complexo Penitenciário do Gericinó, em Bangu, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

A seleção da referida unidade escolar levou em consideração os seguintes critérios para a escolha:

1. Uma das primeiras unidades escolares do Estado do Rio de Janeiro;
2. A referência, em diversos estudos sobre educação prisional, ao colégio Mário Quintana;
3. A transferência do Complexo Penitenciário da Frei Caneca, centro do Rio de Janeiro, para o Complexo Penitenciário do Gericinó, em Bangu;
4. As mudanças enfrentadas na dinâmica escolar, entenda-se organização do espaço escolar, práticas pedagógicas e interações, a partir da transferência.

A intenção foi selecionar, dentre todas as unidades escolares prisionais, uma que tivesse uma representação significativa para a educação prisional, no que diz respeito ao atendimento às propostas da Lei de Execução Penal, com vistas ao que dita a lei em referência às assistências oferecidas aos internos.

Esse fato foi constatado por meio dos diversos estudos e pesquisas sobre essa unidade escolar, tida nesses trabalhos como uma unidade escolar diferenciada. Antes da transferência para Bangu, essa unidade prisional e escolar era tida como uma das capazes de propiciar melhores oportunidades ao interno, no que se refere ao projeto de reinserção previsto pela Lei.

O Colégio Estadual Mário Quintana, uma das primeiras unidades escolares prisional do Estado do Rio de Janeiro, que funciona na unidade Lemos Brito, inaugurada em 1850 e sempre citada como uma unidade padrão no cumprimento das determinações expressas na Lei de Execução Penal (LEP), foi transferido no ano de 2005, após décadas funcionando no Complexo Penitenciário da Frei Caneca, no bairro do Estácio, para o Complexo Penitenciário de Gericinó, no bairro de Bangu (Araújo, 2006).

Consideramos que as culturas que atravessam esses espaços, escola e prisão, podem nos oferecer pistas para o entendimento das significações e caracterizações da categoria cultura escolar prisional, necessária para um maior conhecimento das relações e práticas, planejadas, produzidas e consumidas na escola da prisão.

Em 2005, iniciou-se o processo de demolição do Complexo da Rua Frei Caneca. Hoje, todas as unidades penais que o constituíam foram transferidas para longe do centro do Rio de Janeiro, para a Zona Oeste da cidade.

Para entendermos em que consistiu essa mudança de *locus* da escola em relação às suas práticas escolares e à construção da memória da cultura escolar necessitamos de uma investigação, pois, pelos documentos pesquisados, apenas as questões de segurança pública foram consideradas para a tomada da decisão de retirada do Complexo da Frei Caneca do centro do Rio de Janeiro.

Pelo histórico dessa unidade prisional, a mesma tem uma relevância, em relação às demais unidades, como objeto de análise, nos poucos trabalhos acadêmicos sobre o tema da prisão. Encontramos a dissertação de mestrado pela PUC/RJ, de Elionaldo Julião, com o tema “Políticas Públicas para a educação carcerária”; a dissertação de mestrado de Cristina Leite Lopes Cardoso, pelo PPGMS, UNIRIO, “Memória, trabalho e identidade: a experiência prisional na penitenciária Lemos de Brito”; a dissertação de mestrado pela UFRJ, de Alexandre Palma, “A cor do invisível: o caso do colégio Mário Quintana”; o artigo da Assistente Social Liliane de Almeida Fonseca Marques, “O mais novo retrato da penitenciária Lemos de Brito”; o trabalho da doutoranda em Ciências Sociais, pela UERJ, Edileuza Santana Lobo em que nos apresenta uma análise da atuação dos evangélicos em unidades prisionais do Complexo da Frei Caneca no Rio de Janeiro; o trabalho “A terceira voz da penitenciária Lemos de Brito: dramaturgia, texto e espaço vazio”, de Wagner Batista Pinheiro”, pelo PPGT, UNIRIO, sobre o teatro na prisão

desenvolvido na Lemos Brito; o trabalho da socióloga e professora da Universidade Federal Fluminense, Edna Del Pomo, “Prisão e Socialização: a penitenciária Lemos Brito”.

Embora alguns trabalhos datem da época da mudança de endereço, eles apenas tecem comentários sobre a transferência, sem aprofundar questões como as possíveis consequências dessa ação para o coletivo da penitenciária ou da escola; o provável motivo da transferência e a possibilidade de preservação do complexo como patrimônio.

Podemos conjecturar que a transferência “desconstruiu” do imaginário das pessoas a unidade prisional e a escola como espaços de excelência e de cumprimento da LEP, pois o número de estudos e pesquisas sobre essa unidade diminuiu consideravelmente e a lógica da segurança prevalece no Complexo Penitenciário de Gericinó, como constato com a pesquisa, através das entrevistas e observações realizadas.

A decisão da transferência atendeu, segundo o noticiário da época, a questões imobiliárias e de segurança. Não havia intenção de manter aquele grupo e suas rotinas no centro da cidade, espaço cada vez mais valorizado.

Conhecer a história da unidade parece-nos um caminho profícuo para tentar responder a algumas questões aqui levantadas.

### **2.1.3.1. A História da Unidade**

Palma (2005) em seu trabalho sobre a educação de jovens e adultos no Colégio Estadual Mário Quintana nos apresenta um pouco da história da penitenciária:

A fundação da Penitenciária Lemos de Brito se deu com a promulgação da Carta imperial de D. José I, recebendo a denominação inicial de Casa de Correção do Rio de Janeiro somente em 1850. O decreto 3971 de 24/12/1941 dispõe sobre a nova denominação da Casa: Penitenciária Central do Distrito Federal que, em 1957, passa a se chamar Penitenciária Professor Lemos de Brito. Este estaria aproximando-se da atual denominação da Unidade, uma vez que a criação do Estado da Guanabara subordinou-se ao Governo do Estado e, em pouco mais de uma década (de 1970 a 1981) chamando-se Instituto Penal Lemos Brito. De 1981 aos dias atuais, ostenta como denominação Penitenciária Lemos Brito, unidade prisional capaz de abrigar até 600 homens condenados a penas longas, caracterizando-se como Penitenciária de Segurança Máxima. Ali, também, de 1968 a 2006 funcionou o Colégio Estadual Mario Quintana (PALMA, 2005:46).

Sabe-se ainda que, localizada anteriormente no Bairro do Estácio de Sá, mais especificamente à Rua Frei Caneca, 463, no Rio de Janeiro, a Unidade era parte integrante do Complexo Penitenciário Frei Caneca, composto por três presídios, e um antigo hospital penitenciário, a casa de Custódia Romeiro Neto. Para dar suporte ao efetivo da penitenciária, havia uma estrutura composta por 40 cubículos individuais distribuídos em 15 galerias (Azevedo, 2011).

Chama-nos a atenção a estrutura da Unidade, pois a Penitenciária possuía, quando no prédio antigo, um auditório com capacidade para 1800 lugares, duas quadras esportivas, uma capela católica, uma congregação evangélica e um espaço reservado para os estudos espíritas, respeitando e garantindo a liberdade de culto aos detentos. Ainda como espaços coletivos, contava-se com uma cozinha, uma cantina, uma biblioteca, contabilizando quase 8 mil exemplares e o Colégio Estadual Mário Quintana com ensino fundamental e médio.

Funcionava, ainda, no espaço da unidade, duas empresas que utilizavam a mão de obra dos apenados; a fábrica de restauração e confecção de móveis, a oficina mecânica e a preparação de pães congelados salgados e doces. Os apenados que exerciam atividades nestas empresas recebiam além da remissão de pena, também a remuneração.

Com vistas ao restabelecimento social, havia dois projetos institucionais em vigor desde 2002. Destacam-se o “Uma Chance” e o “100% Transformando Vidas”, ambos convergiam para objetivos em comum que eram a redução do ócio na unidade, o resgate da cidadania, o estímulo ao trabalho e a educação, possibilitando uma condição melhor para a reintegração desses apenados.

Ainda segundo Palma (2005:23),

Mesmo sendo considerada uma unidade de segurança máxima, os apenados ficavam soltos durante o dia no interior do cárcere, podendo se dirigir a qualquer setor da unidade para serem atendidos, trabalharem e/ou participarem de alguma atividade, exceto à noite que era hora do confere. Deste modo, a estrutura física, a forma de tratamento dos apenados pelos profissionais, o acesso à educação, à religião e ao trabalho, mesmo que para a minoria, contribuíram para que a unidade fosse considerada, pelas autoridades, como a Penitenciária mais harmônica do Sistema Penal.

De acordo com artigo publicado por Liliane Marques, em 2007, mesmo sendo considerada uma unidade de segurança máxima, na Lemos Brito, os apenados ficavam soltos durante o dia no interior do cárcere, podendo se dirigir a qualquer setor da unidade



para serem atendidos, trabalhem e/ou participem de alguma atividade, exceto à noite que era hora do confere<sup>2</sup>.

Apesar das diversas atividades tanto laborativas, educacionais quanto culturais o cotidiano da prisão é caracterizado por diversas questões sociais que perpassam o dia a dia desses homens encarcerados.

Deste modo, a estrutura física, a forma de tratamento dos apenados pelos profissionais, o acesso à educação, à religião e ao trabalho, mesmo que para a minoria, contribuiu para que a unidade fosse considerada pelas autoridades como a Penitenciária mais harmônica do Sistema Penal (Marques, 2007).

Ainda segundo a autora, sobre a transferência para Bangu, seu texto corrobora a ideia da prevalência da segurança no sistema prisional, das questões políticas, econômicas e de segurança que determinaram a transferência.

Devido a uma questão política toda essa estrutura que a penitenciária possuía, foi desestruturada onde hoje o retrato dessa penitenciária muda, pois com a transferência para Complexo do Gericinó os apenados encontram-se em condições sub-humanas, onde antes tinham sua individualidade e hoje são obrigados a compartilharem sua individualidade com os outros apenados, ou seja, antes cada apenado tinha seu cubículo individual, hoje dividem uma cela tendo cada cela quatro apenados. Cela essa que possui dormitório (de cimento, não tendo nenhum colchão, e muito menos ventilação) e um sanitário, mais conhecido como boi, na qual para fazerem suas necessidades fisiológicas precisam estar agachados. De acordo com LEP (Lei de Execução Penal) em seu Art.88, Capítulo II: O condenado será alojado em **cela individual** que conterá dormitório, aparelho sanitário e lavatório. Os mesmos ficam presos, onde antes tinham o livre acesso aos respectivos setores das unidades, estando hoje privado do livre arbítrio para se locomoverem até os mesmos. O atendimento é feito somente com senha, na qual os profissionais precisam informar nome, localização do apenado para só assim poder atendê-lo. Mostra-se evidente que o importante não é melhorar as condições de vida do indivíduo encarcerado mais manter a ordem para que o preso não infrinja as regras disciplinares e, principalmente, não fuja. (MARQUES, 2007:2)

---

<sup>2</sup>Confere significa o momento da contagem dos apenados, para constatar se todos estão nos seus devidos cubículos ou celas, é uma estratégia de segurança, a fim de controlar o cotidiano do cárcere.

Com vistas a tentar denunciar alguns problemas que ocorrem na Penitenciária Lemos Brito, após a transferência, encontramos um blog<sup>3</sup> e um site<sup>4</sup> que denunciam as condições da cadeia, principalmente no que se refere a “mistura” de grupos inimigos “convivendo” no mesmo espaço.

Em 2014, a unidade possui um efetivo que gira em torno de 628 internos, de acordo com os dados apresentados pelo chefe da segurança da unidade,

Segundo essas fontes, a periculosidade da cadeia e a preocupação de quem fez as denúncias, vai além da aproximação entre os internos na unidade, visto que há a possibilidade das famílias se encontrarem na portaria, visto que embora a cadeia seja dividida em lado A e B, a portaria é unificada.

É sabido que, atualmente, a Lemos Brito agrega milicianos<sup>5</sup>, muitos ex-policiais, bombeiros, guardas municipais, agentes penitenciários, é “seguro” no lado A, e detentos pertencentes a facção criminosa Terceiro Comando<sup>6</sup> (TC) no lado B.

---

3 <http://adeexplb.blogspot.com.br/2012/04/presidio-lemos-brito-em-bangu-rio-de.html>

4 <http://robertatrindade.wordpress.com/2010/08/31/denuncia-bangu-seis/>

5 O conceito de milícia, segundo CANO e DUARTE (2012), pode ser resumido pela confluência de cinco traços centrais: 1. Domínio territorial e populacional de áreas reduzidas por parte de grupos armados irregulares. 2. Coação em alguma medida, contra os moradores e os comerciantes. 3. Motivação de lucro individual como elemento central, para além das justificativas retóricas oferecidas. 4. Discurso de legitimação relativo à libertação do tráfico e à instauração de uma ordem protetora. Diferentemente do tráfico, por exemplo, que se impõe simplesmente pela violência, as milícias pretendiam se apresentar como uma alternativa positiva. 5. Participação pública de agentes armados do Estado em posição de comando.

6 O governo militar, em repressão aos opositores, criou a Lei de Segurança Nacional em 1969, que entre outras mudanças, não diferenciava presos comuns dos perseguidos políticos. Com a Lei da Anistia, os militantes ganham a liberdade, diferentemente dos outros presos. Essa ação dá “legitimidade” para a criação da Falange Vermelha, embrião do movimento que viria a se tornar o Comando Vermelho (CV), com o slogan “Paz, Segurança e Liberdade”.

Posteriormente, por divergências e jogo de interesses, surgiram facções rivais como Terceiro Comando (TC), a Amigos dos Amigos (ADA) e o Terceiro Comando Puro (TCP). Também foram criadas dissidências juvenis como o Comando Vermelho Jovem (CVJ), Terceiro Comando Jovem (TCJ) e Primeiro Comando Jovem (PCJ), criado com o apoio o Primeiro Comando da Capital (PCC). Disponível em [https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/CetadObserva/Noticia20100515\\_1](https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/CetadObserva/Noticia20100515_1)

Devido ao projeto de concentração das prisões cariocas no Complexo Penitenciário do Gericinó toda a estrutura que a penitenciária possuía foi modificada. A partir de então o retrato dessa penitenciária começa a mudar.

Um dos pontos a ser considerado é que com a transferência para Complexo do Gericinó os apenados, hoje, são obrigados a compartilhar sua individualidade com os outros apenados, ou seja, antes cada apenado tinha seu cubículo individual; agora dividem uma cela com outros três companheiros. Cella essa que possui dormitório (de cimento) e um sanitário, mais conhecido como “boi”<sup>7</sup>, no qual para fazerem suas necessidades fisiológicas precisam estar agachados. De acordo com LEP (Lei de Execução Penal) em seu Art.88, Capítulo II: “O condenado será alojado em cela individual que conterà dormitório, aparelho sanitário e lavatório”.

Os mesmos ficam, durante o dia, em suas celas, sem contar com o livre acesso aos respectivos setores das unidades, como se fazia anteriormente. O atendimento é feito somente com senha, como já citado.

De acordo com o site da Associação pela Reforma Prisional<sup>8</sup>, “a unidade funciona no regime fechado. Mostra-se evidente que as questões de segurança se sobrepõem aos intentos de reinserção do apenado.

Desse modo, observamos que o mais importante, para as instituições de segurança pública, não é melhorar as condições de vida do indivíduo encarcerado, como forma de contribuir para o projeto de reinserção previsto em lei, mas manter a ordem para que o preso não infrinja as regras disciplinares e, principalmente, não fuja.

De acordo com a pesquisa de mestrado de Cardoso (2006), em que aponta a ineficiência das unidades prisionais do estado do Rio de Janeiro, percebemos o prestígio

---

7 privada ou latrina.

8 Associação pela Reforma Prisional é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2003, por profissionais de diversas áreas, convencidos de que é necessário mobilizar o Poder Judiciário, Poder Executivo e sociedade para combater as condições degradantes do sistema penitenciário do Rio de Janeiro. [http://redjusticiaprevia.com/portal/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=63&Itemid=375](http://redjusticiaprevia.com/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=63&Itemid=375)

da unidade Lemos de Brito frente à possibilidade de cumprimento dos objetivos da pena de prisão

No entanto, há no Rio de Janeiro, uma penitenciária que se aproxima do modelo 'ideal', pois nela grande parte do efetivo tem acesso ao trabalho e ao estudo. 'A única penitenciária legal no estado do Rio de Janeiro é a Lemos Brito, que tem celas individuais, com cama, banheiro, mesa, oficinas'. Ao contrário de outras unidades de segurança máxima, lá os internos têm acesso a inúmeras atividades: teatro, música, capoeira, biblioteca, atividades desportivas, cultos religiosos, oficina mecânica, indústria de móveis, fábrica de pães, atendimento médico e jurídico, dentre outras. Justo por ser tão peculiar, a Penitenciária Lemos Brito foi escolhida para a nossa pesquisa de mestrado, em andamento, acerca das memórias de seus presidiários". (CARDOSO, 2006:32)

Sendo assim, conhecer a realidade do Colégio Estadual Mário Quintana nos ajudará a entender a cultura de uma escola na prisão e organizar a memória desse espaço, repleto de significação.

A partir das narrativas de alguns sujeitos envolvidos no processo educacional do Colégio Mário Quintana, das interações, das práticas pedagógicas e da organização do espaço escolar podemos construir a memória e cunhar a categoria cultura escolar prisional.

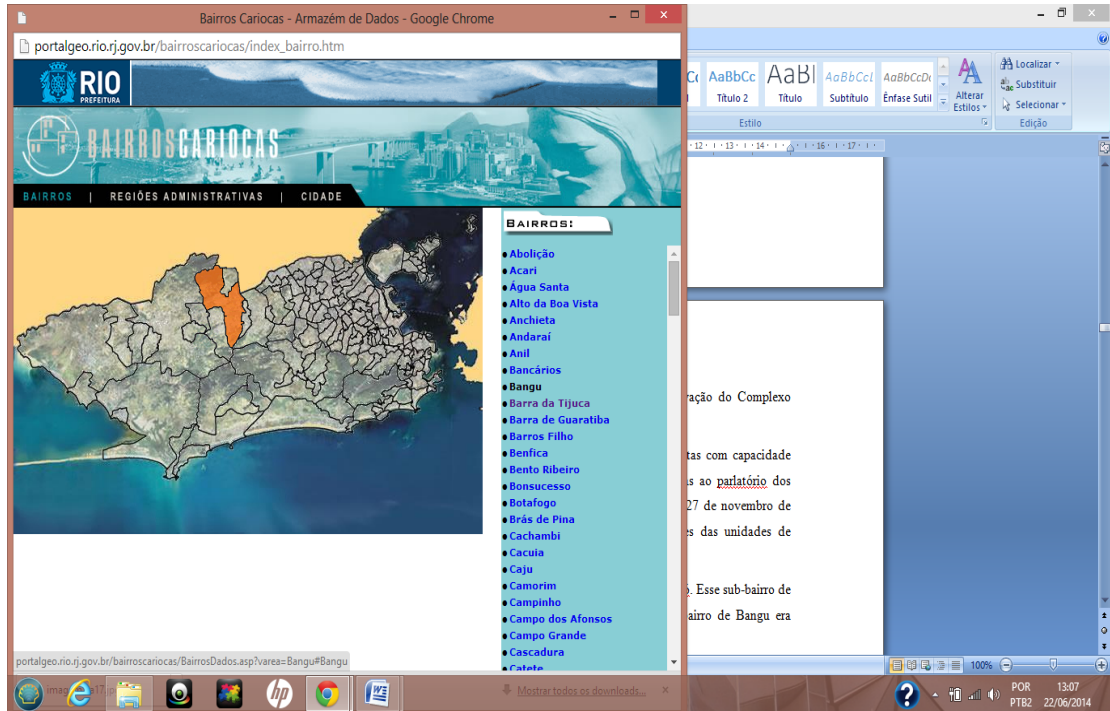
A partir disso faremos a descrição da unidade do Colégio Estadual Mário Quintana situado no Complexo do Gericinó em Bangu.

Primeiramente, abordaremos as questões relativas à localização geográfica.

### **2.1.3.2. Localização geográfica e aspectos físicos**

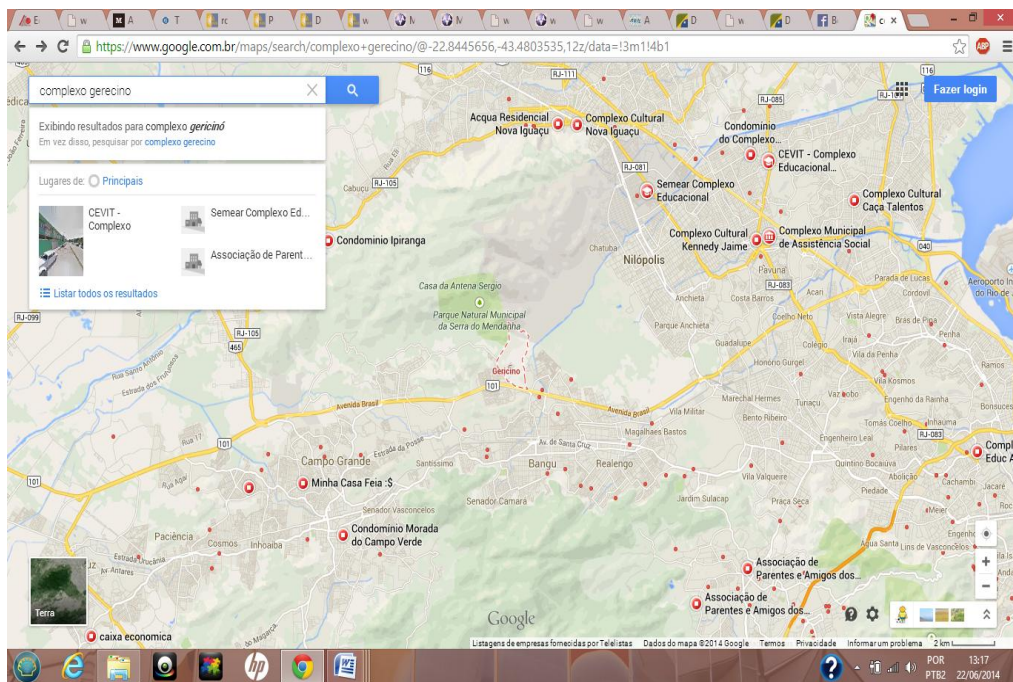
A penitenciária Lemos Brito ou Bangu 6, unidade em que fica situado o Colégio Estadual Mário Quintana, fica no Complexo Penitenciário de Gericinó, antigo Complexo Penitenciário de Bangu, que foi criado em 1987, pelo então governador Moreira Franco.

Em novembro de 2006, foi inaugurada as novas instalações da Penitenciária Lemos Brito, que deixou de funcionar no Centro e passa a integrar o Complexo de Gericinó, em Bangu, na Zona Oeste da cidade.



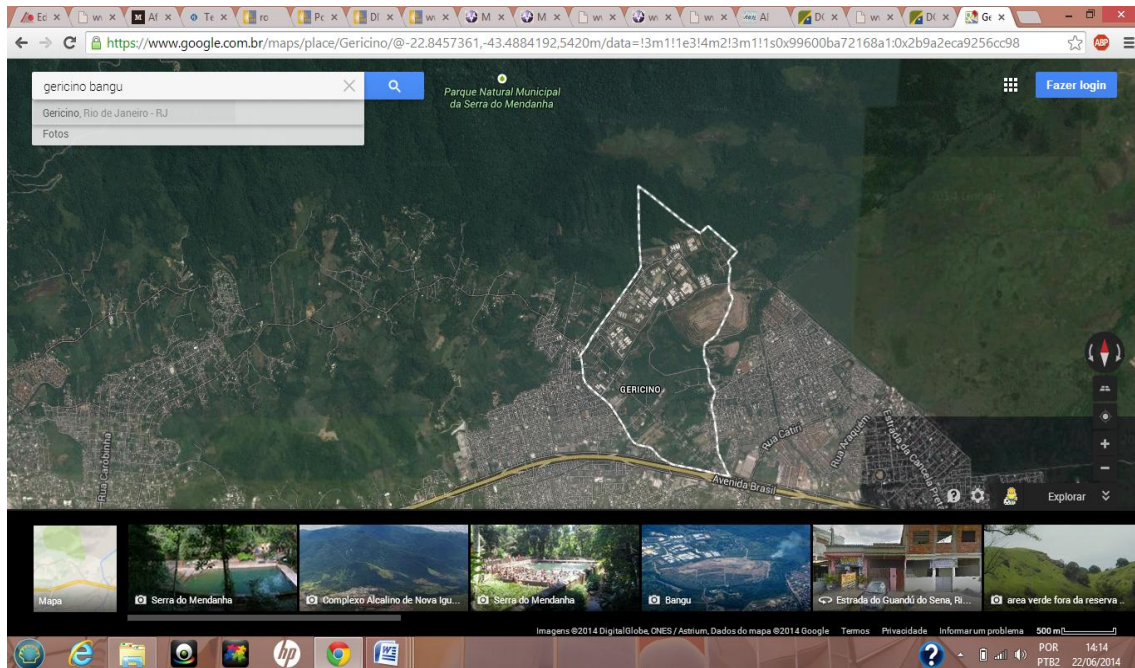
Localização do Bairro de Bangu na cidade do Rio de Janeiro

Fonte: [http://portalgeo.rj.gov.br/bairros Cariocas/index\\_bairro.htm](http://portalgeo.rj.gov.br/bairros Cariocas/index_bairro.htm)



Localização do Complexo do Gericinó na cidade do Rio de Janeiro

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/search>



### Localização do Sub-bairro de Gericinó

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Gericino/>



### Localização da Unidade Penitenciária Lemos Brito no Complexo do Gericinó.

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=complexo+penitenciario+complexo-de-gericino>

A mudança da unidade fez parte do processo de desativação do Complexo Penitenciário da Frei Caneca.

Quando inaugurada a unidade possui 12 galerias: oito destas com capacidade para 64 presos cada (quatro por cela), e outras quatro destinadas ao parlatório dos internos (visita íntima). Segundo dados do Jornal O Globo<sup>9</sup>, de 27 de novembro de 2006, as obras da nova Lemos Brito seguem os mesmos padrões das unidades de segurança máxima Bangu 1,2,3,4.

Hoje, em 2014, o complexo se localiza no bairro de Gericinó. Esse sub-bairro de Bangu foi criado por um decreto em 2004. A parte central do bairro de Bangu era conhecido como o bairro dos presídios.

A unidade fica em uma rua sem saída e sem asfalto, com altos muros e um portão imenso, como era de se esperar. Bem diferente, porém, da fachada da unidade antiga, em que até mesmo árvores e janelas todas de vidro compunham a frente do prédio. Ao lado podemos observar o lixão de Bangu.

---

<sup>9</sup><http://oglobo.globo.com/rio/penitenciaria-lemos-brito-passa-funcionar-em-gericino-4544672#ixzz35NlhMnIC>



Fachada da Unidade Prisional Lemos Brito, Complexo da Frei Caneca, Centro do Rio de Janeiro

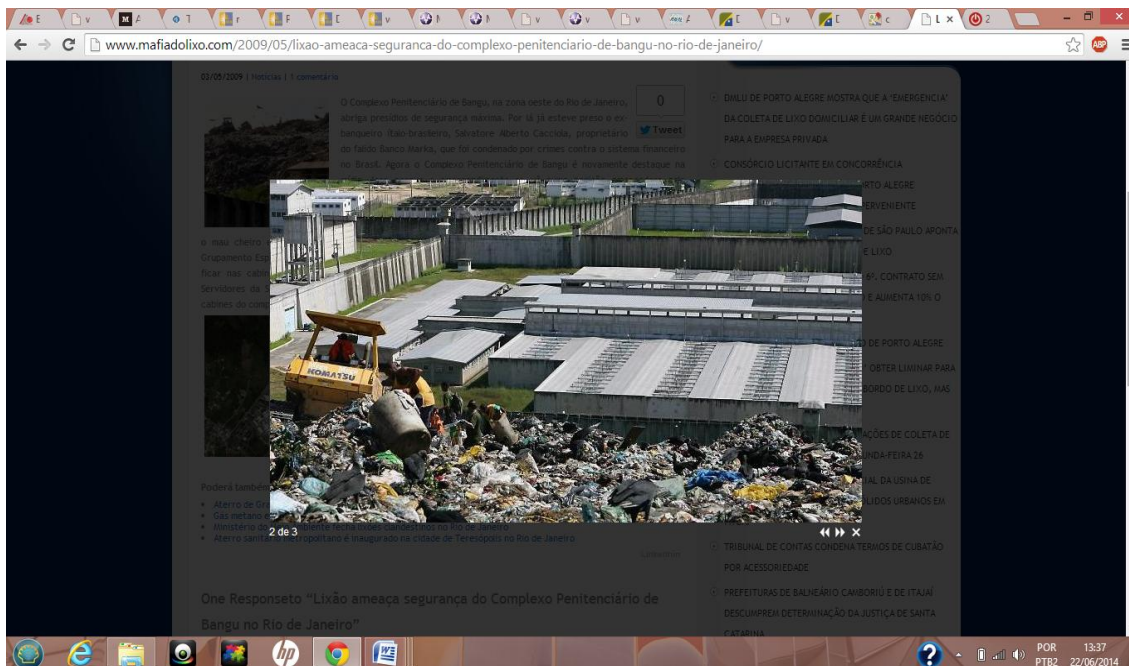
Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=penitenciaria+lemos+brito>



Fachada Unidade Prisional Lemos Brito, Complexo Gericinó, Bangu, Rio de Janeiro

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=penitenciaria+lemos+brito>





Localização da Unidade lemos Brito ao lado do Aterro Sanitário de Bangu

Fonte: <http://www.mafiadolixo.com/2009/05/lixao-ameaca-seguranca-do-complexo-penitenciario-de-bangu-no-rio-de-janeiro/>

Há uma varanda em frente à porta de entrada dos funcionários e visitantes.

Ao passarmos pela porta da frente, há dois balcões para atendimento e credenciamento: uma para as visitas, onde é feita a revista; e outra para os funcionários, inclusive os da escola, e também para as visitas após a revista.

Os funcionários anotam o nome em seus respectivos cadernos, indicando a hora da entrada e saída, deixam um documento e passam no detector de metal, depois, seguem pelo corredor até chegarem ao portão de acesso à unidade.

Ao chegar ao interior da unidade há duas alas, uma em frente, o chamado lado A e uma à esquerda, o lado B. Entre os dois fica uma cantina, a quadra para visita e a mesa dos guardas, um de frente para o portão de grades que dá acesso ao corredor, à galeria e às celas, à escola (lado A) e ao campo; o outro fica de frente para o portão que dá acesso ao lado B, inclusive à escola e ao campo também desse lado.

A escola é dividida, assim como a cadeia, em dois lados. A justificativa para que isso aconteça se deve ao presídio ser ocupado, como já mencionado, por grupos em

oposição, o que impõe certo risco à segurança e a necessidade de algumas ações como essa.

A divisão, porém da escola "em duas" apresenta algumas especificidades que, como veremos mais adiante, culminaram na construção de uma outra escola na unidade, o Colégio Estadual Mário Lago, inaugurado no início de 2014.

Agora a unidade Lemos Brito abriga duas escolas ou, como se tem comentado, dois "Mários", o Quintana e o Lago.

Em nosso estado durante a pesquisa de campo, observamos a dinâmica e as caracterizações físicas dos espaços da unidade, inclusive a construção, ou melhor, adequação dos espaços para comportar as duas escolas.

É sabido que mesmo com a obrigatoriedade da assistência educacional, os espaços escolares são, em sua maioria, adaptados. Como a unidade foi construída recentemente e inaugurada em novembro de 2006, o espaço destinado à escola foi para esse fim pensado. Porém, pensado dentro da lógica da segurança.

Ao fazermos uma descrição minuciosa do espaço escolar pode-se perceber por que se entende que houve sobreposição das questões de segurança às questões educacionais.

Ao visitarmos a escola já causa certo estranhamento, no início, a divisão de uma escola em dois lados. Não há ligação, por dentro da escola, entre um lado e outro.

No lado A, conhecido como o lado dos milicianos, há, à direita, uma sala de informática, com alguns computadores. Os mesmos, em número de dez, porém, em sua maioria, não funcionam.

À esquerda, há uma sala duas salas de aula, no entanto, a entrada para elas é a mesma, ou seja, percebe-se que uma sala, que comportaria em torno de vinte a vinte e cinco alunos, foi dividida em dois ambientes. A proximidade de um espaço a outro gera desconforto, pois há pouca ventilação, iluminação precária e a acústica atrapalha as atividades, visto que a divisória não chega até o teto, logo não há um isolamento adequado.

No lado direito da entrada da escola, após a sala de informática, há um banheiro para os alunos; ao lado a copa para os funcionários e a secretaria. Dentro da secretaria, fica o banheiro dos funcionários da escola. Ao lado da secretaria, mais uma sala de aula.

Em frente à secretaria, há um espaço, sem cobertura, porém, que dá acesso a biblioteca da escola.

Ainda ao lado da biblioteca há uma outra sala dividida em duas, ou seja, mais duas salas com uma única entrada, uma única porta e nas mesmas condições da outra já descrita. Totalizam-se assim cinco salas de aula do lado A.

O espaço aberto citado anteriormente, mas que não possui cobertura e no qual foi colocado um tanque, serviu, algumas vezes, para as aulas de Educação Física ou para a apresentação de trabalhos, na culminância de projetos da escola.

Na secretaria ficam três mesas. Até o ano de 2013, a constituição da secretaria era assim: uma mesa da diretora, uma do servidor ou faxina que faz a parte de secretaria e uma, geralmente, ocupada por um servidor, às vezes professor, que ajuda no trabalho administrativo. A partir de então, de meados de 2013, houve a troca dos faxinas da administração para servidores terceirizados que vieram de outras escolas. Os faxinas continuaram trabalhando em outras atividades, mas sem o mesmo acesso que tinham à secretaria escolar.

A Resolução SEEDUC Nº 5099 DE 14 DE MAIO DE 2014<sup>10</sup>, regulamentou a estrutura básica das unidades escolares prisionais e socioeducativas. Houve, assim, alteração na composição das equipes pedagógicas e administrativas das escolas pela Secretaria de Estado de Educação. Essas unidades passaram a contar com a possibilidade de ter, além do diretor de unidade escolar, um diretor adjunto de unidade escolar, coordenador pedagógico, entre outros cargos. Esse fato, entretanto, até o fim de nossas idas ao colégio ainda não havia se efetivado.

As salas de aula do lado A contam com quadros brancos e alguns murais. Os murais podem também ser encontrados no corredor principal da escola. As produções que vimos nos murais são organizadas principalmente pela professora de Artes. Algumas são produções dos alunos; outras, dela.

---

10 <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/70996374/doi-j-poder-executivo-16-05-2014-pg-17/pdfView>

O ambiente da escola é pouco arejado, com pouquíssimas janelas. As salas não têm portas. O ambiente escolar em si é pequeno e apertado. O corredor é muito estreito. Caso quiséssemos, todos, equipe técnico-pedagógica, alunos e faxinas, circular ao mesmo tempo pela escola, seria desconfortável.

O lado B, no entanto, parece-nos mais desconfortável ainda do que o lado A. A escola lá é menor, mais estreita, como menos espaços de circulação. Encontramos cinco salas, um banheiro para os alunos, uma secretaria e uma sala de professores. Esses espaços, porém, são de largura e comprimento reduzidos. A secretaria, no caso, só tem pintado a frente esse nome, pois não funciona. A secretaria do colégio fica no lado A. Uma das salas que seria a de informática, não tem condições de ser usada nem como sala de aula, pois encontra-se com um amontoado de móveis sem uso e computadores velhos, desativados, empilhados. Não há biblioteca ou outro lugar em que se possa circular, apenas o corredor e as salas. Os quadros das salas de aula são antigos, verde, ainda de giz. O ventilador atende a duas salas ao mesmo tempo, já que as divisórias não vão até o teto. Tanto a ventilação, quanto a iluminação e acústica são ruins. As equipes técnico-pedagógicas ficam instaladas no lado A. O lado B recebe, com pouca frequência, a equipe diretiva. Na maioria das vezes, os professores ficam lá, sozinhos, com os alunos e faxinas.

Segundo informações da nova diretora da unidade escolar, por conta das reclamações dos alunos do lado B, ao Ministério Público, sobre as condições físicas, materiais e de pessoal da escola, houve a necessidade da construção de uma nova escola para um melhor atendimento aos internos. Assim, o lado A ganhou a escola Mário Lago e a escola do lado B, ficou maior.

O Colégio Estadual Mário Quintana, a partir de 2014, passou a ser utilizado apenas pelos alunos do lado B. As duas salas da frente foram cedidas para o Colégio Mário Lago. A biblioteca e as outras dependências já mencionadas, tanto do lado A quanto do B, ficaram para o Colégio Mário Quintana, que passou a contar com oito salas de aula, uma sala de informática, biblioteca, secretaria, sala de professores, copa e banheiros.

A entrada dos servidores da escola permanece pelo lado A, porém há uma passagem também pelo lado B, o que facilita a circulação dos funcionários da escola, sem causar problemas para segurança.

As salas de aula do Colégio Mário Quintana foram novamente divididas, quadros brancos estão sendo providenciados, entretanto, as questões de ventilação, iluminação e acústica não se resolverão, uma vez que são características do espaço improvisado que ocupa a escola e da própria prisão. Até o final de nossa pesquisa a obra ainda não havia sido finalizada. Mas, já era possível perceber que há mais espaço, que a escola ganhou pintura nova e colorida e que o número de murais também aumentou.

Após as definições sobre os padrões metodológicos que nos guiaram na construção da pesquisa e do campo empírico, apresentaremos, no próximo capítulo, as categorias teóricas que nortearam o trabalho de campo.

## 2.2. Sobre a Prisão

### 2.2.1. A Prisão

A pena de prisão é um remédio opressivo e violento, de consequências devastadoras sobre a personalidade humana  
*(Evandro Lins e Silva, jurista)*

É preciso, a fim de compreender a cultura escolar e as práticas pedagógicas realizadas no contexto de uma escola prisional, conhecer um pouco mais sobre a instituição prisão<sup>11</sup>, onde as atividades educativas se desenvolvem. Assim, torna-se necessário um mergulho na história da constituição da instituição prisão na modernidade,

---

11 O Rio de Janeiro conta, atualmente, com 53 unidades prisionais, dentre as quais 16 penitenciárias, 5 institutos penais, 1 colônia agrícola, 9 presídios, 7 hospitais, 5 patronatos, 8 cadeias públicas e 5 unidades diversas. As unidades prisionais localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro totalizam 34, sendo 26 no complexo de Gericinó e 8 isoladas. E as demais se encontram situadas no interior do Estado.

suas funções e intenções diante das novas configurações do mundo moderno ditadas pelo capitalismo.

“*Carcer enim ad continendos homines non ad puniendos haberi debet*” (os cárceres existem para guardar os homens, e não para puni-los). Essa máxima vigente na Idade Média foi válida até os fins do século XVIII. Os cárceres se configuravam como o local onde os acusados ficavam detidos antes do processo até a punição, ou seja, esta não era ali executada. A forma dominante de penalidade era corporal.

A Indenização e a fiança foram os métodos de punição preferidos na Idade Média, como podemos observar na história da administração penal. Durante épocas diferentes, vigoraram sistemas de punição completamente variados. Nos primórdios do medievo, a paz social poderia ser desestabilizada por simples conflitos entre vizinhos e súditos de um mesmo vilarejo.

O direito criminal, a fim de resolver essas querelas, institui a fiança. A instituição da fiança é uma marca de distinção das classes sociais, pois esta é estabelecida de acordo com o *status* social das partes envolvidas. Observa-se, através da diferenciação das fianças, a evolução do sistema de punição corporal, visto que aqueles que não podiam pagar o que era estabelecido, eram aprisionados, sofriam castigos corporais e passavam inclusive privações. O sistema penal apresenta-se, então, progressivamente, direcionado à população de menor poder financeiro.

Da indenização e fiança, passa-se a um duro sistema de punição corporal e capital, que abre caminho para o aprisionamento, em torno do século XVII. (Rusche e Kirchheimer, 2004:23). Cabe lembrar que, na Idade Média, a pena de suplício<sup>12</sup> era a punição aplicada a quem infringisse as leis ou, principalmente, a quem desafiasse o poder do soberano. A partir do sofrimento de forma espetacular do corpo do infrator, o soberano restabelecia a ordem e conservava seu poder. Segundo Foucault (2004),

---

12 Citando Silva (2006): “o suplício, como definido por Foucault (1977), trata-se de pena corporal, dolorosa, mais ou menos atroz. Sendo um fenômeno inexplicável, liga-se ao poder do soberano de uma forma bárbara e cruel. Possui uma economia própria: se aplicado para purgar o crime, não produz reconciliação com o corpo social, inscrevendo sobre o corpo do condenado determinados sinais que não devem ser apagados. O sofrimento do condenado é um ritual político de controle social pelo medo”.

(...) somente no início do século XIX é que desapareceu completamente o espetáculo da punição corporal, deixando o corpo de ser alvo das penas, para fazer parte, então, do mundo da repressão, da privação e das interdições – não mais o corpo supliciado e, sim, a alma (p.19).

Ressaltamos que mesmo com o advento da modernidade e as novas formas de punição, como o aprisionamento, não temos a garantia do fim das práticas de punição física e psicológica nas instituições responsáveis pelo encarceramento.

Com o passar dos tempos, em fins do século XVI, os métodos de punição começam a se transformar, não por questões humanitárias, mas sim pelo desenvolvimento econômico que necessita do trabalho humano, principalmente, se esse estiver, gratuitamente, à disposição das autoridades. Assim, o trabalho forçado e a escravidão nas galés associam-se às penas de fianças e aos castigos corporais.

Sabe-se que até o final do século XVII, o cárcere era utilizado apenas para vigiar e conter aqueles que haviam cometido alguma infração, tendo caráter apenas custodial. Com o passar do tempo, as prisões (res)surgem como local de recuperação, reeducação, correção.

A instituição prisão surge no século XVIII e início do século XIX, com a finalidade de agir sobre o indivíduo sendo capaz de transformá-lo e conformá-lo em relação à nova estrutura socioeconômica vigente. O sistema penitenciário configura-se como uma estrutura em consonância com os padrões democráticos e que reflete o amadurecimento do grupo social e o fortalecimento do direito de punir do Estado, que possibilita a existência da organização social. Para Foucault (2004), a prisão:

[...] se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-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, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (p.195).

O “novo” modelo, que abria mão das aplicações de castigos corporais em praça pública, será implementado ao final do século XVI, na Inglaterra, a partir da construção das Casas de Correção, ou *House of Correction*<sup>13</sup>. A prisão como pena que serve de meio

---

13 Segundo a pesquisa de Gelsom Rozentino de Almeida “Um breve relato sobre o sistema prisional no Rio de Janeiro”, a *House of Correction* foi a pioneira nesse modelo correcional para homens e mulheres

à reeducação foi inaugurada somente nos idos de 1550. A partir de então, outros países empreenderam esforços para a construção de estabelecimentos penais que dessem conta de grupos desviantes da norma estabelecida, além de mendigos, prostitutas e outros grupos que se apresentavam como produto das dificuldades sociais enfrentadas pela sociedade europeia. Ainda nesse período, podiam-se ser constatadas torturas e suplício a quem as Casas de Correção fossem levados.

Somente no fim do século XVIII, por influência dos Iluministas e dos ideais da Revolução Francesa, a humanização aparece como elemento a ser validado nos códigos e leis, deixando assim, de lado as práticas de aviltamento dos corpos (pelo menos teoricamente). O espaço prisional, agora, através do trabalho, do isolamento e da disciplina contribuiria para despertar no sujeito o arrependimento, a culpa e a consciência. Não obstante, a aplicação de pena e a reclusão nas prisões intencionavam a justiça, a prevenção de delitos e a recuperação do delinquente. Segundo as pesquisas de Lima (2005:3),

Com John Howard (1720-1790) registrou-se, na Inglaterra, um movimento revolucionário para humanizar o regime prisional da época, através do recolhimento celular, trabalho diário, reforma moral pela religião, condições de higiene e de alimentação. Seu esforço não foi inútil. Em 1775 e 1781, foram construídos dois estabelecimentos penitenciários, nos moldes por ele preconizados. Posteriormente, mais outro foi edificado também na Inglaterra. Surge então, no século XIX, Jeremias Bentham (1748-1832) e seu modelo arquitetônico panóptico (ótico=ver + pan=tudo), caracterizado pela forma radial, uma torre no centro e um só vigilante, o qual pelo efeito central da torre, percebia os movimentos dos condenados em suas celas. A primeira prisão panóptica foi construída em 1800, nos EUA”.

É preciso, porém, reportarmo-nos à constituição do Estado e a seu legítimo direito de punir para um melhor entendimento da existência e aceitação da instituição prisão nas sociedades modernas.

O direito de punir do Estado, caracterizado pelo uso legítimo da força, que serve para o controle social, aparece como elemento constituinte de sua própria gênese, visto que antes da instituição deste, inexistia uma estrutura responsável e com o poder de julgar

---

delinquentes. Com a transformação do Castelo de Bridewell, em 1553, em prisão, com fins ressocializadores e de reeducação da mão de obra para o capital.  
<http://museucarcereuerj.blogspot.com.br/p/sistema-prisional.html>



e punir. Não obstante, todos tinham o direito de atacar e de se defender; logo, o direito de punir está institucionalizado e centralizado no Estado, pois, desde o seu surgimento, aparece permeado pelo monopólio da violência, do julgamento e, evidentemente, da capacidade de punir, de maneira legítima.

Todas as reformas do aparelho repressivo estarão vinculadas às transformações das estruturas socioeconômicas ocorridas no século XVIII. Os autores da Escola de Frankfurt, Rusche e Kirchheimer (2004), realizam uma pesquisa histórica propondo a inter-relação entre punição e mercado de trabalho.

Segundo eles, “todo sistema de produção tende a descobrir formas punitivas que correspondem às suas relações de produção” (p.20). Ainda conforme os autores,

É evidente que a escravidão como forma de punição é impossível sem uma economia escravista, que a prisão com trabalho forçado é impossível sem a manufatura ou a indústria, que fianças para todas as classes da sociedade são impossíveis sem uma economia monetária. De outro lado, o desaparecimento de um dado sistema de produção faz com que a pena correspondente fique inaplicável. Somente um desenvolvimento específico das forças produtivas permite a introdução ou a rejeição de penalidades correspondentes. (RUSCHE E KIRCHHEIMER, 2004:20)

As penas de suplício não podem permanecer em uma sociedade que se diz racional e civilizada. Segundo Foucault, (2004) “no pior dos assassinos, uma coisa pelo menos será respeitada quando punimos: sua humanidade” (2004:69-70). A racionalidade e civilidade das punições retratam, a partir de então, a superioridade daquele responsável pelas punições. A barbárie refletida nas penas de suplício deve ser extinta em nome de mais respeito e menor sofrimento ao ser humano. Não mais os suplícios do corpo, mas o da alma.

Em virtude disso, os objetivos a serem atingidos pelas penas então humanizadas e representadas pela prisão são: a perda do direito à liberdade e a reeducação do sujeito. Para Foucault, houve um outro fator que contribuiu para a concordância de uma nova lógica de punição, a mudança de comportamento das massas nos espetáculos públicos de suplício:

Parece que certas práticas da justiça penal não eram mais suportadas no século XVIII. [...] O pavor dos suplícios, na realidade, acendia focos de ilegalidade: nos dias de execução [...] lançavam-se injúrias ou pedras aos carrascos, aos policiais e aos soldados; procurava-se se apossar do condenado, para salvá-lo ou melhor matá-lo [...] (FOUCAULT, 2004:55-57).

Abaixo apresentamos alguns modelos prisionais que influenciaram a concepção de sistema prisional na contemporaneidade<sup>14</sup>.

<b>SISTEMA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Pensilvânico	Desenvolvido na Filadélfia em 1829, na <i>Eastean Penitentiary</i> , tendo por base o modelo de Jeremias Bentham. A base do modelo pensilvânico era o isolamento celular, com trabalho no próprio interior da cela, separando os presos para evitar promiscuidade e fazer com que todos meditassem sobre seus crimes com o objetivo de melhora pessoal. A solidão foi tão cruel, no estado de espírito dos enclausurados, que muitos foram vítimas de loucura.
Auburiano	Desenvolvido na Penitenciária de Auburn, em Nova York, a partir de 1818. Impunha trabalho em comum durante o dia, sob absoluto silêncio, punindo com variados castigos qualquer tentativa de comunicação. À noite, o isolamento celular também era absoluto para descanso da labuta diária e com meio de evitar a corrupção dos condenados. Ficou conhecido nos Estados Unidos como: silente system.
Progressivo Inglês (Mark System)	Surgiu na Inglaterra em 1840, motivado pelas deficiências do Modelo Pensilvânico e Auburiano. O <i>Mark System</i> estabeleceu uma forma de indeterminação da pena, que era medida em razão do trabalho, da boa conduta do condenado e levando em conta a gravidade do delito praticado. Com base nesses três fatores, eram atribuídas <i>marcas</i> ou <i>vales</i> , diariamente, que poderiam ser subtraídas em razão das faltas praticadas. Ao obter determinado número de <i>marcas</i> ou <i>vales</i> , o condenado era posto em liberdade.

<sup>14</sup> Fonte: OLIVEIRA, Edmundo. Origem e Evolução Histórica da Prisão. *Prática Jurídica*, ano I, n 2, p.58 a 61, 31 de maio de 2002.

Progressivo Irlandês	<p>Criado em 1854, diferia do Sistema Progressivo Inglês. O Sistema Inglês contém três períodos de execução da pena, enquanto no Irlandês há quatro, pois introduziu um período intermediário entre a prisão em comum (segundo período do Sistema Inglês) e o livramento condicional. Nesse período intermediário, com o feitiço de antecedente da prisão aberta, foi adotado o trabalho externo que preparava o preso para o futuro com obtenção do <i>Ticket of leave</i> (liberdade condicional). Além disso, os detidos não eram obrigados a guardar silêncio durante o trabalho em comum.</p>
Elmira	<p>Baseado no Sistema Progressivo Irlandês surgiram nos Estados Unidos os Regimes Reformatórios, cujo mais famoso foi o Sistema do Reformatório de Elmira, em Nova York, em 1869. Nesse sistema, a reação contra a criminalidade pela cura do condenado se apresenta mais claramente na evolução prática da política penitenciária. Criou-se o sistema unitário de pena e medida de segurança, mediante o critério de avaliação do condenado, logo após o condenado passar por uma classificação inicial, era submetido a um sistema de <i>marcas e vales</i>, concedidas em razão da evolução do trabalho, boa conduta, instrução moral e religiosa. O aprendizado de um ofício era obrigatório e a disciplina era do tipo militar. Quando alcançava a terceira fase, o apenado tinha direito ao livramento condicional e recebia um pecúlio, como forma de ajuda financeira para as primeiras necessidades.</p>
Borstal	<p>Implantado para jovens delinquentes entre 16 e 21 anos, na Inglaterra, em 1902. O grande avanço desse sistema foi o incentivo ao modelo de regime penitenciário aberto. Fomentou o surgimento das casas penais abertas.</p>

Alguns aspectos aproximam e outros separam os modelos de Filadélfia e de Auburn. Em Filadélfia havia isolamento total e a leitura da Bíblia. Em Auburn, havia trabalho e contato com outros detentos, mas todos deveriam manter silêncio absoluto. É importante percebermos, nesses modelos, o papel do Estado com o criminoso e a intenção em convertê-lo em não-criminoso e conhecermos os modelos que influenciaram a constituição dos sistemas penitenciários e a organização moderna desses, pois entendemos ser imprescindível que o modelo escolar reconheça as especificidades desses espaços a fim de pensar ações articuladas com eles.

Em relação ao modelo desenvolvido por Bentham, o modelo panóptico, pode-se dizer que se configura mais como um arquétipo, como modelo de arquitetura de um sistema do que exemplo de penitenciária, como Filadélfia e Auburn, e foi adotado por outras prisões. Sua arquitetura deveria ter uma forma radial, com celas dispostas na periferia e uma torre no centro, de onde seriam observados todos os internos. Devido a sua estrutura geométrica, a luz solar conseguiria penetrar em abundância em seu interior. Esta claridade favoreceria a observação dos detentos realizadas da torre central, mas sem que estes soubessem de onde viria a vigília de seus algozes.

Assim como Foucault, Rusche e Kirchheimer (1999) sinalizam a mudança da lógica de punição baseada em preceitos econômicos e políticos, uma vez que havia a preocupação burguesa com as aglomerações e manifestações coletivas como possíveis indutores de desordem e questionamento do regime de propriedade. Sendo assim, pode-se perceber que a dita humanização da pena e a mudança dos sistemas de punição, atenderam a lógicas associadas ao sistema econômico e político vigentes, do que uma real preocupação com os sujeitos a serem punidos. As prisões também fortalecem a ideia de execução de uma punição justa e equitativa para qualquer delito e de que as leis, dentro de um Estado de Direito, são iguais para todos, indiferentemente de ricos e pobres, garantindo condições de equidade para todos.

Cabe-nos aqui destacar, em consonância com Menegan (2010:214), os dizeres de Beccaria, que contradizem o posto sobre a pretensa equidade do código penal e do sistema punitivo moderno, que execrava a violência. Ilustra-se aqui a diferença explícita dada pelo código ao tratamento para o roubo e a falsificação.

Se o **roubo** é comumente o crime da miséria e da aflição, se esse crime é praticado por essa classe de homens infelizes, para os quais o direito de propriedade apenas deixou a vida como único bem [...]. O castigo mais apropriado ao roubo será [...] essa espécie de escravidão [...] a escravidão temporária [...] para fazê-lo pagar [...] o prejuízo que causou e a violação do pacto social.

Aquele que vai à **falência** de boa-fé [...] deve ser tratado com menos rigor. Por que bárbara razão se ousará imergi-lo nas masmorras, tirar-lhe o único bem que ainda tem na miséria, a liberdade, e misturá-lo com os criminosos e obriga-lo a arrepender-se por ter sido honesto? (BECCARIA *apud* ABRAMOVAY e BATISTA, 2010:214)

Como se pode facilmente perceber, desde os tempos de sua institucionalização, o código penal e o sistema punitivo impulsionam com mais facilidade determinadas “classes” ao cárcere. Portanto, admite-se a articulação entre forma de punição, legitimação do Estado e estrutura social.

Em relação ao atual cenário global, dominado pelas políticas neoliberais, as políticas punitivas utilizam o sistema penal como forma também de controle social. Como vimos, na década de 30 os estudos de Rusche e Kirchheimer (2004) buscaram entender a relação entre estrutura social e punição. Na contemporaneidade, Loic Wacquant se apresenta como um dos ícones na análise desse cenário ao estudar o processo de crescimento das taxas de encarceramento tanto nos Estados Unidos quanto na União Europeia.

A partir da década de 90, o autor chama a atenção para o aumento da punibilidade, e do estado penal, principalmente, de determinados grupos, entendidos como os “gestadores” da violência e da criminalidade, como os segmentos mais pobres, em consonância com a sedimentação das políticas neoliberais. Assim, sai o estado providência; estabelece-se o penal.

Nota-se não um aumento da criminalidade em si, mas o aumento da punibilidade e, principalmente, uma menor tolerância aos pequenos delitos, responsáveis pela superlotação das prisões. Para Wacquant (2001:27-28), em termos de políticas estatal, podemos perceber duas ações encadeadas no processo de penalização. A primeira ação “consiste em transformar os serviços sociais em instrumentos de vigilância e de controle das novas ‘classes perigosas’; [...] a segunda, apresenta-se como componente da política de ‘contenção repressiva’ dos pobres e é o recurso maciço e sistemático do encarceramento”.

Assistimos, muitas vezes, a esse processo de punibilidade e militarização do campo social, legitimando as ações de aprisionamento da pobreza, que se estruturam em um discurso de combate “contra inimigos da sociedade”.

Raul Zaffaroni (2003), em seus estudos, procura entendimento sobre a produção da categoria inimigo como alguém ou algo de existência passível de eliminação. Percebemos, em nossas vivências no espaço prisional e estudos sobre esse meio, a promoção desse discurso de medo e acirramento das práticas de punição. Aqueles que lá estão são inimigos públicos, do social, sem merecimento, pois muitos dos direitos são considerados como privilégio, dificultando assim a implementação das assistências previstas em lei.

Um fator importante em relação a Lemos Brito diz respeito ao atual grupo que lá se encontra: milicianos. Embora não se incluam em todos os aspectos na categoria de pobres e miseráveis, o aprisionamento destes não deixa de ser também um reflexo dessa estrutura de poder penal, só que, digamos assim, às avessas.

Além disso, é preciso estarmos atentos aos resultados dessa prática punitiva no que tange ao perfil dos presos, inclusive de uma parte do grupo preso na Lemos Brito: baixa escolaridade, moradores de comunidade e afrodescendentes. Esses três aspectos funcionam como um termômetro de verificação dos resultados das políticas de aprisionamento nos tempos atuais e não devem causar espanto quando entendemos todo o contexto, o surpreendente fenômeno de aumento nos números de presos pelo mundo.

O jurista argentino nos diz que o inimigo torna-se declarado (*hostis judicatus*), não porque declaram ou manifestam animosidade, mas sim pelo fato de o poder os declarar como tal: “não se declaram a si mesmos, mas antes são declarados pelo poder” (2007:23.). Essa estratégia do poder justifica a ruptura do tratamento de pessoa e fortalece a contenção estabelecida pelos “soberanos”.

[...] na medida em que se trata um ser humano como algo meramente perigoso e, por conseguinte, necessitado de pura contenção, dele é retirado ou negado o seu caráter de pessoa, ainda que certos direitos (por exemplo, fazer testamento, contrair matrimônio, reconhecer filhos etc.) lhe sejam reconhecidos. Não é a quantidade de direitos de que alguém é privado que lhe anula a sua condição de pessoa, mas sim a própria razão em que essa privação de direitos se baseia, isto é, quando alguém é privado de algum direito apenas porque é considerado pura e simplesmente como um ente perigoso (ZAFFARONI, 2007:18).

As instituições disciplinares, como a prisão, acabam funcionando como elemento importante no “processo de etiquetação do indivíduo e na sedimentação desses atributos que acabam produzindo a vulnerabilização de setores sociais por sua não correspondência com o padrão comportamental entendido como aceitável e normal” (Baratta, 2002).

Entende-se, então, que a perda de alguns direitos significativos durante o cumprimento da pena e certos modos de funcionamento do sistema prisional atendem à lógica de constituição do sistema punitivo e da compreensão deste nas sociedades modernas.

Os meios para garantir a proteção do grupo social são variados e são escolhidos por, em dado momento, serem considerados os melhores para assegurar a obediência às leis. As penas de tortura e suplício em praça pública não caracterizavam o gosto pelo mal ou pelo simples terror, mas foram concebidas como, naquele momento, eficientes para garantir proteção aos valores sociais a serem defendidos.

Com as mudanças culturais e socioeconômicas de um determinado grupo, novas formas para garantir a proteção dos mesmos se fazem necessárias. A evolução da história das penalidades nos mostra a passagem da perversidade à tentativa de reabilitação do indivíduo, através do aprisionamento.

Destarte, a vida no cárcere pressupõe finalidades antagônicas: punição e reeducação. Torna-se difícil a possibilidade de realização desses dois processos, principalmente, quando percebemos as condições desfavoráveis do ambiente em que se devem desenvolver as ações que visem a alcançar tais objetivos.

A prisão aparece como perfeita tecnologia de poder, principalmente ao agir em conjunto com outras instituições – família, escola, hospitais, fábricas – e destaca-se na organização das sociedades disciplinares.

Compreender que a prisão apresenta-se como um aparelho utilizado para privação da liberdade e para a transformação técnica dos indivíduos por meio de programas de tratamento, faz a diferença para os objetivos da pesquisa, visto que a assistência educacional está inserida nesse escopo. Para alguns autores, como Thompson (1998), objetivos paradoxais e de difícil concretização. Além disso, sabe-se que a aplicação da pena acaba por se fazer sobre o controle do tempo, dos gestos e das atividades cotidianas;

ações essas de controle também presentes na escola. Para Foucault, a prisão é “uma máquina para modificar espíritos” (Foucault, 2004, p. 103).

A punição à ilegalidade passa a ser vista como necessária à prevenção de futuros delitos e o criminoso é em potencial um inimigo de toda a sociedade, pois rompe com o pacto social estabelecido. De acordo com Foucault (2004:297),

A prisão foi uma peça essencial no conjunto das punições, marcando um momento importante na história da justiça penal. Fundamentadas nas sociedades industriais, pelo seu caráter econômico, as prisões aparecem como uma reparação. Retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a ideia de que o criminoso lesou, não somente vítima, mas a sociedade inteira. Esse caráter econômico-moral de uma penalidade contabiliza os castigos em dias, em meses, em anos, e estabelece equivalências quantitativas entre delitos e duração das penas.

Em seus estudos sobre o surgimento da prisão enquanto instituição, Foucault chama a prisão, entre outras instituições como escola, quartel, hospital, de instituições de sequestro, pois têm como principal característica a vigilância e a disciplina. Nessas instituições, o aprisionamento, a clausura não tem como intenção a exclusão do sujeito recluso, mas, sobretudo, a inclusão deste num sistema normalizador. Intenciona-se, com a instituição prisão, a transformação do indivíduo, através da vigilância e da submissão desse.

A prisão é construída e constituída para ser um aparelho disciplinador, para produzir utilidade e docilidade mediante ações reeducativas sobre o condenado, para o exercício do poder de punir, mediante a supressão do tempo livre (bem jurídico mais geral das sociedades modernas) do indivíduo que comete um crime.

Na tentativa de cumprir tais exigências legais, com a instituição da prisão, descrevem-se princípios a serem seguidos que constituem, de acordo com o Foucault (2004:124), “as sete máximas universais da boa condição penitenciária”.

A saber:

- 1) Correção – recuperação dos sujeitos através da transformação dos seus Comportamentos;
- 2) Classificação – os detentos devem ser isolados da sociedade e, depois, classificados conforme a gravidade dos seus atos e sua idade;
- 3) Modulação das penas – a pena deve ser proporcional, de acordo com a individualidade do apenado;



4) Trabalho como obrigação e como direito – fundamental para a transformação e ressocialização;

5) *Educação penitenciária – uma obrigação para com o detento, por parte do poder público, promovendo condições de instrução geral e profissional* (Grifo nosso) – *só a educação pode servir de instrumento penitenciário. A questão do encarceramento penitenciário é uma questão de educação. O tratamento infligido ao prisioneiro, fora de qualquer promiscuidade corruptora...deve tender principalmente à sua instrução geral e profissional e à sua melhora.*

6) Corpo técnico da detenção – a instituição deve ser gerida por pessoal técnico especializado, que tenha condições morais para a formação dos condenados;

7) Instituições anexas – controle e assistência total, até sua readaptação.

Há tempos tentam-se fazer cumprir os objetivos para os quais foi criada a instituição prisão, sem, no entanto, obter-se êxito. Visto que a perda do direito à mobilidade social, a estigmatização, a perda da individualidade, a integração à cultura prisional, o controle sobre o indivíduo e sua submissão à disciplina imposta no cárcere, são entraves à ressocialização e à conquista de autonomia e de criticidade característicos do processo de educar.

Como recuperar alguém ao convívio social em uma instituição fracassada<sup>15</sup> e que apresenta condições deploráveis de higiene, de promiscuidade, de violência e de submissão ao poder policial e ao controle informal das facções, que existe nos presídios? Como tornar alguém mais humano em um ambiente tão desumano?

Esses indivíduos são postos no cárcere na tentativa de se readaptarem às regras da sociedade que infringiram; entretanto, enquanto presos, submetem-se a novas regras, bem distantes daquelas que burlaram. Embora se façam presentes na lei tais princípios acima citados, o que rege de fato a instituição prisão é a preocupação com a segurança, ou seja, educação e trabalho, fatores decisivos para regeneração do apenado, não são vistos como prioridade pelo sistema penitenciário.

---

15 O fracasso da instituição prisão pode ser confirmado pelo alto índice de reincidência.

Foucault (2004:196) já alerta, tempos atrás, sobre o papel da prisão de “aparelho para transformar os indivíduos” e sobre seu “fracasso”, mas também sobre sua “imprescindibilidade” social. Assim “Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa quando não inútil. E entretanto não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução de que não se pode abrir mão”.

As prisões concebidas sob a égide do Panóptico, que prevê vigilância e observação, segurança e saber, individualização e totalização, isolamento e transparência, ordenam o espaço de acordo com a ideia de humanização dos códigos, em busca de um saber que institucionaliza um poder, facilitando as técnicas disciplinares e de docilização dos sujeitos.

Apesar de muitos inconvenientes e dissabores ocasionados pela experiência da reclusão, não se encontrou ainda alternativas viáveis e aceitas pelo grupo social para o fim da prisão. Esta ainda continua sendo o principal mecanismo, defendido por muitos, para a punição dos delitos, e que parece trazer mais conforto e segurança. As prisões tornaram-se a grande e detestável solução de que não parece ser possível abrir-se mão por falta de alternativas viáveis à punição dos cidadãos com condutas antissociais.

Para cumprir suas tarefas, as prisões organizaram-se como “institucional total”<sup>16</sup> – um local normativo, onde os detentos permanecem a totalidade do dia e durante um longo período de tempo ao longo da sua vida, um local onde todos os indivíduos recebem tratamento idêntico, um local que organiza e controla intensamente a vida dos reclusos através de normas institucionais que absorvem completamente as suas personalidades (Goffman, 2005).

Há a imposição do distanciamento do mundo externo; há a exclusão das práticas cotidianas, enquanto estiverem no cárcere. Tudo passa a ser esquadrihado e metodicamente determinado por “outros”. As escolhas não mais são permitidas. Para

---

16 As instituições totais regulamentam o cotidiano do indivíduo. No presídio, todos os aspectos da vida do recluso são realizados em um mesmo local e sob uma mesma autoridade. As refeições, os dias de visita e o horário de entrada e saída nas celas são meticulosamente programados. As regras são estabelecidas hierarquicamente e atingem toda a população carcerária, tendo como objetivo manter a atividade produtiva da instituição (Goffman, 2005).

Goffman (2005), o afastamento do convívio social é a primeira “mortificação do eu” imposta pelas instituições totais ao interno.

Os internos buscam, no ambiente prisional, desenvolver estratégias diversificadas que garantam sua sobrevivência, internalizando, assim, crenças, valores, modos de agir, e crenças construídos no contexto prisional, ao que chamamos de cultura prisional.

Ao interno cabe a assimilação, internalização dessa cultura prisional que entra em contato e pode até, às vezes, confrontar-se também com a cultura de referência deles. A acomodação à cultura prisional pode dar-se de diversas maneiras, visto que a adaptação dependerá em parte da cultura de referência dos internos, ou seja, a adaptação àquele universo dependerá, muitas vezes dos “traços”, modos de vida, *habitus* “importados” para a prisão.

Assim, o espaço que deveria a priori funcionar de maneira a potencializar os hábitos e costumes em acordo com as leis, acaba por impulsionar o sujeito, já marcado pelo desvio, a ver na estratégia delituosa, uma forma de melhor sobreviver e se acomodar aquele lugar.

Logo, sentimentos a serem evitados, e que dificultam o processo de reinserção do sujeito delinquente ao grupo social, como insegurança, exclusão, medo, desconfiança, descrença, dependência, egoísmo, tornam-se comuns naquele cenário. O espaço escolar, as interações e práticas lá desenvolvidas, tornam-se, então, nesse sentido, imprescindíveis para a diminuição da carga totalitária da instituição prisional.

Durante uma de minhas idas à instituição prisional Lemos Brito, ouvi de um agente que ali, na prisão, muitos experimentavam, pela primeira vez, algumas situações aparentemente corriqueiras como refeições diárias, lugar para dormir e “moradia” com boas condições sanitárias, ou vivenciavam a possibilidade de terem seus direitos garantidos e acesso à saúde, à educação e à assistência religiosa e social.

Muitas vezes, percebemos que ao mesmo tempo em que os deveres individuais, obrigatoriamente, devem ser cumpridos sob pena de punição, os direitos fundamentais básicos do cidadão não são atendidos, principalmente, quando se encontram encarcerados. Embora essa seja uma verdade, constatamos que, infelizmente, ali naquele lugar, eles mais uma vez têm o direito, mas não desfrutam, como deveriam, dos mesmos.

A nosso ver, não há relação direta entre criminalidade e pobreza, mas entre criminalidade e exclusão. Compactuamos com a ideia de muitos teóricos sobre a criminalização da pobreza. Baseamos nossa asserção sobre o tema em diversas pesquisas que nos apresentam o perfil dos encarcerados: afrodescendentes, moradores de comunidades, homens, jovens e de baixa escolaridade.

Aqueles criminosos de alta sociedade têm seus crimes mais tolerantes, pelo judiciário. Embora cometam crimes muito mais danosos para sociedade do que o pequeno traficante, o pequeno roubador. (...) Porque o que a sociedade quer, busca com a privação de liberdade é a segregação que faz parte da cultura do brasileiro que ainda não se libertou da cultura escravocrata (SIRO DARLAN, em entrevista concedida à pesquisa em fevereiro de 2012).

Embora, como dito, as pesquisas sobre os números e perfil dos encarcerados indiquem que a maioria deles são pessoas socialmente excluídas, autores que explicam esses números pelo fato da existência de maior rigor da lei a esse grupo social.

A lei apresenta-se mais branda para brancos e ricos e mais severa para negros e pobres, sendo as pessoas excluídas as que mais são submetidas aos tratamentos prisionais (Adorno, 2002).

Apresentaremos, no próximo tópico, um pouco da história da instituição das prisões em nosso país, a fim de percebermos o contexto em que essas práticas se desenvolveram e os reflexos das mesmas para a dinâmica do sistema prisional contemporâneo.

### **2.2.2. A Prisão no Brasil: a Casa de Correção da Corte**

Em 1834, com a determinação para a construção da Casa de Correção da Corte, primeira prisão com trabalho do império brasileiro, pelo então Ministro dos Negócios e da Justiça, Doutor Aureliano de Souza, dá-se o início, no Brasil, as ações visando à constituição do sistema penitenciário. Embora, oficialmente, a Carta Régia de 8 de julho de 1769 já determinara a construção da Casa de Correção da Corte.

Nesse período, do colonial ao império, a diferença que há, ainda não é em relação à arquitetura prisional, mas a administração, visto que no século XVIII, o poder municipal era responsável pela cadeia. A partir do movimento de Independência do Brasil e da primeira Constituição, surgem os primeiros ditames legais que balizam as ações

referentes ao espaço das prisões. “As cadeias serão seguras, limpas, e bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos réus, conforme suas circunstâncias, e natureza dos seus crimes” (Constituição 1824, Artigo 179, § 21).

Já em 1831, a partir da criação do Código Criminal, outros pontos de ação foram definidos, inclusive quanto à pena de prisão. Alguns aspectos contemplados no código traziam as marcas nítidas da influência das ideias de reformulações penais dos sistemas penais dos Estados Unidos e da Europa. Vejamos alguns artigos presentes no Código.

Art. 46 – A pena de prisão com trabalho obrigará aos réus a ocuparem-se diariamente no trabalho que lhes for destinado dentro do recinto das prisões, na conformidade das sentenças e dos regulamentos policiais das mesmas prisões.

Com o advento do primeiro Código Penal houve a individualização das penas, no entanto somente a partir do segundo Código Penal, de 1890, após a abolição da escravidão e a Proclamação da República, a pena de morte foi definitivamente abolida e surge o regime prisional de caráter correccional, objetivando a reeducação oportunizada durante o tempo de confinamento e a intenção de reinserção do criminoso após o cumprimento da pena.

Inaugurada em 1850, a Casa de Correção da Corte mais tarde, em 1941, transformada em Penitenciária Central do Distrito Federal e, em 1957, na Penitenciária Lemos Brito. O prédio do Complexo Frei Caneca, do qual a Lemos Brito fazia parte, foi implodido em 2006, embora outras unidades prisionais tenham sido construídas no Complexo do Gericinó e a elas atribuídos os mesmos nomes das antigas unidades, como se a transferência de um espaço a outro tivesse conseguido “guardar” e manter características, valores, impressões, hábitos, vivências da unidade central agora situado na zona oeste da cidade. A implantação de um projeto de progresso e modernidade para o país representado pela construção da Casa de Correção da Corte, que trazia em seu bojo a reeducação pelo trabalho e não só a punição, conviveu ainda com práticas corporais aviltantes e de suplício, pois, no país, a vigência da escravidão alterou profundamente a implantação desse novo tipo de sistema. Aqui, o suplício e a prisão com trabalho conviveram lado a lado até o final do século XIX, fato que já aponta para a possibilidade

de fracasso da instituição, visto que o que aqui tínhamos afastava-se do projeto original tão propagado em outros continentes.

A história da prisão brasileira atendeu mais a uma demanda da constituição do Estado Nacional, como símbolo de civilidade e contenção da criminalidade, do que a uma necessidade econômica, sem porém um rígido planejamento e gastos exorbitantes. Até a construção da primeira prisão brasileira, situada em uma chácara no bairro do Catumbi, Freguesia de Santana, foi realizada por africanos livres, escravos, sentenciados, homens livres e libertos.

De acordo com os estudos de Araújo (2009), “a construção dessa prisão foi considerada pelos membros da *Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional* o passaporte de entrada do país no mundo considerado ‘civilizado’”. Era nítida a intenção de utilizar os modelos norte americano e europeu como referência para a construção dos cárceres nacionais. Além do mais, se tratava de elemento importante para a construção do Estado imperial. Com o passar do tempo, de elemento representante do progresso, a Casa de Correção, já Presídio Lemos Brito, segundo Palma (2005), passa a representar “a desvalorização simbólica e material de áreas centrais da cidade do Rio de Janeiro” e essa desvalorização “é agravada, sobretudo no Estácio, pela existência de um conjunto penal, cuja população carcerária cresce a cada ano”.

O sistema punitivo, representado agora pela instituição prisão, deveria ser responsável pela transformação, no cumprimento da pena, através do trabalho, do sujeito desviante em um cidadão pacífico e laborioso. E “deveria também servir de coerção às classes populares que, à revelia das elites imperiais, haviam ganhado as ruas da capital participando ativamente da política no final do Primeiro Reinado” (Araújo, 2009:88), ou seja, a que propósito(s) funcionava(m) a Casa de Correção da Corte: reeducação, reinserção pelo trabalho ou contenção as classes menos favorecidas que se insurgiam, vadiavam ou mendigavam pelas ruas da cidade?

A ideia de uma Casa de Correção nasceu no seio da Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional. E como ficou claro na análise dos documentos e manifestos produzidos pelos defensores, a nova instituição carcerária visava, antes de tudo, manter a ordem pública, segurando as classes populares; limitando os espaços de participação política conquistados no início da década de 1830. A nova prisão também atenderia aos requisitos liberais de respeito às leis e à humanidade, características de uma sociedade independente e civilizada, em contraposição ao antigo regime e às penas aflitivas destinadas aos sentenciados. Com o desenrolar dos conflitos

regenciais e a conseqüente instabilidade política, restou aos liberais abrir mão da civilidade no trato das questões de controle social e aderir ao discurso regressista da ordem (ARAÚJO, 2009:89).

Para Salla (1999), as Casas de Correção do Rio de Janeiro e São Paulo “serviam de depósitos, melhor construídos e mais organizados, para um variado leque de indivíduos que lá eram recolhidos, envolvendo não só os condenados propriamente à pena de prisão com trabalho, mas também vadios, menores, órfãos, escravos e africanos livres”.

No momento da inauguração, após um grande investimento, apenas um dos raios previstos na planta original, que previa quatro, e as oficinas estavam prontas. A estrutura, que estava pronta, possuía dois pavimentos e tinha capacidade para até duzentos presos. O então Ministro da Justiça Eusébio de Queiroz resolveu encerrar a obra e concentrar os esforços nas obras externas: o muro, imposição de poder e de silêncio. Instituído um dos pilares da punição moderna, o isolamento.

A Casa de Correção do Rio de Janeiro seguiu o modelo arquitetônico do panóptico. Em relação ao regime penitenciário adotado, seguiu o de Auburn, que previa a reabilitação dos presos através do trabalho, fora da cela. Para as autoridades brasileiras envolvidas com as questões prisionais, este deveria representar a oposição do ócio, da vadiagem, do crime, sendo a prisão o local adequado para o aprendizado do trabalho a esse grupo, que possibilitasse o retorno à sociedade como cidadão útil ao projeto de progresso em andamento no país. Entretanto, nos idos de 1870 e 1880, a educação assume um lugar de destaque no programa das prisões brasileiras, visto que como diretor e médico da Casa de Correção, o médico Almeida Valle. Em 1869, segundo aponta em sua pesquisa Palma (2005), o médico criou a biblioteca para presos e aponta a necessidade de investimentos em educação para a reabilitação do sujeito apenado.

Transformar o espírito, eis o grande segredo, eis o que o sistema tem em vista, e que muitas vezes deixa de conseguir, quando a alma por assim dizer germinou no crime, desenvolveu-se e formou-se sob o domínio dele. [...] Só a educação moral e religiosa, o constante testemunho da prática dos deveres, a educação da mulher, podem reduzir muito o número das desgraças, que o sistema penitenciário se propõe combater e prevenir, na sua elevada missão de reabilitar o criminoso! (relatório do ano de 1869, p. 2).

Nota-se que embora as críticas e questionamentos produzidos por quem vivia a realidade carcerária trouxessem alguns caminhos a seguir, nem sempre esses discursos foram suficientes para que ações pautadas em fundamentos coerentes fossem consideradas por aqueles que exerciam o poder. Até hoje, constatamos as atrocidades que acontecem no ambiente prisional, reconhecemos a importância das assistências ditas pela LEP – Lei de Execução Penal –, sabemos da importância de formação humana para quem no espaço prisional, da construção de um ambiente realmente capaz de possibilitar a reinserção após anos de confinamento, da necessidade de conscientização da sociedade a respeito das condições adoeedoras daqueles que se encontram cumprindo pena, mas, infelizmente, esses fatores parecem não estarem sendo levados em consideração com a ênfase necessária para a proposição de políticas públicas que busquem melhorar o temerário quadro das prisões brasileiras com que convivemos desde os primórdios.

Em 2003, inicia-se a demolição do complexo da Frei Caneca, de sessenta e quatro mil metros quadrados, do qual fazia parte a Lemos Brito. Como já informado, a retirada do Complexo do centro da cidade pretendia, por meio de uma parceria entre os governos municipal e estadual, a construção de um complexo residencial<sup>17</sup>.

Um acordo entre a prefeitura e o Estado pode mudar radicalmente o cenário do bairro do Catumbi. A ideia é substituir todo o Complexo Penitenciário da Frei Caneca por um condomínio com edifícios, casas, área de lazer e um centro comercial (Revista Veja<sup>18</sup>, 30/04/2003).

Se durante o período histórico do Império, a construção de um complexo penitenciário previa uma simbologia de progresso e civilização, com o passar do tempo, essa ideia muda. Segundo os trabalhos de Lima (2005) sobre arquitetura prisional,

Na medida em que se determina como área própria à construção penal aquela localizada fora da polis, percebe-se uma repetição do confinamento carcerário do Brasil colônia.

Apesar de sua existência, o espaço penal mantém-se na ilegalidade urbana, margeando a cidade, embora apresente regras quanto à sua função perante a mesma.

---

17 Vídeo obra do complexo residencial que substitui o Complexo da Frei Caneca  
<http://www.youtube.com/watch?v=8saoSLajk28>

18 <http://veja.abril.com.br/vejarj/300403/cidade.html>



Em seu Artigo 90<sup>19</sup>, a LEP determina que as unidades devam ser construídas distantes do centro urbano. Entretanto, de acordo com Lima (2005), “as legislações municipais (Planos Diretores, Códigos de Obra, etc.) não preveem áreas que contemplem essas construções, como se elas não existissem na cidade”.

De qualquer maneira, a prisão faz parte da cidade, não apenas como uma “ferida<sup>20</sup>” ou uma paisagem do medo<sup>21</sup>, mas como um patrimônio carregado de significação para o grupo social. Essa indiferença quanto ao espaço penal é mais uma concretização do descaso dos governos e do grupo social e, conforme atesta Lima (2005:5),

O recorte penal e a consequente exclusão declarada pelas altas muralhas de 5 metros de altura reportam à exclusão dos vadios e bandidos do Período Medieval, reforçados pela determinação da LEP de expulsão da instituição penal do centro social, a cidade, indo de encontro ao objetivo ressocializador.

Embora, em 2011, o Ministério da Justiça publique as Diretrizes Básicas para a Arquitetura Prisional<sup>22</sup>, ainda estamos longe de efetivar projetos que atendam as especificidades necessárias para a reinserção do detento. Apontamos alguns avanços a

---

19 Lei de Execução Penal, Art. 90. A penitenciária de homens será construída, em local afastado do centro urbano, à distância que não restrinja a visitação.

20 Caracterização dada à prisão no ambiente urbano por um agente da LB durante uma das entradas da pesquisadora.

21 Segundo o geógrafo humanista chinês Yi Fu Tuan, na obra Paisagens do Medo (2005), faz um retrospecto da constituição das cidades. Para ele, a cidade surgia como um símbolo vivo da ordem e do anseio humano por uma sociedade harmônica e estável. Assim, a cidade construída para corrigir a aparente confusão da natureza, deveria ser o lugar de resolução de conflitos onde todos, trabalhando individualmente, mas de forma integrada pela dinâmica do progresso, construiriam um lugar confiável e seguro para viver. Na contemporaneidade, porém, a cidade passou a evocar e a exibir imagens contraditórias, que despertam, inclusive, o medo. As prisões são, para Tuan, uma dessas paisagens.

22 Esta resolução é referência para todas as obras nacionais com fins penais, representando o acúmulo político e social do Estado Democrático de Direito e o conhecimento científico disponível (2011).

partir das Diretrizes, em relação à educação prisional. As Diretrizes visam à consolidação da relação, entre o Ministério da Justiça e as Unidades da Federação, em prol da construção, ampliação ou reforma dos estabelecimentos penais. O texto atual pretende valorizar e atualizar as propostas já existentes sobre o tema das resoluções anteriores de 1994 e 2005. Segundo o texto das Diretrizes, o documento “aperfeiçoou a forma de dimensionamento usando o critério de proporcionalidade do uso, inseriu novos conceitos como acessibilidade, permeabilidade do solo, conforto bioclimático e impacto ambiental, considerou recomendações de outros órgãos governamentais e Ministérios, em especial da Saúde e da Educação, bem como da sociedade que se manifestou por meio de uma consulta pública” (Diretrizes Básicas para a Arquitetura Prisional, 2011).

De acordo com a resolução, os projetos previstos para os estabelecimentos penais deverão contemplar, “conforme o caso e o uso a que se destina o estabelecimento, os módulos conforme o programa de necessidades, atendendo atividades”. O programa<sup>23</sup> de necessidades do projeto são definidos como: a) setor externo, cujo fluxo componha-se de pessoas estranhas ao estabelecimento (visitas), guarda externa e pessoal administrativo; b) setor intermediário, onde possam vir a circular pessoas dos setores externo e interno; c) setor interno, onde o uso é exclusivamente de pessoas presas e de funcionários. (DBAP, 2011, p. 54-55). Cada setor é dividido por módulos e cada módulo congrega atividades específicas. No setor interno, letra c, **Módulo de Ensino**, tem-se a seguinte descrição “Espaço destinado às atividades de ensino formal, informal e profissionalizante e atividades da comunidade com as pessoas presas” e apresenta um programa de necessidades para o Módulo de Ensino, conforme tabela abaixo, réplica da Tabela 18 do documento.

---

23 **Programas para Estabelecimentos Penais** - A diferença essencial entre os vários tipos de estabelecimentos penais está na categoria das pessoas presas que os ocuparão. Essa diferença de categoria provocará, na elaboração dos projetos, a particularização para cada tipo de estabelecimento, de características técnicas próprias de localização ou mesmo de tratamento, adequação e dimensionamento de seus espaços físicos.

<b>Programa</b>	<b>Área</b>	<b>Estabelecimentos Penais</b>						
-----------------	-------------	--------------------------------	--	--	--	--	--	--

<b>Discriminado</b>	<b>Mínima (M2)</b>	<b>P</b>	<b>CP</b>	<b>COL</b>	<b>CA</b>	<b>COC</b>	<b>SAPJ</b>	<b>CPMA</b>
Biblioteca	30,00	x	x	x	-	x	-	-
Sala de Aula <sup>24</sup>	1,50 por aluno	x	x	x	-	x	-	-
Instalação Sanitária (pessoa presa)	3,00 <sup>25</sup>	x	x	x	-	x	-	-
Sala de Professores	25,00	x	x	x	-	x	-	-
Sala de Informática <sup>26</sup>	De acordo com o projeto	x	x	x	-	x	-	-
Sala de Encontros com a Sociedade	30,00	x <sup>27</sup>	-	-	-	-	-	-

24 Quantidade dimensionada para atender a 100% dos presos em 03 turnos. Capacidade de até 30 alunos.

25 Sendo um vaso sanitário para cada grupo de 20(vinte) mulheres e um lavatório para cada grupo de 25 (vinte e cinco) mulheres, por turno, ou 1 mictório para cada 25 (vinte e cinco) homens, 1 (um) vaso sanitário para cada 50 (cinquenta) homens e 1 (um) lavatório para cada 50 (cinquenta) homens, por turno

26 Dimensionada para atender a 3% do número total de pessoas presas.

27 Obrigatório em unidades com capacidade de mais de 100 pessoas presas.

A Lemos Brito sempre foi uma unidade de segurança máxima. Quando situado no centro da cidade, a maior parte dos internos tinha condenação por crimes hediondo, principalmente sequestro e assalto. Agora, em Bangu, a maioria está ligada à milícia e ao tráfico de drogas. O presídio LB, em Bangu, está dividido por esses dois grupos: milícia e Terceiro Comando. As atividades desses grupos são divididas, uma vez que são inimigos e colocá-los juntos pode representar risco de vida. Sendo assim, a escola, visita, cultos religiosos, atividades esportivas, banho de sol, assistência médico-jurídica e outras atividades atendem a uma lógica de organização de horários e dias de acordo com o grupo em questão. Embora, o Estado não assuma o poder que as facções exercem nas prisões, inclusive nas negociações internas, fica claro que os grupos se fortalecem com o receio das autoridades pela segurança de todos. Não podemos esquecer a quase nulidade de confrontos, rebeliões e tentativas de fuga após o agrupamento dos presos de acordo com a facção de pertencimento. Quando o sujeito não é ligado diretamente a nenhum grupo, mas cometeu alguma infração e será deslocado à prisão, ele será classificado e “enturmado” na unidade prisional de acordo com a localidade de moradia e a facção a que esse lugar atende, visto que como mostra Zuenir Ventura (1994), em sua obra *Cidade Partida*, todos “pertencemos” (mesmo que emblematicamente) a um grupo desse.

Diferentemente do que temos hoje, a antiga Lemos Brito oferecia, além da atividade educacionais da escola, aulas de informática, cultos religiosos e atividades esportivas. “O trabalho é oferecido por uma oficina mecânica, uma fábrica de móveis, uma padaria e uma oficina de reciclagem de papel. Também existem aulas de teatro, trabalhos artesanais e visitação de estudantes universitários” (Palma, 2005). O atendimento hoje é sucateado.

A unidade do centro era considerada segura por conta do pequeno número de conflitos. Hoje, temos uma unidade marcada por casos de corrupção dos agentes, envolvendo inclusive membros da direção e da escola que ganham os noticiários, o que, invariavelmente, aumenta o olhar de suspeição em torno das ações e dos atores da unidade. Os impactos da cultura prisional no ambiente escolar é um fato, porém, a maneira e a intensidade como ela interfere no andamento das ações, decorre muito do tipo de representação construída pela unidade.

De acordo com a pesquisa de Palma (2005:34)

Outras particularidades a tornam emblemática. Na década de 1960, a unidade abrigou uma oficina gráfica. No final dos anos setenta houve uma grande rebelião na qual também participaram presos políticos. No mesmo local, em 1981, o cantor Jards Macalé apresentou-se em benefício da União Nacional dos Estudantes. A penitenciária também foi cogitada para uma experiência piloto no início da década de noventa: o conselho de gestão participativa.

Atualmente, são poucas as atividades diferenciadas oferecidas ao coletivo. Aquelas como rito religioso, música, escola, trabalho, quando existem, são em menor proporção do que há tempos acontecia na unidade do centro.

Contemporaneamente os estudos sobre a prisão no apresentam dados alarmantes sobre as terríveis condições de vida no cárcere. Ao iniciarmos a pesquisa em questão, sentimos que a Lemos Brito era um refrigerio e uma possibilidade de vida pós-cárcere, por conta dos inúmeros trabalhos que investigavam o “valor” daquele lugar em relação aos ditames da LEP. Ao ler, no entanto, o trabalho de Araújo (2009), entre outros, vimos o descaso que sempre acompanhou as práticas de punição em nossa sociedade. A sensação que agora perpassa a pesquisa é de que a prisão cumpre um papel, e sempre cumpriu, frente aos ditames econômicos, em que o bem-estar do grupo ali atendido não está no cerne das questões que movem o sistema prisional.

É sabido que o eixo estruturante da pesquisa é a questão cultural em suas diversas formas e manifestações, em que se consideram as suas especificidades. Assim, o próximo item a ser explorado, após um breve (re)conhecimento da constituição do espaço da prisão, a cultura lá construída.

### **2.2.3. A Cultura Prisional**

A preocupação central do presídio é com a segurança e a detenção das pessoas e as interferências. É o lugar da não liberdade, constituindo um espaço que institucionaliza e tira a independência e a autonomia dos sujeitos. Maeyer (2006:45) comenta que “o preso terá que desaprender tudo que seria necessário adquirir para, ao sair da prisão, ser alguém dinâmico, organizado, estruturado, capaz de administrar as relações humanas,

sociais e afetivas”. Sobrevivência na instituição penitenciária exige obediência e capacidade de “enquadrar-se” e de adaptar-se às regras. No médio prazo, a pessoa reclusa adota atitudes que lhe permitem deixar o presídio o mais rapidamente possível – mas não são aprendizagens que o preparam para retornar à sociedade (Ireland, 2011).

O sistema prisional é marcado por violências tanto físicas quanto moral, que afetam diretamente àqueles que ali convivem. O mundo do recluso é marcado por violências. Assim, buscar saídas e configurar estratégias de sobrevivência levam o sujeito a assimilação da cultura prisional por meio de um processo descrito por estudiosos como “prisionalização”, “prisonização” ou institucionalização. De acordo com Thompson (1998), a prisonização corresponde à assimilação dos padrões vigentes da penitenciária, estabelecidos precipuamente pelos internos mais endurecidos, mais persistentes e menos propensos a melhoras. Adaptar-se à cadeia destarte significa, em regra, adquirir as qualificações e atitudes do criminoso habitual.

A intenção de estudo sobre cultura escolar no âmbito da prisão nos leva a refletir sobre os paradoxais objetivos desse espaço. Ao mesmo tempo em que o interno aluno está sujeito ao fenômeno da prisonização, que o massifica e faz internalizar a lógica da prisão; ele está também exposto aos objetivos educacionais que visam à formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo. No entanto, desde o início, questiono-me sobre o fato de que lógica a cultura escolar prisional atende?

É a partir da prisonização que os hábitos, valores, atitudes e costumes que constituem o contexto prisional são aprendidos e assimilados pelos reclusos como uma forma natural de adaptação ou até mesmo de sobrevivência ao rígido sistema prisional. De acordo com Barreto (2006),

Ao longo do tempo, as experiências de injustiça, violência, entre outras vivenciadas no complexo carcerário, tornam-se ‘naturalizadas’ em decorrência da internalização. Esse processo atenua o sofrimento do preso e funciona como um mecanismo de defesa que possibilita o sujeito a acostumar-se com as condições de vida que lhe são impostas (BARRETO, 2006:05).

Esse fenômeno não é uma aquisição consciente ou planejada, por isso, na maioria das vezes, não é possível simplesmente reagir ou sucumbir a elas, o que não quer dizer que não aja formas de resistências. O grau de assimilação e internalização da cultura prisional depende de diversos fatores: tempo de pena, tipo de sistema carcerário, cultura

de referência do interno, entre outros. Pensamos, então, que se há uma diferença tão assombrosa entre os ditames da prisão e a vida em liberdade, como promover um processo de reinserção desse sujeito ao grupo social? A fim de que se aceitam essas condições de encarceramento, sabendo-se dos desmandos que ocorrem na prisão?

Para Thompson (1984), embora existiam níveis diferentes níveis de “prisonização”, nenhum sujeito que tenha se submetido à vivência carcerária permanece ileso a alguns dos fatores vinculados a essa cultura, tais como: a adoção de um linguajar próprio, o reconhecimento de que suas necessidades não são satisfeitas e o eventual desejo de arranjar uma ocupação.

O modelo atual do sistema prisional brasileiro não oferece recursos, nem estrutura adequados à reinserção social. Poderá então o sistema escolar funcionando na estrutura prisional atingir os objetivos a que se propõe?

Para o Desembargador do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, a questão é cultural.

A prisão é essencialmente tem um papel ressocializador. Agora a nossa cultura ainda traz uma carga muito grande da vingança social. Ou seja, vai para a prisão aquele que ofendeu a sociedade e como tal a sociedade olha para esse indivíduo como um cidadão desconstituído de direitos de cidadania que além de perder a liberdade que e a única coisa que a lei impõe, perde também a dignidade porque são obrigados a cumprir a pena privativa de liberdade em lugares absolutamente inadequados com a dignidade da pessoa humana (entrevista concedida à pesquisa em fevereiro de 2012).

É de conhecimento de todos que as condições de vida, no sistema prisional, nada têm de simples ou de cômoda: a alimentação é precária, o comércio de drogas possível e a corrupção um fato.

Na maioria dos estabelecimentos, as celas são superlotadas, o número de reclusos é superior à capacidade de acomodação e as instalações de esgotos são mal projetadas. Direitos básicos relacionados à dignidade humana são, frequentemente, desrespeitados. As carências, inúmeras: falta material de higiene pessoal, medicação e até mesmo de água potável para consumo, superlotação, violência, tornam o ambiente aversivo. Em um ambiente assim, segundo Foucault (2004:119), restam ao detento poucas possibilidades, além da servidão e da submissão ao sistema prisional, tornando mais eficiente a relação “docilidade-utilidade”. Essa estrutura não é aleatória. Ela se insere em um “jogo” de poder, onde a disciplina exerce fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis, os

quais interessam para a lógica do sistema econômico em vigor. Não há causalidade nessas relações.

A cultura prisional caracterizada pela hierarquia com líderes e liderados, regidos por valores, condutas e normas construídas no contexto da prisão, constituída por grupos informais que orientam os caminhos no cárcere e as regras a serem seguidas e que, se violadas, podem significar sanções a serem cumpridas.

Dentro do sistema prisional não há neutros. Ou, até, em havendo neutros, ele ao entrar no sistema tem que fazer uma opção de sobrevivência. E acabam para isso assumindo o que não são e fortalecem as identidades dos grupos criminosos. Porque pessoas que não têm vinculação, muitas das vezes, com essas quadrilhas, quando entram no sistema que está subdividido em quadrilhas, ou elas assumem uma associação ou vão perecer lá dentro. Então, é mais um reforço para a organização criminosa (Siro Darlan, entrevista concedida à pesquisa em fevereiro de 2012).

Clemmer *apud* Thompson (1998) designou de *prisonização* o processo pelo qual o recluso assimila a forma de pensar e estar da cultura prisional. Em consonância com Clemmer, assim como o cidadão comum acaba por assimilar normas, costumes e leis da sociedade, os detentos o fazem em relação à sociedade carcerária e suas normas, costumes e leis distintas do mundo exterior. Desta forma, quanto maior o grau de adaptação às suas normas e crenças informais, maior o grau de *prisonização*.

Por isso, a cultura prisional acaba sendo internalizada e experienciada de diferentes modos por cada sujeito recluso, levando-nos a pressupor que variáveis relacionadas, além das institucionais, a cada sujeito preso também influenciam na forma de adaptação individual ao cárcere.

Entende-se também que o ambiente hostil prisional acaba reforçando os comportamentos antissociais que intencionava “combater” e transformar. Reconhecemos a possibilidade de, durante o período de reclusão, os detentos não alterarem completamente os seus hábitos criminais. Pelo contrário, por conta das dificuldades “impostas” pelo sistema, pelas diversas privações e pela força da influência do ambiente prisional propício à prática de outros delitos que garantam a eles alguma “regalia”, como uso de celulares, troca de celas, uso de entorpecentes, entre outras, pode-se concluir que parte da população reclusa continua a apresentar, durante a reclusão, maior ou menor grau de atividade criminal. Apesar de um número significativo de reclusos obedecer às



normas prisionais, a maioria continuava, sempre que possível, a cometer crimes ao longo da execução da pena.

Ao falar sobre o paradoxo dos objetivos da prisão, Thompson (1998) se reporta a Donald Clemmer que caracteriza a cultura da prisão e a própria prisão como,

[...] o mundo prisional é um mundo atomizado. Seus membros são como átomos a agir reciprocamente em confusão... Não há definidos objetivos comunais. Não há um consenso comum para um fim comum. O conflito dos internos com a administração e a oposição à sociedade livre estão em degrau apenas ligeiramente superior ao conflito e oposição entre eles mesmos... É um mundo de 'Eu', 'mim', e 'meu' antes que de 'nosso', 'seus', 'seu' (THOMPSON, 1998:52).

Embora, seja possível perceber o detento *adaptado* às regras da prisão, é fato de que há o desenvolvimento, em paralelo, de uma cultura que lhe é própria, ali construída, denominada cultura informal em contraposição à cultura formal determinada pelo sistema carcerário. A cultura informal carcerária matizada pelo poder das facções, negocia com os responsáveis oficiais pela prisão. Elaborar códigos e estabelece condutas; ratifica valores e promove mudanças. Enfim, o ambiente prisional apresenta-se carregado por regras e faz o indivíduo, na maioria das vezes, cooperar com esquemas coletivos, nem sempre de acordo com os caminhos que possam proporcionar a recuperação para convivência dentro dos padrões legais da sociedade extramuros.

Apesar da lógica funcional e dos ritmos próprios impostos pela instituição prisão, verifica-se a constituição de uma cultura informal estabelecida nos meandros dos processos instituídos. Os conflitos e exercícios de resistência estabelecidos no cárcere levam-nos a perceber uma estruturação social informal edificada nos limites da instituição total. O poder das facções e, mais recentemente, das milícias impõem regras, por vezes, desviantes das do poder oficial. Segui-las, no entanto, pode determinar a sobrevivência, em diversos sentidos, inclusive material, dos sujeitos na prisão, visto que nem sempre as famílias ou o Estado oferecem subsídios aos mesmos.

Caracterizada como instituição total por Goffman (2005) em que a massificação, a mortificação do eu e o tratamento homogeneizante estabelecem a lógica de seu funcionamento, a prisão intenciona o disciplinamento dos corpos e a reprodução de relações de poder instituídas pela ordem. As atividades cotidianas são submetidas a uma

rígida regulamentação e padronização, a fim de contribuírem para a modificação da personalidade individual infracional.

As prisões, como projeto moderno, que deu lugar às práticas de aviltamento dos corpos em nome de penas mais humanas, têm se evidenciado como projetos fracassados, incapazes de cumprir os objetivos para que foram criadas. Em nome da Organização dos Estados Nacionais, as prisões se encarregariam de controlar e transformar àqueles que ‘ameaçavam’ os planos de progresso e civilidade; pois, seres sem trabalho, sem moral, sem condições de, naquele momento, participarem efetivamente do projeto de construção nacional, deveriam ser excluídos do convívio social até sua pronta *recuperação*.

A prisão, entre outras instituições de sequestro, como a escola, determinadas por Foucault (2004) como estabelecimentos que têm a vigilância e a disciplina como características principais, têm por finalidade “[...] fixar os indivíduos em um aparelho de normalização do homem [...]” (Foucault, 2004.114).

Nesse contexto, as instituições de sequestro exercem relações de poder capazes de colaborar para a produção de novas redes de saber e poder que favorecem a atualização das possibilidades de fabricação do sujeito moderno. Como projeto da modernidade, à prisão interessa a transformação dos sujeitos que ali ficarão, durante um período de tempo, excluídos do grupo social, em constante vigilância, a fim de serem controlados, manipulados, adestrados, através de tecnologias disciplinares. A escola na prisão é *convocada* a aliar-se a esse projeto de transformação dos sujeitos, pois a ela também cabem atribuições e perspectivas transformacionais em prol de um mundo melhor e mais desenvolvido. Embora a punição através do suplício tenha sido substituída nos discursos oficiais, a partir da instituição da pena de prisão, é fato que o sofrimento, a dor, os maus tratos e diversas *perdas* ainda fazem parte do cenário constituído em nossos cárceres, mesmo que de forma oficiosa, essas marcas perduram no cotidiano das prisões.

Sendo assim, o cenário necessário e *ideal* para o estabelecimento e concretização dos objetivos da prisão na contemporaneidade não está em consonância com o previsto em lei. A todo momento, aqueles que são excluídos para *aprenderem* a estar em conformidade com as leis, veem as mesmas, em relação a si próprios, serem desrespeitadas.

No Rio de Janeiro, é sabido que cada unidade prisional atende a um grupo específico: às facções, aos milicianos, aos ex-policiais que cumprem pena, àqueles que *desertaram* das facções ou delas foram expulsos. Às mulheres, aos menores, aos homens. Sabe-se, também, que há unidades de segurança máxima, semiabertas, custódia, cada uma com sua lógica de funcionamento. Enfim, caracterizações, vocabulários, hábitos e normas diferenciadas que influenciam diretamente na constituição da cultura prisional.

Em virtude disso, as ações governamentais precisam implementar efetivamente a assistência educacional sem maiores resistências e voltadas ao atendimento das especificidades locais

Segundo Thompsom (1998), a conversão à cultura geral da penitenciária traz reflexos significativos na maneira como os membros da direção interpretam a atuação dos “terapeutas” – educadores, médicos, psicólogos, assistentes sociais e psiquiatras.

Observa-se que o funcionamento das prisões atende à lógica de rotinas estabelecidas pelo corpo de agentes de segurança. Assim, o entendimento que eles têm sobre os objetivos da prisão influencia diretamente na construção da cultura da prisão, ou seja, nos hábitos, valores, e rotinas ali estabelecidos.

Eles podem, muitas das vezes, entender o processo de reinserção como uma ampliação do poder das facções criminosas, consentida pelo Estado e temem a perda de autoridade, atrapalhando ou, até mesmo, boicotando as ações empreendidas para esse fim. Ainda temos um corpo de agentes de segurança, pela natureza de sua tarefa, a serviço exclusivo das atividades de disciplina e vigilância.

Um dos exemplos vivenciados à exaustão no ambiente prisional que marca esse conflito entre os objetivos da prisão, diz respeito ao atendimento dos horários da escola. Enquanto os professores, muitas vezes, esperam os alunos na escola, os agentes não os liberam sem a mínima justificativa.

Por diversas vezes, no momento da entrada na prisão, alguns agentes proferem frases de deboche ou escárnio sobre o fato do apenado estar frequentando a escola ou sobre o trabalho do professor na cadeia. Esses fatos configuram-se em marcas das interações, por vezes, difíceis entre a equipe pedagógica, preocupada com a reinserção do sujeito; e a equipe técnica da prisão, preocupada com a punição e a segurança.

Encontrar um caminho em que esses objetivos se entrelacem sem tantas disputas e com mais harmonia se constitui como um desafio para os que atuam no sistema.

É sabido que quanto mais totalizante for a instituição, maiores serão os efeitos da cultura que nela é constituída a quem dela compartilha. Assim, a despersonalização do interno, entre outros efeitos da cultura da prisão, frente às características da instituição total, é um fato que, com o passar dos tempos, tem sido pensada e estudada a fim de se minimizar esses reflexos na formação da identidade dos sujeitos privados de liberdade.

Na instituição prisão, o interno é apenas mais um entre tantos e que deve se submeter, sem questionamentos, as regras e normas. Ser um número de identificação ou ser conhecido, muitas vezes, apenas pela alcunha que o ligava ao mundo do crime não causa estranhamento.

Em um espaço "normalizador", não há interesse em se (re)conhecer a(s) identidade(s) dos sujeitos, nem mesmo tem importância suas singularidades. O que há de melhor é "colar" aqueles sujeitos a uma identidade de criminoso e ajustá-los às regras do espaço.

Reconhecem-se os efeitos negativos da privação de liberdade. Deste modo, trazemos o princípio da incompletude institucional, que evidencia o escopo ético-político do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), limitando a privação da liberdade, a segregação e a assistência totalizante, como uma possibilidade de atenuar os efeitos da cultura da prisão.

Na filosofia da incompletude institucional, o Estatuto impõe à entidade, que desenvolve programa de internação, a obrigação de valer-se, preferencialmente, dos recursos da comunidade no atendimento de suas obrigações leis internacionais e outras nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, atestam que os efeitos do cárcere ocorrem, principalmente, no caso da pessoa humana em condição peculiar de desenvolvimento.

Tem-se envidado esforços para que a situação de privação de liberdade dos menores infratores seja mínima para que os efeitos dessa ação não se concretizem de maneira danosa, amenizando os efeitos da cultura da prisão.

Deste modo, entendendo que os reflexos da cultura prisional, sempre que possível, devem ser minimizados, damos luz ao princípio da incompletude institucional,

como um elemento norteador a ser reconhecido também nos casos de aprisionamento de adultos.

O princípio da incompletude institucional vem regulamentado no ponto 26.6 das Regras de Beijing e 58 e 80 das Regras de Riad e compõe também o princípio fundamental 10 do Sinase<sup>28</sup>: “Incompletude institucional, caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade”.

Sendo assim, objetiva-se trazer à reflexão e à discussão que a prisão se constitui como um espaço que não é totalmente totalizador, visto que as assistências, que a LEP propõe, colaboram para a "quebra" dessa visão e desse entendimento. Ou seja, ao passo que circulam diariamente pessoas que tenham contato com o mundo intramuros; espaços, como a escola, em que construções identitárias e produções de subjetividades são possíveis; relações em que movimentos instituintes e de resistências acontecem, pode-se dizer que o princípio da incompletude institucional ali deixa rastros e por analogia pode se fazer construto futuro e consciente.

Visto que a incompletude institucional se apresenta como a ruptura de uma ideia de que à instituição caberia atender a todas as necessidades do sujeito, percebemos, então, que a sociedade cada vez mais tem sido, de diversas maneiras, convocada a participar nas ações voltadas aos sujeitos privados de liberdade, como podemos citar, em relação às assistências educacional e religiosa e mecanismos de gestão compartilhada podem ser pensados.

Articular as diversas esferas envolvidas no atendimento aos sujeitos privados de liberdade é um desafio que ganha força. Desta forma, introduzir mecanismos que permitam a atenuação das consequências da cultura da prisão em seus aspectos totais,

---

28 SINASE é “um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas”. O SINASE busca precipuamente implementar com eficácia a execução das medidas socioeducativas, estabelecendo diretrizes a serem cumpridas nas unidades executoras das medidas socioeducativas, ressaltando sobretudo o caráter excepcional e breve das medidas que impliquem na privação de liberdade. Disponível em: [http://www5.tjba.jus.br/infanciaejuventude/index.php?option=com\\_content&view=article&id=122&Itemid=45](http://www5.tjba.jus.br/infanciaejuventude/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=45)

seja pela via da não institucionalização totalizante e, via de regra, totalitária, seja pela possibilidade, sempre aberta, de liberação dos sujeitos em programas que oportunizem um maior contato com o meio externo, parece ser uma perspectiva das reflexões sobre a prisão no momento.

Esse princípio institucional pressupõe uma inter-relação entre instituições, atores sociais e redes informais. Entendemos que no contexto cultural e social em que as socializações se constroem, somam-se teias de relações que não estão mais ramificadas, enraizadas em um único espaço, mesmo quando se fala no espaço da prisão. Logo, entendermos que a lógica da construção da cultura prisional atravessa limites e cria possibilidades, expressando-se em um mundo relacional e de significação dinâmica e a escola na prisão torna-se espaço efetivo dessas construções.

Caso, esse princípio fosse melhor entendido e utilizado pelos agentes que compõem o cenário prisional, algumas ações poderiam ser mais eficientes em seus resultados, incluindo os objetivos da escola na prisão.

Assim, refletir um pouco mais sobre alguns conceitos que balizam e atravessam as funções das instituições pesquisadas pode ser um caminho profícuo.

#### **2.2.4. Ressocialização ou Processos de Socialização: conceitos e controvérsias – eis a questão**

Como dito, a pesquisa busca se inserir na discussão sobre os atravessamentos das diferentes culturas que compõem o cenário da instituição prisão, com ênfase na construção da cultura escolar prisional, em que os processos de socialização dos sujeitos, a construção de experiências e a produção de subjetividades estão em interação. Desta forma, explorar alguns conceitos como socialização, ressocialização, incompletude institucional e experiência se faz necessário.

Este estudo pretende produzir dados e informações que possibilitem, além da reflexão sobre as questões da educação nas prisões, a produção e implementação de programas, ações e políticas públicas para a garantia dos direitos dos sujeitos privados de liberdade. É nesse contexto, que intenciona-se, com o trabalho desenvolvido, a possibilidade de redução da exclusão social e vulnerabilidade a que estão expostos aqueles que cometeram algum ato infracional.

Por entendermos e defendermos a educação no contexto prisional como garantia de direitos, trabalhamos com a ideia do estímulo à prática da intersetorialidade e da integração, o mais possível, com núcleos externos. Para que isso aconteça é preciso um maior conhecimento e envolvimento da população com as questões sobre o sistema prisional. Além disso, torna-se essencial uma melhor preparação para os agentes da execução penal, a fim de que não prevaleça apenas a lógica da segurança em relação às atividades desenvolvidas nas prisões.

Baseando-se em um dos pontos centrais das políticas do SINASE, como já citado anteriormente, entendemos ser de extrema relevância os trabalhos com a ideia da incompletude institucional, para um melhor entendimento e reflexão sobre a questão da ressocialização e do contexto prisional.

A incompletude institucional, presente nos referenciais do Estatuto da Criança e do Adolescente, caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, e que responsabiliza as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes, pode nos oferecer instrumentos norteadores também das atividades referentes às ações pensadas para o ambiente prisional adulto.

Esse princípio, a incompletude institucional, traz a lógica de um conjunto de ações integradas para a organização das políticas de atenção à infância e à juventude. Assim sendo, entende-se que a política de aplicação das medidas socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas. Os programas de execução de atendimento da socioeducação devem, então, estar articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc).

Dessa forma, é possível que haja maiores chances de efetividade no cumprimento das sanções aplicadas. Ao propor uma (real) integração entre as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social, as famílias, os atores da execução penal, enfim todo o grupo social, visa-se assegurar resultados mais profícuos no que se refere às ações impostas aos sujeitos privados de liberdade.

Passa-se a argumentar que, cada vez mais, torna-se indefensável a lógica carcerária, como esta se apresenta, e que precisamos buscar o auxílio de novas tecnologias, a reunião de esforços das várias áreas de conhecimentos e o estabelecimento de parcerias diversas, favorecendo, inclusive, uma maior comunicabilidade entre os que estão dentro e os de fora. A privação de liberdade já é a pena, logo a incomunicabilidade é um fator que cada vez mais prejudica a construção de caminhos mais dignos a esses sujeitos.

A par desse contexto, lembremo-nos de que, a partir do paradigma moderno e laico da defesa social, a pena passa a objetivar o isolamento do desviante, a neutralização de sua periculosidade e sua reeducação à disciplina social para posterior readmissão.

Deseja-se que o infrator aceite e respeite as regras políticas e econômicas adotadas pelo grupo social. O “sofrimento” a que ele será exposto não está mais ligado à mera expiação da culpa. Trata-se, pois, de um tempo que possui uma função dupla: de retribuição para com os valores e os interesses sociais violados ou colocados em perigo pelo crime; e de desenvolvimento da função corretiva e da dissuasão da possibilidade de cometer futuros delitos.

Assim, o paradigma da defesa social assumiu desde então o predomínio ideológico dentro do setor penal, pretendendo-se “a condensação dos maiores progressos realizados pelo direito penal moderno” (Baratta, 2002:43-44).



Tem-se visto como, ao longo dos tempos, as “promessas” desse progresso, no que se refere à ressocialização, acabaram por serem absorvidas pelas questões de segurança e da punição.

É nesse contexto que se destacam os princípios da punição e da ressocialização para pena de prisão. É nesse contexto em que a pesquisa se insere, entre a lógica fatalística da segurança acima de tudo e do fracasso do sistema prisional, e a lógica messiânica da “salvação” através das assistências. Ou seja, a contradição dessas lógicas acaba por levar os profissionais que lá atuam a gerir seu trabalho por um desses dois caminhos apenas. Uns imputam ao encarcerado castigos; outros, vislumbram a possibilidade do arrependimento de sua alma que se efetivaria através de procedimentos “ressocializantes”. E é assim que a prisão se consolida, na modernidade, precursora dessas duas promessas.

Historicamente é fato que o projeto prisional da modernidade nunca conseguiu cumprir com as suas promessas, e com a prisão não tem sido diferente, com sua base alicerçada na vigilância, na disciplina e no controle, nem de longe se aproximou do projeto de ressocialização apregoado por ela, descumprindo, assim, as promessas feitas. Ainda mais quando se trata de pensar um projeto ressocializador de cunho emancipatório e capaz de fortalecer a autonomia dos sujeitos.

Assim sendo, a promessa de proteção de bens jurídicos, que deveria interessar a todos, como a proteção da pessoa, do patrimônio, dos costumes, da saúde; a promessa de combate à criminalidade, através da retribuição e da prevenção geral (que seria a intimidação dos criminosos através da pena abstratamente cominada na lei penal), e da prevenção especial (que seria a ressocialização dos condenados, em concreto, por meio da execução penal), e a promessa de uma aplicação igualitária das penas segundo Andrade (2003<sup>a</sup>:7), torna-se uma falácia, um verdadeiro fracasso.

Vislumbra-se que as atividades junto aos sujeitos privados de liberdade seja constituída em uma ação político-cultural e socioeducativa para a liberdade, o que pressupõe ações integradas além dos muros da prisão, como dito anteriormente.

Pensar o contexto prisional, esse é também o olhar da pesquisa, presume (re)conhecer as práticas desenvolvidas pelos profissionais que lá atuam. Práticas essas, possibilitadoras de espaço reflexivo, “ao voltar-se não só para as questões do delito e da

pena, mas também para as questões cotidianas, a fim de desvendá-las, trabalhando-as ao apresentar propostas viáveis frente às situações trazidas pelos sujeitos apenados ou pelo estabelecimento prisional” (Guindani, 2001:50). Deste modo, assumimos o desafio em buscar substituir o dever ser de uma dita promessa de ressocialização por um (re)pensar do que realmente se faz.

Assumimos, então, através da pesquisa que conhecer a realidade social das instituições prisão e escola na prisão é fundamental, tendo presente que não são realidades autônomas e que as instituições são formas concretas de expressão da realidade social e, portanto, produtos de uma correlação de forças que se reproduz. São elas fundamentais para garantir a ordem social, mas não chegam a ser organismos uníssonos, produzidos simplesmente pela força dos grupos dominantes.

Apesar de reconhecermos que as instituições, de modo geral, exercem influência nos profissionais que nelas trabalham; ainda assim, há margem de negociação e ação com certa autonomia, possibilitando as dinâmicas relacionais no campo, entre os movimentos instituintes e instituídos.

Nesse contexto, é possível encontrar momentos mais favoráveis do que outros para que a dinâmica nas relações de poder aconteça e há sempre espaços em que os profissionais, com suas práticas cotidianas, relacionem-se nas tramas das práticas sociais.

Durante a pesquisa foi possível verificar situações em que as atividades escolares conseguiam "brechas" para suas operacionalizações, apesar dos ditames rígidos da prisão e principalmente apesar do não interesse de muitos dos agentes que trabalham na prisão para que essas ações aconteçam. Os casos mais marcantes foram os relatados pelos entrevistados sobre a constituição da biblioteca e dos totens.

Para os estudiosos da prisão, como a professora Vera Malagutti,

"Ela (a prisão) aprofunda a 'dessocialização', reproduz as desigualdades que têm fora da prisão e aprofundam estereótipos, mas mesmo assim há um apelo social à prisão, ou seja, as pessoas acreditam que prendendo mais vai se reduzir a criminalidade, a violência. Podemos, então, fazer coisas a partir do momento em que não acreditamos na ressocialização, como uma forma de reduzir os danos, a dor da prisão" (entrevista concedida em maio de 2012).

A ideia, supostamente mais humanista, de ressocializar é vista como um paradoxo, logo impossível de ser concretizado, por todos os entrevistados ligados aos estudos da prisão e que trabalham na prisão. A fala consonante foi a de que a prisão não atende a função de ressocializar, visto que julgam incompatível a confinamento entre muros, a segregação, como uma forma de tornar alguém melhor para o retorno à sociedade. Ou seja, para eles, não há como excluir para incluir. Sendo assim, para esse grupo, a prisão mantém a função precípua de castigar, embora o Estado se proponha a outras.

Em contraponto, os profissionais ligados à educação, digamos, ligados "mais diretamente" às assistências "ressocializadoras" se colocaram como crédulos nesse processo.

Para a professora A. de Artes, não haveria sentido trabalhar naquele espaço se não acreditasse ser possível ressocializar. Percebemos que os ideais da educação de transformar os sujeitos e de possibilitar a promoção de uma vida melhor atravessam o entendimento desse grupo sobre o conceito de ressocialização, não permitindo, muitas vezes, uma maior reflexão sobre o termo e seu conteúdo semântico ligado aos objetivos carcerários.

Não percebemos, durante a pesquisa, uma articulação mais intensa e profunda dos pensamentos, práticas e reflexões dos sujeitos ligados à educação prisional com os objetivos da prisão, no que se refere ao conceito de ressocialização. Esse fato, a nosso ver, torna-se um empecilho para as propostas de uma educação prisional mais viável e efetiva a ser oferecida nos cárceres, retratando uma ausência de pensamentos e ações sobre o contexto específico da educação na prisão, no que se refere às práticas, ao material didático, à formação dos profissionais e ao alcance dos objetivos propostos.

Ainda que consideremos um avanço a expiação do castigo físico, não podemos deixar de pensar na naturalização que há sobre o sistema criminal punitivo, que talvez não nos permita refletirmos sobre alternativas possíveis, e o assimilamos como uma espécie de mal necessário, sem pensar sobre as razões pelas quais esse universo prisional se constitui.

Se pensarmos nesses discursos, inferimos que a pena passa, com o tempo, a ter um caráter muito mais simbólico, no que se refere à afirmação dos valores da sociedade, do que efetivo, no que diz respeito à redução da criminalidade.

Podemos também pressupor que as assistências oferecidas na prisão e que vêm no bojo do conceito ressocializador podem acabar, caso não haja uma reflexão pelos que ali trabalham, sendo entendidas como elemento legitimador das práticas carcerárias, de uma política criminal equivocada que tem trabalhado com respostas (mais aprisionamentos) e não como solução (efetivação do ideal ressocializador).

Para diminuirmos a criminalidade, que tem sido um dos objetivos da pena de prisão, é preciso reeducar a sociedade e não somente os indivíduos. O permanente olhar sobre a reforma das prisões e sobre o crédito, sem reflexão, desse ideal ressocializador pode nos levar a estar defendendo a perpetuação das prisões.

A prisão se apresenta como um instrumento de segregação social e altamente seletiva. As assistências, na visão dos estudiosos entrevistados, como vimos, melhoram a vida dos internos durante o período da pena, mas não serão responsáveis por reformas profundas e nem têm sido entendidas como garantia de direito, fato esse que muito nos preocupa.

É notório, como já dito, que as práticas pedagógicas construídas no ambiente prisional, ligadas à educação formal, oferecida nas prisões, está diretamente ligada a uma das funções da pena: a ressocialização.

Deste modo, discutir a significação desse conceito torna-se um dos elementos centrais da pesquisa. Visto que, ao tentar entender as relações entre as diversas culturas que atravessam a educação prisional, deparamo-nos com os sujeitos, em interação, que participam da produção dessas culturas. Assim, questionamos a que lógicas de ação contemporâneas esses sujeitos atendem? Qual a “força” das instituições nesses processos de socialização? O termo ressocialização atende às construções e aos entendimentos contemporâneos sobre os processos de socialização?

Questionar a necessidade de uma ressignificação do conceito de ressocialização, frente às transformações no entendimento das relações entre indivíduo e sociedade, apresenta-se como um dos eixos do trabalho, pois consideramos os sujeitos, em suas interações, como elementos ativos na construção das culturas. Logo, compreender como se dá, na contemporaneidade, a socialização desses sujeitos e qual o papel das instituições nesse processo, parece-nos um caminho profícuo, a fim de assegurar a educação nas prisões como garantia de direito, de entender o papel da escolarização no cárcere e de

buscar mais efetividade nas práticas educacionais, propostas na prisão, imersas em produções culturais.

Em sua dissertação de mestrado, Julião (2003), apresenta-nos uma discussão sobre o termo ressocializar e algumas definições, que nos ajudam a iniciar as reflexões sobre o tema.

O termo socialização significa, de acordo com alguns dicionários consultados, “ato de pôr em sociedade” e “adequar-se à vida em grupo”. De acordo com o senso comum, o termo ressocializar é compreendido como a reintegração de um indivíduo, ao convívio social, que desviou, por meio de condutas reprováveis pela sociedade.

Já o vocábulo ressocialização pode ser encontrado no dicionário de sociologia, com a seguinte definição:

[o contrário de dessocialização], é o processo pelo qual o indivíduo volta a internalizar as normas, pautas e valores – e suas manifestações- que havia perdido ou deixado. Toda dessocialização supõe ordinariamente uma ressocialização, e vice-versa. O termo ressocialização se aplica especificamente ao processo de nova adaptação do delinquente à vida normal, a posteriori de cumprimento de sua pena, promovido por agências de controle ou de assistência social. Esta visão da ressocialização do delinquente parte do pressuposto de que se deu, no delinquente, um período prévio de sociabilidade e convivência convencional, a qual nem sempre é assim (IBÁÑEZ, 2001:143 e 144 *apud* JULIÃO, 2003:63).

Segundo estudiosos, como Julião (2003:63), o vocábulo ressocializar, tem sido utilizado basicamente no interior do sistema prisional e “implica a ideia de que o interno volte à sociedade disposto a aceitar e seguir as normas e as regras sociais”.

É preciso, para ressignificar o conceito de ressocialização, trazeremos à pesquisa as discussões sobre o conceito de socialização com o qual operamos. Evidenciamos que este se opõe as propostas da Sociologia clássica, a qual “moldou” e serviu de base para a formulação do vocábulo ressocialização, com sua carga semântica de “socializar novamente”. Constatamos que o entendimento da relação entre indivíduo e sociedade, como apresentado pelos teóricos da Sociologia clássica, não atendem as novas lógicas de ação a que estamos sujeitos. O processo de socialização, ao longo do tempo, refere-se ao desenvolvimento de sentimento coletivo e de integração dos indivíduos ao grupo social, em que as teorias da socialização procuram destacar, em suas análises, a lógica das relações humanas e os mecanismos produzidos pela sociedade para viabilizar a ordem social. Compreende-se aqui que se trata, portanto, de um fenômeno relacional e não

apenas de simples condicionamento como foi entendido esse processo para Durkheim. Para esse autor, representam-se os processos de socialização como sistemas de condicionamento pelos quais o agente, a partir de seu meio, registra e interioriza as respostas de acordo com as situações com as quais se depara.

A este paradigma do condicionamento opõe-se o paradigma da interação, que tem como um de seus representantes, Simmel. Em Simmel (1993), encontramos a vida social implicada em uma "formalização" da realidade social pelos próprios atores. Assim, sob essa ótica, a sociedade só é possível pela interação entre seus sujeitos.

Entretanto, mesmo reconhecendo o indivíduo como sujeito da vida social, o autor considera também, como unidades próprias, as grandes formações sociais. As ações dos sujeitos seriam, por essa lógica, as responsáveis pelas sociações<sup>29</sup>. A lei individual não é percebida de forma subjetiva, visto que esta seria uma imposição da vida, mas obedecendo de certo modo a uma liberdade pessoal, a qual seria responsável pela superação dos conflitos da vida e da cultura e, portanto, gerados pela própria interação entre os indivíduos.

Para Simmel a sociedade e a vida social são entendidas como um permanente vir a ser construído e reconstruído, a partir da sociação, a qual se dá pela interação e pela reciprocidade das relações. Assim, podemos entender que a sociedade se constitui pela reciprocidade, pela interação de ação entre os indivíduos, formando uma unidade.

Mais a frente retomaremos as questões sobre socialização, na visão do autor contemporâneo Dubet, que segue a linha da interação de Simmel. O conceito de socialização até aqui discutido, pela ótica de dois dos principais autores da Sociologia clássica, parece-nos suficiente para iniciarmos as reflexões sobre o termo ressocialização no contexto estudado.

Em um de seus artigos, Capeller (1985), apresenta-nos uma análise do conceito de ressocialização, pelo prisma do discurso jurídico. A autora situa o surgimento do conceito

---

29 Simmel define sociação como sendo "... a forma (realizada de incontáveis maneiras diferentes) pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses. Esses interesses [...] formam a base das sociedades humanas".

de ressocialização, junto com o das ciências comportamentais, no século XIX, sendo este “fruto da ciência positivista do direito, refletindo com clareza o binômio ideologia/repressão” (Capeller, 1985:129).

Ao apresentarmos a discussão sobre o conceito de ressocialização, a nosso ver, nuclear a todas os trabalhos que investigam as assistências oferecidas aos sujeitos privados de liberdade, intencionamos articulá-lo com as categorias cultura escolar/ da escola e prisional para a construção do conceito cultura escolar prisional. Percebemos ser imprescindível observar como esses conceitos se entrelaçam e tecem novas significações para os discursos que circulam no espaço da prisão e da escola na prisão.

Faz-se mister, além de evidenciar, pura e simplesmente, a falência da pena de prisão e das práticas ressocializadoras, investigarmos quais os novos arranjos relacionais que se desenvolvem naqueles espaços. Entender como os sujeitos agem, relacionam-se e constroem suas experiências nos levam, inclusive, a repensar a caracterização do cárcere como instituição total, como apresentado por Goffman (2005), na medida em que os canais de comunicação entre interior e exterior estão mais abertos, os espaços e relações são possíveis linhas de fuga e os sujeitos não mais se constroem, unicamente, pela lógica positivista das interações.

No entanto, esses movimentos instituintes, de resistência e de “escape” ainda não suficientes para o sucesso das práticas de ressocialização, logo, se uma nova significação for construída para esses movimentos possíveis, vislumbram-se a possibilidade de fugirmos do discurso do fracasso apenas, para o da ação eficaz, com mais vigor, capaz de transformar e garantir direitos, a fim de que o “discurso ressocializador” não mais “pretenda” encobrir os ditames de um Estado opressor, como afirma Capeller (1985:130):

O discurso jurídico sobre a ressocialização, sobre a reintegração social dos indivíduos, enquanto sujeitos de direito, oculta e procura tornar cada vez mais nebulosa a ideia do castigo, procura opacizar a violência legítima do Estado. Violência legítima no sentido weberiano. Mas, há o outro lado dessa mesma moeda, qual seja: a prática social repressiva do castigo e da violência real serve para esconder o discurso do direito sobre a ressocialização, que, no fundo, nada mais é do que o discurso sobre o próprio castigo e o esconde ao torna-lo confuso e nebuloso, porquanto parece estar totalmente desajustado à realidade.

O castigo humanitário e a tecnificação deste surge ao mesmo tempo da construção do conceito de ressocialização. Trata-se, agora, de uma nova disposição dos corpos,

corpos encarcerados, corpos dos “maus”, retreinados pelos “bons”, para a lógica do capital.

Como pensar a prisão na contemporaneidade a partir, apenas e simplesmente, dessa lógica do “retreinamento dos indivíduos” de comportamentos resistentes ao “sistema para o universo da ordem e da harmonia” se, a partir da noção de experiência cunhada por Dubet, vislumbra-se maior autonomia dos sujeitos, mais potencialidades nas relações e diversas lógicas de ação? Não atestamos a total autonomia do sujeito frente ao instituído, mas enxergamos, no contexto das proposições do autor, maiores chances de ação dos sujeitos, porém, entendemos também que ressignificar o conceito de ressocialização, como tem sido até então entendido, torna-se necessário para que outras lógicas sejam transformadas e ganhem efetividade, como as práticas desenvolvidas no contexto escolar prisional.

Enquanto a educação prisional e outras assistências estiverem atreladas a um conceito ultrapassado, que não mais dá conta da realidade de ações e experiências dos sujeitos, o fracasso em sua operacionalização estará garantido. Como afirma Capeller (1985:132),

Na formação social brasileira, o conceito de ressocialização está em pleno desajuste com o espaço não discursivo de sua aplicação – a instituição carcerária ou correccional. [...] está, pois, o conceito de ressocialização em desajuste na sociedade brasileira, porque as premissas fundamentais que construíram e formaram o conceito e o discurso sobre a ressocialização não são mais passíveis de aplicabilidade em nossa formação social.

Há alguns questionamentos apresentados pela autora como, por exemplo, o fato da instituição prisão, baseada no binômio disciplina/segurança, intencional colocar em funcionamento a ideia de ressocialização, acrescentamos outros. Como ainda permanecer com a ideia de ressocializar, como conceito norteador das assistências ditadas pela LEP, frente aos desafios impostos pelo mundo contemporâneo e as novas lógicas de ação que tecem as relações entre os sujeitos? Como pensar em ressocializar alguém distante do grupo social para onde ele terá que retornar? Como com o advento da internet e da comunicação de massa manter o distanciamento das pessoas desses processos?

Os estudos da construção da memória da cultura escolar prisional e a operacionalidade deste conceito como categoria de análise serão profícuas para futuros estudos e entendimentos daquele espaço, caso esteja atrelado a um novo entendimento



das funções da pena e a um abandono da lógica ultrapassada do conceito em questão, ou seja, um discurso que apenas intenciona,

[...] ocultar as verdadeiras razões do castigo, a verdadeira função da pena em nossa sociedade, qual seja, criminalizar e penalizar os que ‘sobram’, levar o sofrimento e a morte para aqueles que são ‘demais’ e que não são absorvidos economicamente, porquanto não são produtivos e não podem sequer assumir integralmente seus papéis enquanto sujeitos de direito” (CAPELLER, 1985:133)

Além do simples fim de retribuição, há outros fins que são propostos para a pena. Uns direcionados à sociedade; outros, ao autor do delito. Lembramos que a pena é considerada uma reafirmação do ordenamento jurídico e intenciona reforçar os valores violados pelo delito. Há também de se ressaltar a exemplaridade de intimidação, intrínseca à punição. A segregação do sujeito criminoso garante ao corpo social segurança imediata pela ausência do elemento no grupo. Ainda há o “ideal” da ressocialização, caracterizada como a reforma moral ou psicológica dos criminosos enquanto submetido às instituições punitivas do Estado (Valois, 2013). Sendo assim, embora seja uma visão simplista, mas suficiente para a pesquisa, compreendemos que a pena tem como fim tanto a prevenção quanto à repressão.

Segundo Valois (2013), a ressocialização tornou-se mais do que um fim da pena ou ideal punitivo, transformando-se em um “instrumento de várias funções”, uma vez que é parte dos discursos jurídicos, das formas mais variadas, desde o que aborda a punição até o que pensa no abolicionismo penal.

O ideal ressocializador da Escola da Nova Defesa Social<sup>30</sup>, como citado anteriormente, traz em sua essência a correção, pois a partir das condutas antissociais, seriam aplicadas medidas médicas, educacionais, sociais, sempre, porém, intencionando

---

30 A doutrina jurídica Escola da Nova Defesa Social é considerada a que melhor explica o ideal ressocializador, segundo Valois (2013: 71). Essa doutrina surge em oposição à Escola Positivista de Lombroso, Ferri e Garofalo. A Escola Positivista pensava em reformar o homem que era diferente, doente ou com alguma patologia genética. A Nova Escola de Defesa Social não pretendia mais reformar o homem, pois considerava que qualquer ser humano pode realizar comportamentos antissociais e nem por isso precisa ser visto como diferente. Essa doutrina pretende, no entanto, corrigir o considerado antissocial para o convívio social.

trazer benefícios ao cidadão considerado antissocial. Assim, passa a ser um dever da sociedade promover as assistências que possibilitem a reintegração do sujeito que cometeu um delito em melhores “condições” de vida, para que não mais transgrida a lei.

O direito penal, na contemporaneidade, apresenta um viés marcado pela consideração aos direitos humanitários. Aponta-se que o objetivo da pena não é castigar, ou seja, a dor, o sofrimento, a vingança não mais devem fazer parte das sanções imputadas aos sujeitos. O mote da pena passa a ser a recuperação dos criminosos, visando à reintegração destes ao meio social, tornando-os dóceis e úteis.

Logo, com a finalidade de ressocializar, as penas “não se destinam a sancionar a infração, mas a controlar o indivíduo, a neutralizar a sua periculosidade, a modificar suas disposições criminosas, a cessar somente após obtenção de tais modificações” (Foucault, 2000, p. 20).

O engajamento em prol de um direito penal mais humano dava-se pela necessidade de reconduzir, ao convívio social, o autor do delito, através da ressocialização. Questionamos então se esse ideal ressocializador vem a ser concretizado ou tem servido apenas para as ações de humanização do direito penal? Será o ideal ressocializador, como elemento humanizador da pena, a afirmação da necessidade da pena de prisão como sanção coerente ao sistema?

A busca da legitimidade da pena de prisão, afastando a ideia do mal e da vingança, vem atrelada ao ideal ressocializador. Desta maneira, de acordo com Valois (2013:80),

Por ser mais uma ficção do que um fim para a pena, o termo ressocialização sempre terá um conceito ambíguo, difícil de captar e, principalmente de expressar. Quando imposto como uma obrigação legal do estado e como um dever do cidadão que delinuiu, pior ainda, porque como termo vago pode ser preenchido por qualquer conceito.

Aliou-se, assim, em consonância com as Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos das Nações Unidas, de 1955, a ideia de segregação a de tratamento carcerário, em que o cárcere serve para recuperar seres humanos, com todos os meios a disposição.

No Brasil, a partir da década de 1970 e seguintes, podemos observar um maior reforço no argumento da ideia de ressocialização, inclusive com a edição da Lei de Execução Penal, de 1984.

Mesmo que seja essa a ideia, de uma pena mais humana, que se tenta disseminar, através da pretensa ressocialização, compactuamos com Foucault *apud* Valois (2013,

p.76), ao dizer que a pena de prisão não humanizou o direito penal, mas veio como um alívio, uma forma de não ferir os olhos delicados do juiz e da sociedade com tanto suplício.

Para Baratta (2002), em suas discussões sobre o fracasso do ideal ressocializador e a utilização do termo ressocialização, a redução de verbas destinadas a esse fim, as transformações ocorridas no cenário mundial, como o terrorismo, e as reações do Estado no enfrentamento desse fenômeno, contribuíram para as dificuldades na implementação das ideais e ações ressocializadoras. Por conseguinte,

O ponto de vista de como encaro o problema da ressocialização, no contexto da criminologia crítica, é aquele que constata -- de forma realista -- o fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do sentenciado e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo. Apesar disso, a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás precisa ser reinterpretada e reconstruída sobre uma base diferente. Isso pressupõe, pelo menos, duas ordens de considerações (BARATTA, 2002:2).

A pesquisa não compactua com a ideia, difundida pela criminologia crítica, das ações ressocializadoras como “qualquer iniciativa que torne menos dolorosas e danosas à vida na prisão, ainda que ela seja para guardar o preso”. Entendemos que as assistências “ditadas” pela LEP devem ser vistas e efetivadas como garantias de direito do sujeito privado de liberdade e não como ações que propiciem a redução dos danos causados ao sujeito pela prisão.

No entanto, concordamos com o autor sobre a necessidade de rever o conceito de ressocialização e de haver uma maior aproximação entre o cárcere e a sociedade, a fim de se tornarem realmente efetivos os direitos, previstos em lei, dos grupos que lá estão.

Ressaltamos a necessidade da opção pela abertura da prisão à sociedade e, reciprocamente, da sociedade à prisão. Um dos elementos mais negativos das instituições carcerária, de fato, é o isolamento do microcosmo prisional do macrocosmo social, simbolizado pelos muros e grades. Até que não sejam derrubados, pelo menos simbolicamente, as chances de “ressocialização” do sentenciado continuarão diminutas. Não se pode segregar pessoas e, ao mesmo tempo, pretender a sua reintegração (BARATTA, 1991:3).

Ao questionarmos a apropriação do conceito de ressocialização, não o fazemos apenas pelo descrédito do mesmo, mas sim por entender que este já não atende à lógica contemporânea do sujeito como ator social.

O termo ressocialização traz, em sua carga semântica, a ideia de socializar novamente, como se o sujeito fosse um elemento passivo no processo, e a instituição, o ativo. Por essa lógica, o sujeito é excluído do grupo social, para que seja novamente socializado, uma vez que pressupõe-se que o processo de socialização ao qual foi submetido, falhou.

De acordo com Gomes da Costa (1999), paira sobre o termo ressocialização certo conformismo em relação ao que dita a lei e ao que realmente tem ocorrido no sistema quando se trata de garantia de direitos. O autor nos chama atenção e diz que ressocialização:

[...] geralmente implica uma identidade perfeita entre os hábitos de uma pessoa e as leis e normas que presidem o funcionamento da sociedade. Uma aderência prática à sua dinâmica, uma submissão a seu ritmo, uma total incorporação de seus valores. Em outras palavras, uma adaptação total. Nesta visão, conta a adaptação comportamental: o jovem deve funcionar sem causar dano digno de nota. A sociedade se impõe como valor em si e o mais importante. A perspectiva do jovem não tem importância. Busca-se mudar o comportamento antissocial, os atos delinquentes e outros atos que perturbam a coexistência. Espera-se que o jovem em circunstâncias difíceis se integre à sociedade como um elemento produtivo e obediente sem levantar nenhuma forma de problema social. Neste ponto se diz que o jovem foi ‘ressocializado’” (GOMES DA COSTA, 1999:26-7).

Após esse período de confinamento e “exposição” a novas ações que o tornarão apto ao convívio social, ajustado as normas e valores preconizados pelo grupo social, ele será “devolvido” à sociedade, ressocializado.

Observam-se, no processo de conceituação do termo, marcas textuais que nos reportam ao entendimento da socialização como na Sociologia clássica. O conceito de “ressocialização” precisa ganhar um sentido de oposição ao modo como tem sido entendido, até mesmo por conta da constituição do próprio vocábulo, em que o prefixo *re-*significa “novamente”, “de novo”. E como vimos o processo de socialização não finda, é processo dinâmico e contínuo, com a participação ativa dos sujeitos.

Os estudos aqui realizados não têm a pretensão de “forjar” um novo conceito em substituição ao inadequado “ressocialização”, mas sim indicar a ineficiência semântica e operacional do mesmo com as atuais configurações sociais.

Baratta (2002) propõe a utilização da concepção de ‘reintegração social’, visto que o termo para o autor, pressupõe a abertura de um processo comunicativo e interativo entre o cárcere e a sociedade, a fim de que haja o reconhecimento e identificação mútuos e necessários entre prisão, sujeitos privados de liberdade e sociedade.

No entanto, entendemos que o mesmo não apresenta uma concepção tão diferente do anterior, visto que ao utilizar o termo reintegrar, também parto do princípio de que o sujeito não estava integrado ao corpo social, ideia essa com a qual não compactuamos.

Mesmo que ainda se considere a prisão como uma instituição total, como nos aponta Goffman (2005), a pesquisa não trabalha com essa ideia, pois considera as características apontados pelo autor na constituição de uma instituição total inapropriada para os tempos atuais. Uma das formas de argumentação a favor de nossa negação a essa caracterização está posta em relação às assistências oferecidas pela pena de prisão.

Para o autor, uma instituição seria “total” quando se organiza de modo a atender internados em situações próximas, afastando-os da sociedade mais ampla por um período de tempo e impondo-lhes uma vida fechada sob uma administração rigorosamente formal (equipe dirigente) que se baseia no discurso de atendimento aos objetivos institucionais. Esse “fechamento” vai simbolizar o seu caráter “total” da instituição.

Assim, esse caráter total da instituição age sob o internado de maneira que o seu “eu” passa por transformações absurdas do ponto de vista pessoal e do seu papel social. O internado sofre um processo de “mortificação do eu” que suprime a “concepção de si mesmo” e a “cultura aparente” que traz consigo, que são formadas nos diferentes espaços de socialização pelos quais os sujeitos passaram. Estes “ataques ao eu” intencionam um “despojamento” do seu papel na vida civil pela imposição de barreiras no contato com o mundo externo, do “enquadramento” pela imposição das regras de conduta, do “despojamento de bens” que o faz perder seu conjunto de identidade e segurança pessoal.

Entretanto, segundo os conceitos aqui trabalhados, não compactuamos com a perda total das culturas de referência nem com a mortificação do eu, nessa intensidade. Compreendemos que há uma dinâmica relacional entre as culturas dos sujeitos e as do ambiente em que passam a conviver na prisão e que esse fechamento ao mundo exterior não se completa, pois as diversas assistências oferecidas na prisão, acontecem, mesmo que de maneira insuficiente.

Deste modo, mais importante, para os objetivos da pesquisa, do que cunhar um novo termo, é estabelecer a compreensão da necessidade de ressignificação do termo ressocialização e do entendimento da prisão como uma instituição em diálogo com outras, atestando assim o princípio da incompletude institucional e da necessidade de ações intersetoriais, superando, assim, a fragmentação histórica típicas das ações estatais.

A incompletude institucional, ou seja, a ideia que rompe com a visão da instituição prisão como uma instituição de atendimento a todas as necessidades do sujeito, bem ao estilo do que Goffman nos apresenta como instituição total.

Os conceitos de cultura com os quais aqui trabalhamos e a nova categoria proposta, apresentam-se entrelaçadas as experiências cotidianas dos sujeitos. É nas experiências cotidianas, como nos diz Melucci (2004:13), que tudo que fazemos assume sentido e onde brotam as energias para todos os eventos, até mesmo os mais grandiosos. Compreendemos as culturas como resultados dos processos de socialização em que estão imersos os sujeitos em suas interações.

Constatamos, com o suporte dos estudos de Setton (2005), a emergência de modelos novos de socialização. Essa nova constituição se dá quando surgem outras instituições responsáveis na formação de representações subjetivas e sociais dos sujeitos contemporâneos, além daquelas convencionais.

Essa “nova arquitetura do social” (Setton, 2005:336), está relacionada aos fenômenos da comunicação de massa, aos novos arranjos culturais, à revolução tecnológica e aos processos de mundialização referentes à produção e difusão de mercadorias. A cultura passa a ser então o elemento central na construção das identidades do sujeito e de sua constituição como ator social, como nos propõe Dubet (2004).

Os fenômenos acima apontados impulsionam, de acordo com Setton (2005), o indivíduo a modificar a forma de percepção sobre si mesmo, em relação ao mundo e potencializando sua reflexividade, além de ampliar a possibilidade de articulação das inúmeras informações a que passa a ter acesso.

Com esse novo cenário, faz-se necessário repensarmos o processo de socialização contemporâneo e os novos papéis das instituições tradicionais. É no bojo dessas articulações que a pesquisa se inscreve, isto é, o estudo sobre a construção da memória da cultura escolar prisional precisa ser balizada pelas novas lógicas dos papéis

desempenhados, na contemporaneidade, pelos atores sociais e pelas instituições em questão: escola e prisão.

Como já dito, a Sociologia clássica o ator social é “definido pela interiorização do social” (Dubet, 2004:12), isto é, a ação do indivíduo seria a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e sistemas (Setton, 2011). Como utilizar o modelo clássico para “atender” indivíduos que têm várias lógicas de ação a gerirem em um sistema social pautado também por diversas lógicas? Não é mais possível explicar a socialização na perspectiva da reprodução social, questionando-se como as instituições asseguram a continuidade social. É preciso “olhar” o cotidiano em que as experiências e práticas sociais se desenvolvem, para perceber como eles atuam frente as diversas lógicas de ação que os impactam a todo momento.

O ator, anteriormente, era definido pela assimilação das normas e pela incorporação das condutas socialmente adaptadas ao funcionamento da sociedade, o que nos faz ver o indivíduo submetido a um rígido controle social e de certa forma de modo passivo. Questionamos em que medida a “conservação” desse vocábulo, com sua carga semântica e modelo de ação, interessa aos responsáveis pela prisão, a fim de garantir poder e de escamotear, através de uma ideia humanista, os verdadeiros sentidos da pena.

Temos, então, princípios e sistemas de ação heterogêneos. Assim, não podemos mais entender a socialização com uma única lógica de ação, ou seja, a socialização não se finaliza, a ação do sujeito não se vincula a um programa único. A experiência dos sujeitos está relacionada a registros múltiplos e não congruentes. Logo, não nos é mais possível pensar em “ressocialização”, pois a socialização é um processo contínuo.

As questões aqui levantadas interrogam também a instituição escola e suas funções sociais, visto que as instituições tradicionais, em que se incluem família e escola, parecem não mais enquadrar as novas demandas sociais. O sujeito, ou ator social, e as instituições não se reduzem mais a um único papel social ou cultural, nem mesmo a uma lógica única.

Os estudos de Dubet, longe de descaracterizar tais compreensões, aponta-nos para a necessidade de repensar esses conceitos, pois os mesmos já não são suficientes para explicar a ação social no contexto atual.

A pesquisa se apropria, então, da noção de experiência social por ele pensada para “designar as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios de orientação”. (Setton, 2011:718). Deste modo, ao interpretarmos as práticas pedagógicas, que são práticas sociais, a partir da noção de experiência, intencionamos fazer uma análise tendo as ações desses sujeitos como perspectivas de compreensão social. Os princípios de que organizam tais condutas são estáveis, mas heterogêneos. Segundo Setton (2011:718), “é essa heterogeneidade o que permite falar em experiência”, definida pela autora como a combinação de várias lógicas de ação.

[...] a despeito das suas ambiguidades e das suas imprecisões, ou antes, por causa delas, para designar as condutas sociais que observei e analisei durante vários anos em trabalhos que incidam sobre os movimentos sociais, a juventude, a imigração e a escola. Dado que estas condutas são eram redutíveis nem a papéis nem à prossecução estratégica de interesses, a noção de experiência impôs-se muito naturalmente (DUBET, 1994:15).

A noção de experiência possibilitará pensar as condutas sociais, as quais não mais podem ser redutíveis a simples aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de ações racionais, diante dos desafios contemporâneos. O autor apresenta o conceito de experiência baseando-se em três elementos centrais: a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas e a identidade social; a subjetividade e a construção da experiência.

A heterogeneidade destaca que a identidade social não é mais uma posição social, mas um fazer, uma construção através da experiência. Em relação à subjetividade, retrata que os sujeitos não mais estão enclausurados em papéis sociais, mas aderem a papéis e valores diferenciados, de acordo com as possibilidades de suas experiências sociais. Na construção da experiência coletiva, diz-nos que não há mais conflito geral, capaz de agregar os indivíduos em um projeto comum. Para ele, o que existem são explosões sociais localizadas.

Os conceitos e noções apresentados por Dubet, na sociologia da experiência, interessam a pesquisa sobre a cultura escolar prisional, a partir do nosso entendimento sobre a cultura como teia de significados, construída na interação dos sujeitos, onde estes são agentes dos processos. As atividades dos indivíduos devem construir o sentido de



suas práticas no bojo desta heterogeneidade. (Dubet, 1994). O autor nos incita a pensar nesse novo modelo de sociedade, como um sistema constituído nas práticas desses sujeitos.

Uma sociologia da experiência incita que se olhe cada indivíduo como um intelectual, como um ator capaz de dominar, conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo. O ator não é redutível a seus papéis, nem a seus interesses. O indivíduo não adere totalmente a nenhum deles. Este tem como articular lógicas de ação, as quais se ligam a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a combinar lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por essa atividade que constitui sua subjetividade e reflexividade (SETTON, 2011:719).

Com o aporte teórico da sociologia da experiência, entendemos que o ator não é “totalmente” socializado, via orientações das instituições e nem mesmo sua identidade será construída nos marcos das categorias do sistema. Assim, infere-se que os atores se constituem nas experiências sociais que lhe pertencem, a partir de sua capacidade de articulação com as diferentes lógicas de ação que não lhe pertencem, em um processo dinâmico, inclusive de construção subjetiva e identitária.

Os trabalhos de Dubet nos apresentam um quadro atualizado de algumas premissas de Simmel já nos anos 1990. Esse autor desenvolve seus estudos a partir de uma abordagem que evidencia as interações sociais como elemento de compreensão do social, isto é, pressupomos que sociedade, pelo foco do autor, seria constituída por distintas formas de ações recíprocas.

Assim, ao pensarmos nos processos de socialização operados por ações sociais recíprocas, como apresentados por Simmel e mais tarde por Dubet e que inspiram nosso trabalho, evidenciamos a possibilidade de movimentos instituintes, mesmo no espaço prisional, oportunizados pelas diversas interações que podem ser resultados das práticas cotidianas escolares. Logo, reconhecer a potencialidade do conceito de experiência contribui para um novo entendimento do conceito de ressocialização também como não mais adequado para pensarmos a educação na prisão.

Infere-se que essa pode ser uma ação importante, pois se penso esse ator social como sujeito ativo em suas socializações, se percebo que a escola pode ser um espaço privilegiado para que ele, por meio de suas experiências, construa caminhos e se reconheça como sujeito, com deveres e direitos, poder-se-á, então, considerar a educação

na prisão para além do discurso da redução de danos, mas percebê-la como um direito que precisa ser garantido, com efetividade e qualidade.

No âmbito da pesquisa, compreendemos a socialização como um processo em que os sujeitos constroem suas experiências, estabelecem relações e constroem seus processos identitários.

Ao construirmos o conceito de cultura escolar prisional, em que o sujeito tem participação essencial, já que produz uma identidade e dá sentido às suas ações, dialogando com as lógicas de ação, que já se encontram determinadas, vislumbramos apresentar um cenário de maior dinamicidade e potencialidade, embora o controle e as determinações ainda existam.

Destacamos, assim, na pesquisa, nos processos de socialização dos sujeitos que experienciam o cotidiano escolar, três instâncias centrais: as práticas pedagógicas, a organização do espaço escolar e as interações, que são elementos que constituem a cultura escolar prisional.

Esses aparecem como “espaços” privilegiados de construção de identidades, de mediação das relações entre os contextos sugeridos, produzindo novas formas de integração social que podem oferecer, aos sujeitos que lá estão, possibilidades de socialização que, como nos diz Costa (2001:21), “concretize um caminho mais digno e humano para vida”.

Inspirando-nos nos estudos desenvolvidos por Antônio Carlos Gomes da Costa sobre o trabalho socioeducativo, em que ele nos aponta como maior desafio o desenvolvimento, nos adolescentes, autores de atos infracionais, de novas competências pessoais e relacionais, isto é, os sujeitos e as interações destes devem ser o foco das ações educativas.

Estabelecendo um diálogo com os estudos do autor sobre crianças e jovens em conflito com a lei, concordamos com ele quando nos diz que “o sujeito do ato infracional é uma pessoa humana, tem valor, é sujeito de direitos [...] e é capaz de aprender a ser e a conviver de acordo com os valores e princípios da nossa sociedade” (Costa, 2004).

Diante disso, entendemos a escola na prisão como espaço em que se podem oportunizar práticas, interações e experiências capazes de possibilitar aos sujeitos

infratores o desenvolvimento de competências e habilidades que possa lhes garantir uma vida melhor ao findar o tempo de cumprimento de pena.

### **2.2.5 Educação Prisional e Direitos Humanos: as práticas educativas e o pleno exercício da cidadania - em busca dos marcos legais.**

A integração entre o entendimento da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade como um instrumento de pleno exercício da cidadania e os marcos legais que norteiam as práticas educativas lá produzidas leva-nos a destacar, para a pesquisa, alguns destes documentos.

Ao longo dos anos observamos uma mudança no cenário referente ao sistema prisional. Embora as notícias que cheguem dos espaços prisionais não sejam animadoras nem condizentes com as propostas legais que têm sido implementadas, vislumbra-se uma maior harmonização entre o que dizem os marcos legais, principalmente, aqueles que tratam dos direitos dos sujeitos privados de liberdade, e o contexto carcerário.

Um desses canais em busca de melhores condições de vida e garantia de direitos dos sujeitos privados de liberdade, durante a estada na prisão e após o retorno ao convívio social, tem sido a assistência educacional.

Segundo Gadotti (2009:14), a educação aparece como um direito humano no contexto de Estado social, que intenciona amenizar as diferenças entre os indivíduos, estabelece melhores condições de vida e busca um maior desenvolvimento da sociedade.

Assim, a educação aparece como um dos instrumentos imprescindíveis para a garantia dos outros direitos, para o resgate da autonomia e para o desenvolvimento e sobrevivência do ser humano. Entendemos, então, que a condição de cidadão e a garantia de direitos está relacionada ao direito à educação, como nos apresenta Mazukyevicz, (2010:88),

A condição de cidadão está intimamente relacionada ao direito à educação, na medida em que o exercício pleno da cidadania pressupõe um conhecimento esclarecido acerca dos valores, hábitos e situações da sociedade da qual se faz parte.

A questão da compreensão da educação como direito humano social significa que ter um direito pressupõe a prerrogativa da exigência da obrigação correspondente a esse direito, isto é, ser sujeito de direito requer de outrem deveres.

Daí entende-se que, como aponta Gadotti (2009:17), a educação enquanto direito humano deve ser assegurada pelo Estado. O mesmo deve estabelecer como prioridade a atenção aos grupos sociais mais vulneráveis, em que se incluem os sujeitos privados de liberdade. Visto que, excetuando-se as restrições referentes à liberdade de locomoção e o exercício dos direitos políticos, todos os outros direitos e garantias devem ser resguardados aos sujeitos privados de liberdade.

Como vimos, as práticas educativas nas prisões, datada dos anos 1960, por vezes difusas e diversificadas, têm seu cenário, atualmente, alterado de maneira consideravelmente positiva.

É sabido que a baixa escolaridade apresenta-se como um dos principais fatores da exclusão dos jovens da atividade econômica, assim, de acordo com Singer (2006), concluímos “que a altíssima taxa de reincidência dos detentos poderia ser reduzida se durante a reclusão lhes fosse dada oportunidade de elevar sua escolaridade”. A oferta da educação nas prisões torna-se elemento essencial para a mudança desse cenário, pois, como nos mostra Ireland (2011), “os dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) indicam que somente 26% dos presos estão engajados em alguma atividade laboral e a natureza formativa ou ‘profissionalizante’ da maioria dessas ‘ocupações’ levanta suspeitas”.

A situação daqueles que ingressam no sistema prisional e já são detentores de qualificações para o mercado de trabalho não se torna melhor, pois suas habilidades e conhecimentos sofrem defasagem, visto que os avanços tecnológicos incorporados ao mundo moderno e as diferenças administrativas e gerenciais na prestação de serviços estão em constante transformação.

Quando reclusos, caso tenham a oportunidade de acesso à educação, não só formal, mas em um escopo de atividades educacionais e culturais diversas, e à formação profissional, as oportunidades de reingresso no mundo livre podem ser mais eficientes, diminuindo assim, um dos temores das diversas áreas que trabalham com o sistema prisional: a reincidência.

Nesse contexto, a questão da educação, ao longo dos tempos, e as conquistas dessa como direito de todos, precisa ser colocada de uma forma mais ampla, como uma forma de análise do debate sobre políticas de educação em prisões. Logo, o estudo em questão intenciona destacar o processo educacional nas prisões como uma atividade que se dá no contexto de uma política de execução penal, com questões específicas que precisam ser consideradas.

As questões de oferecimento da educação estiveram sempre atreladas às questões de formação cidadã. A fim de configurarmos o esse cenário em que a pesquisa está inserida, apresentamos um breve panorama sobre os marcos legais que impactam as ações educativas referentes aos sujeitos privados de liberdade.

A educação aparece pela primeira vez na Constituição Imperial de 1824, ligada à noção de cidadania. Chama-nos a atenção a questão exposta no artigo 179<sup>31</sup>, [ ] XXXII, sobre o direito à educação do cidadão. À época, segundo Dôres (2007) considerava-se como cidadão,

“[...] a alguns poucos: votavam e podiam ser votados os homens maiores de 25 anos que tivessem renda mínima de 100 mil-réis, sem restrição aos analfabetos, que se traduzia em cidadãos urbanos, sobretudo os comerciantes e os proprietários rurais. Já os não cidadãos seriam: os escravos, as mulheres, os artesãos e todos os demais que constituíam a população pobre e miserável” (DÔRES, 2007:89).

A partir daí outros documentos legais se configuraram, destacando a educação como elemento catalisador para o progresso do país e desenvolvimento humano, mesmo que, na maioria das vezes, buscando atender aos interesses das classes dominantes.

---

31 Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

Avançando um pouco na história, deparamo-nos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas<sup>32</sup>, instituída em 1948, que, no artigo 26<sup>33</sup>, diz terem todos e todas o direito humano à educação, com o objetivo do pleno desenvolvimento humano.

Deste modo, é sabido ser a educação direito de todos, inclusive dos sujeitos privados de liberdade. A análise dos documentos utilizados na pesquisa nos leva a constatação de que a educação para jovens e adultos em privação de liberdade apresenta articulação entre os programas de reinserção social e a política de execução penal. Sendo assim, enfatiza-se que a educação deve ser considerada um dos principais meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos capazes de possibilitar aos presos melhores condições de vida ao saírem do sistema.

Desta maneira, com o intuito de explicitar algumas das principais orientações direcionadas à educação no sistema prisional, apresentaremos alguns dos documentos nacionais e internacionais norteadores das políticas educacionais nos estabelecimentos prisionais.

Um dos documentos de maior relevância, no plano internacional, a respeito da garantia de direito à educação dos encarcerados são as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros<sup>34</sup>, que afirmam, em seus itens 40 e 77, as medidas que devem

---

32 Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.

### 33 ARTIGO 26

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. ([http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm))

34 Adotadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas em 1957.

ser tomadas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos, incluindo a instrução religiosa. Segundo o documento, a educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua formação, então devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física. Assim, cada estabelecimento prisional deve ser dotado de uma biblioteca, e ações de estímulo à utilização da mesma devem ser implementadas.

A Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes, norma acordada em dezembro de 1975, aprovada pela ONU em 1984 e ratificada pelo Brasil em 1991, explicita as necessidades e desafios a serem superados para a melhoria das condições de implantação da educação nas prisões e reafirma a garantia dos direitos educação prisional. O importante documento apresenta-se em consonância com o fundamento da justiça e da paz no mundo, fazendo referência à forma pela qual os presos devem ser tratados no período de encarceramento, pois, de acordo com ele, “os tratamentos que possam resultar em danos físicos, psicológicos ou emocionais ao preso são considerados inaceitáveis” (ONU, 1975).

A Declaração de Hamburgo de 1997, elaborada como produto da 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confinteia) garantiu avanços para o direito das pessoas encarceradas em nível internacional, afirmando-o como parte do direito à educação de jovens e adultos no mundo. No Plano de Ação de Hamburgo explicita-se, no item 47 do tema VIII, a necessidade de reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem:

- a) Informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) Elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- c) Facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela.

No encontro seguinte, de acordo com Ireland (2011), o Marco de Ação de Belém, aprovado durante a VI Confitea, realizado no Brasil<sup>35</sup>, em 2009, aponta referências específicas ao direito à educação dos sujeitos privados de liberdade, no item 11, alínea (e), e no item 15, alínea (g).

A CONFINTEA frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”.

Segundo a introdução do documento, destacou-se a compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta.

Compreendemos a educação no contexto prisional como uma expressão da educação de jovens e adultos, visto que está voltada para uma população e contexto específicos, sendo também importante para reforçar políticas públicas ligadas às áreas em questão. A pesquisa compactua e busca contribuir com a concretização de ações que concretizem a intersetorialidade, elemento fundamental na educação de jovens e adultos e também central na educação em prisões.

A articulação entre as políticas sociais, a família, os diversos setores da sociedade e os agentes da execução penal, torna-se igualmente central no contexto prisional.

Conforme Ireland (2011), a partir das discussões, ao longo dos tempos, sobre o entendimento da educação de jovens e adultos, e que ganha uma abrangência ainda maior durante o Marco da Ação de Belém, como aprendizagem ao longo da vida e que envolve um “*continuum* que passa pela aprendizagem formal, não formal e informal”, destacamos a importância da compreensão dos sentidos dos conceitos que balizam a educação de jovens e adultos, para as proposições de políticas públicas que pretendem impactar de forma positiva as ações educativas oferecidas àqueles sujeitos.

---

35 O Brasil foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma Confitea.



É preciso concentrarmos esforços em todas as dimensões do processo educativo desse grupo, embora alguns governos insistam em “conceber e concentrar as políticas da educação de jovens e adultos no campo da escolarização tardia” (Ireland, 2009:27) e nas práticas formais de escolarização.

Para o autor, tanto a educação de jovens e adultos quanto à educação em prisões, em nível pedagógico, sofrem da falta de projetos e pessoal próprios – projetos político-pedagógicos e educadores com uma formação específica para trabalhar com o público jovem e adulto e o público encarcerado.

Sabe-se que a educação em contexto prisional, em nosso país, data da década de 60. No entanto, como aponta Mazukyevicz (2010:89), a ênfase ao reconhecimento formal expresso da cidadania e da dignidade da pessoa humana, como fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro, deve-se ao advento da Constituição de 1988, a qual limita o poder punitivo do Estado e atribui ao preso a condição de sujeito de direitos, isto é, ser beneficiário de certos deveres alheios.

Em 1996, O Programa Nacional de Direitos Humanos é considerado um importante passo é rumo ao estabelecimento de uma política nacional referente aos sujeitos privados de liberdade, que apresentava como um de seus objetivos, a promoção de programas de educação, treinamento profissional e trabalho facilitadores da reeducação e recuperação do preso.

Em relação à legislação nacional, também de 96 e diretamente relacionada à educação, citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96). É sabido que a educação prisional faz parte da educação de jovens e adultos (EJA). A EJA se caracteriza como aquela que se destina as pessoas “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Essa Lei estabelece, em consonância com a Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988, o direito de todos os cidadãos e cidadãs ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito e a oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Em 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei 10.172/2001. O PNE elencava as prioridades e objetivos a serem atendidos até 2011. Havia 295 metas a serem cumpridas. Segundo análise apresentada pela Revista Nova Escola o Plano “não deu certo por várias razões. A quantidade de objetivos contou contra,

diluindo as demandas e tirando o foco do essencial. Segundo, muitas das metas não eram mensuráveis, o que dificultou seu acompanhamento. Também faltaram regras com punições para quem não cumprisse as determinações. Finalmente - e, talvez, o mais importante: um dos artigos do plano foi vetado pela presidência. Era a proposta de aumentar a parcela do Produto Interno Bruto (PIB) investida em Educação de 4 para 7%. Sem dizer de onde viria o dinheiro, o PNE de 2001 virou letra morta antes de nascer.”

Esse Plano prioriza a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em seus objetivos e metas, número 17, estabelece “Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14”.

Em discussões oriundas da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, novas demandas, dez diretrizes objetivas e 20 metas foram estabelecidas para o cumprimento no período de 2011 a 2020.

Mais uma importante conquista para a educação prisional veio com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Nacionais para Educação<sup>36</sup> no Sistema Prisional. Depois de mais dois anos de sua elaboração, o documento foi aprovado no início de 2009 pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. As Diretrizes, segundo consta no relatório da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação de 2009, foram elaboradas pelos participantes do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, e apresentam parâmetros nacionais com relação a três eixos: (1) gestão, articulação e mobilização; (2) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; (3) aspectos pedagógicos.

Ainda é preciso citar como um instrumento de luta pela construção de uma educação prisional que atenda aos sujeitos privados de liberdade, o Plano Estadual de

---

36 Em 19 de maio de 2009, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Processo nº 23000.019917/2008-49, pelo qual o Senhor Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, encaminhou pedido para que este colegiado estabelecesse um marco normativo, mediante elaboração e aprovação de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros.

Educação para a Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro<sup>37</sup>. Ele tem “objetivos e metas direcionadas para a ampliação e universalização do ensino nas três etapas que compõem a Educação Básica, com a qualidade que permita a continuidade de estudos para àqueles que optarem pela Educação Superior, bem como a inserção no mundo do trabalho, em condições de igualdade àqueles oriundos das redes privadas de educação” (PEE/ SEEDUC/ Lei 5597/09).

Todas as ações citadas têm contribuído para efetivar a educação como instrumento de transformação social e como elemento capaz de diminuir a desigualdade social. A ênfase na Educação de Jovens e Adultos propiciou maior visibilidade à educação dos sujeitos privados de liberdade, pois os mesmos estão relacionados a essa modalidade de ensino.

Também consideradas como decisivas nas discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos destacamos as Conferência Internacionais de Educação de Adultos<sup>38</sup>, iniciativa

---

37 Assim sendo, a SEEDUC iniciou, em março de 2007, um processo interno de constituição de uma comissão organizadora que se desdobrou em comissões temáticas, cada uma delas responsável por elaborar os diagnósticos, as diretrizes, os objetivos e as metas referentes às diferentes modalidades de ensino, para compor o texto da proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação, à luz da lei n.º 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/1996 e da lei n.º 2 4.528/2005, que estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

38 O Marco de Ação de Belém constitui peça fundamental no longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional, que teve início em 2007 e não termina com a sua aprovação no último dia da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009. O grande desafio posto agora é o de passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos. O esforço que a CONFINTEA VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos. O Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO. As orientações do Marco de Ação de Belém, que incluem várias recomendações do documento brasileiro, oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva.  
[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working\\_documents/Bel%C3%A9m%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Bel%C3%A9m%20Framework_Final_ptg.pdf)

da UNESCO. A sexta edição do encontro aconteceu no Brasil, em Belém do Pará, no ano de 2009. Até agora foram realizadas seis conferências, a primeira em 1949 e a última em 2009. O objetivo da última conferência foi fazer uma avaliação dos principais pontos do encontro anterior e ainda ressaltar a importância da criação de instrumentos para a proteção da Educação de Jovens e Adultos, assim como reafirmar os compromissos assumidos e não plenamente cumpridos.

Alguns programas, a partir das determinações legais apontadas, têm sido implementados nas salas de aulas dos espaços privativos de liberdade, tais como o Programa Brasil Alfabetizado<sup>39</sup> e, mais recentemente, o Programa Autonomia, em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é uma ação ligada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>40</sup>. É uma ação voltada à alfabetização de jovens, adultos e idosos e à formação de alfabetizadores, com o objetivo principal de universalizar o acesso à educação. O PBA é parte integrante da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo considerado a porta de entrada para o ensino fundamental de jovens, adultos e idosos.

Agora, segundo informações do site do Ministério da Educação, o programa atua também integrado ao Brasil Sem Miséria, levando apoio técnico para estabelecer e garantir continuidade nos estudos, sempre com foco na educação como maneira de combater as desigualdades socioeconômicas.

---

39 O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817)

40 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais.

Em um dos diversos programas e ações pensados e implementados Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA, da SECADI, temos a educação nas prisões, que visa à elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas prisões, a oferta de formação continuada para Diretores de estabelecimentos penais, agentes penitenciários e professores e aquisição de acervo bibliográfico.

O Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), lançado em 2007, pelo Ministério da Justiça, destinado a prevenir, controlar e reprimir a criminalidade, busca atuar em suas raízes socioculturais e articular ações de segurança pública com políticas sociais, por meio da integração entre União, estados e municípios.

Atuando em 4 eixos<sup>41</sup>, o PRONASCI apresenta como foco o jovem até 24 anos. Esse programa destaca o cuidado com os direitos humanos, enfatiza a importância da capacitação dos profissionais ligados ao programa e até mesmo a construção de espaços diferenciados para atendimento do grupo em questão. Como uma das propostas para a concretização dos objetivos apresentados, todos os presídios construídos com recursos do PRONASCI, serão equipados com módulos de saúde e educação (sala de aula, laboratório de informática e biblioteca). Assim, diversos projetos educacionais já em execução pelo governo federal serão implantados dentro das penitenciárias brasileiras. Um deles é o Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, que tem como meta a promoção da alfabetização de jovens presos, ou seja, aqueles que não tiveram a oportunidade de escolarização ou abandonaram a escola precocemente.

Ainda em relação ao PRONASCI, há atos normativos que darão sustentação ao programa, a saber: Programa Bolsa-Formação, Fundo Nacional de Segurança Pública, Sistema Único de Segurança Pública, Regime Disciplinar, Remição da Pena por Estudo, Força Nacional de Segurança Pública, Lei Orgânica da Polícia Civil, Reserva de Vagas.

---

41 Eixos do Pronasci:

1. Formação e a valorização dos profissionais de segurança pública;
2. A reestruturação do sistema penitenciário;
3. O combate à corrupção policial;
4. Envolvimento da comunidade na prevenção da violência.

Em 2011, instituiu-se pelo decreto nº 7.626, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), pelo decreto nº 7.626, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação no sistema prisional, em ações conjuntas com a área da educação e da execução penal dos estados e Distrito Federal, responsáveis pela apresentação de um Plano de Ação aos Ministérios da Educação e da Justiça.

Destacamos os artigos 2º, 3º e 4º, que contêm as diretrizes e objetivos do PEESP, e os principais parágrafos de interesse da pesquisa.

Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

Art. 3º São diretrizes do PEESP:

I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;

Art. 4º São objetivos do PEESP:

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

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

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

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

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais.

Outro documento relevante para a discussão sobre o tema é o Relatório, publicado em outubro de 2009, na Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos,

Sociais, Culturais e Ambientais (DhESCA)<sup>42</sup>, sobre Educação nas Prisões Brasileiras, aponta que “o artigo 26 da Declaração ganhou status jurídico internacional e de caráter obrigatório para Estados Nacionais por meio dos artigos 13 e 14 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)<sup>43</sup>, interpretados pelas Observações Gerais 11 e 13 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC)<sup>44</sup>”.

---

42 Criada em 2001, a Plataforma Dhesca Brasil, como Capítulo Brasileiro da Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento – PIDHDD – que articula, desde os anos 1990, organizações da sociedade civil de diversos países da América do Sul. A Plataforma Dhesca Brasil ([www.dhescabrasil.org.br](http://www.dhescabrasil.org.br)) é uma articulação nacional de 36 movimentos e organizações da sociedade civil que desenvolve ações de promoção, defesa e reparação dos Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (doravante abreviados em Dhesca), visando o fortalecimento da cidadania e a radicalização da democracia. Seu objetivo geral é contribuir para a construção e fortalecimento de uma cultura de direitos, desenvolvendo estratégias de exigibilidade e justiciabilidade dos Dhesca, bem como incidindo na formulação, efetivação e controle de políticas públicas sociais. A Plataforma é fruto de um processo de reconhecimento e afirmação dos Dhesca no Brasil e na América Latina. No plano internacional, os anos 90 representaram um verdadeiro marco histórico na institucionalização dos Dhesca, em função do chamado “Ciclo Social da ONU”. Após a ratificação do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC – de 1966, o governo brasileiro estabeleceu junto às organizações da sociedade civil uma “Agenda Brasileira de Direitos Humanos”. Esta agenda previa a reformulação do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (que ainda aguarda aprovação na Câmara), a criação da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados e construção do Plano Nacional de Direitos Humanos. Em 1994, o governo criou a Secretaria Nacional de Direitos Humanos (originalmente ligada ao Ministério da Justiça e, a partir de 2003, transformada em Secretaria Especial vinculada diretamente à Presidência da República).

43 O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC, adotado pela Assembleia Geral da ONU em 1966, é o principal instrumento internacional de proteção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Consolida uma série de direitos já declarados na Declaração Universal de Direitos Humanos e também, entre estes, o direito ao trabalho, à liberdade de associação sindical, à previdência social, à alimentação, à moradia, ao mais elevado nível de saúde física e mental, à educação, à participação na vida cultural e no progresso científico. Possui 146 signatários, incluindo o Brasil (que o ratificou em 1992).

44 O Sistema de monitoramento do PIDESC baseia-se em relatórios ou informes, os quais são encaminhados pelos Estados Partes ao Secretário das Nações Unidas, que os envia para análise do Comitê de Direitos Econômicos Sociais e Culturais (Comitê DESC). O primeiro informe deve ser enviado nos primeiros dois anos de ratificação do Pacto. O Comitê DESC, após analisar o relatório ou informe, emite suas observações conclusivas. Embora as

A educação, no PIDESC (1966), encontra-se enfatizada e assegurada nos artigos 13 e 14<sup>45</sup>, reafirmando o conteúdo descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Segundo PIOVESAN (2009, p.176), o Pacto objetivou a instituição de preceitos jurídicos que fossem capazes de obrigar os Estados-membros a cumprir suas obrigações legais, sob pena de responsabilização internacional.

Em 1985, o comitê DESC foi criado, no âmbito das Nações Unidas, a fim de supervisionar o cumprimento dos direitos humanos econômicos, sociais e culturais. Assim, os Estados que assinaram o pacto, como o Brasil, assumem obrigações de respeitar, proteger, satisfazer os padrões de direitos humanos entendidos como parâmetros que descrevem certa qualidade de vida.

Conforme exposto no relatório, “a garantia do direito à educação prevê a aplicação de quatro características inter-relacionadas e fundamentais, segundo a Observação 13, da Comissão DESC: 11”. Essas quatro características, mais uma vez, nos fazem refletir sobre a assertiva: avançamos muito legalmente, mas ainda não foi possível

---

conclusões não sejam dotadas de força legal, constituem-se em importante instrumento de pressão para proteção e garantia dos direitos humanos.

#### 45 **Artigo 13**

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§2. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: **a.** A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos **b.** A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. **c.** A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. **d.** Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária. **e.** Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

#### **Artigo 14**

Todo Estados-partes no presente Pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou território sob a sua jurisdição a obrigatoriedade ou a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecido no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.



a operacionalização de tantos artigos e propostas ditos e tidos como avançados. Ainda têm se constatado morosidade e falta de empenho por parte das autoridades em “praticar” tais marcos legais. Seguem as características:

- Disponibilidade: as instituições e programas devem garantir a educação obrigatória em quantidade suficiente para atender, de forma gratuita, a todas as pessoas. As instituições e programas educativos necessitam de edifícios, instalações sanitárias para ambos os sexos, água potável, docentes qualificados com salários competitivos, materiais educativos, entre outros;

- Acessibilidade: as instituições e programas educativos devem ser acessíveis a todos, sem discriminação, especialmente aos grupos mais vulneráveis;

- Aceitabilidade: os programas educacionais e métodos pedagógicos devem ser pertinentes e adequados culturalmente,

- Adaptabilidade: a educação deve ser flexível para adaptar-se às necessidades das sociedades e comunidades em transformação e responder ao que é imprescindível aos estudantes em contextos culturais e sociais variados. A garantia do direito à educação está prevista também em outros documentos internacionais: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 1o); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (parágrafo 1o, art. 29); Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (artigos 10 e 14); Convenção contra a Discriminação no Ensino (artigos 3o, 4o e 5o); Declaração e Plano de Ação de Viena (parte no 1, parágrafo 33 e 80); Agenda 21 (capítulo 36); Declaração de Copenhague (compromisso no 6); Plataforma de Ação de Beijing (parágrafos 69, 80, 81 e 82); Agenda de Habitat (parágrafos 2.36 e 3.43); Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (parágrafo 2o) e a Declaração e o Programa de Ação de Durban – contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (dos artigos 117 a 143).

## **2.3. Sobre a Escola**

### **2.3.1. A Escola**

A educação por si só não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime. [...] A educação é sim o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos. (SPOZATI, 2000:25)

Na perspectiva de entendimento de que o espaço escolar possui uma dimensão educativa, destacando-se, então, como elemento da construção social da realidade, afirmamos, em consonância com Faria Filho e Vidal (2000), que os espaços escolares constituem um programa educador. Logo, é preciso perceber a influência da escola na sociedade em que está inserida e conhecer um pouco mais de seus momentos de desenvolvimento. Assim como o projeto das prisões pretendia atender à lógica do progresso, a institucionalização da escola não teve uma representação diferente.

Há muito tempo, a escola vem influenciando na sociedade, na intenção de contribuir para a construção de um povo civilizado, fato sentido ao longo dos anos, registrado das páginas da historiografia brasileira. Podemos observar, ao longo da história, educação cumprindo objetivos determinados pela sociedade e uma diminuição do poder da Igreja no controle das atividades educacionais e, no período do Império, o fortalecimento do espírito nacionalista sempre construído através das atividades realizadas no espaço escolar.

Entendia-se que a instrução escolar possibilitaria organizar e influenciar o povo para um projeto de país independente, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade de criação das condições a existência de um Estado independente e condições de governabilidade deste, dotando, assim, o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Portanto, no Brasil imperial a escolarização, além de desenvolver o estudo das primeiras letras, terminava por agregar outros conhecimentos e valores, principalmente no que tange à inserção social, amparado por todo um arcabouço legal que vai se desenhando com o passar do tempo, a fim de que sejam ampliado o acesso às práticas escolares e civilizatórias.

Com o Brasil República, fazia-se necessária uma escola que atendesse ao projeto republicano, baseado em pressupostos, principalmente, civilizatórios e higienista.

Buscava-se também à época a valorização da arquitetura escolar como programa de ensino, uma educação inovadora pautada nos ideias de se tornar popular e universal.

Associaram-se a essas ideais programas que propunham em seu desenvolvimento um conjunto de medidas a fim de inculcar na população brasileira o respeito à Pátria, à soberania nacional, mas também o controle, a disciplina, uma preocupação enorme em erradicar o analfabetismo das massas com o intuito de transformar o brasileiro apto para o trabalho.

A escola republicana foi marcada pela valorização da educação para o trabalho, em consonância com as ideias do sistema fabril, que ao mesmo tempo que se modernizava, tentava transformar e controlar o dito brasileiro preguiçoso, para que fosse um símbolo da nova ordem e do progresso.

A partir de 1910, surgem vários movimentos sociais buscando uma educação para todos, com a participação de trabalhadores manifestando suas reivindicações, eram vários grupos em busca da organização para que fossem possíveis a implementação de debates educacionais, a fim de consolidar o ideário de educação iniciado com o advento da República.

Com o Golpe militar e a ditadura, os projetos educacionais passam a ser controlados por ideias tecnicistas e pela premissa da disciplinarização. Com a redemocratização do país, mas sobre uma ordem econômica que contribuiu para a precarização do trabalho docente, para o valor do capital, para as políticas neoliberais e seus resultados avassaladores para a educação pública brasileira, tentamos, principalmente, a partir da efetivação da “nova” LDB, construir caminhos que fortaleçam o espaço escolar e seus atores, não só naquilo que a escolarização representa para o progresso de uma nação, mas pelo que ainda podemos construir no coletivo democrático e menos desigual.

A educação escolar, tida ainda na contemporaneidade como elemento de formação de cidadãos críticos, reflexivos autônomos, carrega ainda algumas marcas das tecnologias de poder e disciplina que a constituíram, a fim de “conformar” os sujeitos a atuarem de maneira “dócil” no projeto capitalista que se instituía. É fato que a educação escolar desempenha importante nas sociedades modernas como instrumento e espaço de

socialização daqueles responsáveis pela construção de uma sociedade melhor e mais justa.

A institucionalização e difusão da educação escolar, entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, orienta-nos a um projeto mais amplo de regeneração moral e profilaxia social, como fatores imprescindíveis à capacidade de progresso do país e civilização do corpo social, tendo a educação e o espaço escolar como aliados nessa tarefa. Como apontam Marques e Pimenta (2003: 4549),

Assumindo diferentes contornos e incidindo sobre múltiplos aspectos, esse processo teve como uma das suas mais importantes marcas a intenção de forjar os futuros cidadãos, desdobrando-se em dispositivos civilizatórios, configurados com vistas a garantir a socialização das crianças. A difusão da escolarização não se deu sem uma intervenção sobre o corpo e a mente infantis, balizada pelo afã de produzir um conhecimento científico sobre as crianças, o qual deveria orientar a organização da instituição escolar e os procedimentos pedagógicos.

Perceber as potencialidades que engendram a escola não parece tarefa fácil, visto que, segundo Rocha (2006), esta tem sido entendida como uma instituição capaz de produzir e ser produzida consonante a uma lógica homogeneizante, que favorece, então, “a subjetividade mecânica através de cada elemento da comunidade, de cada signo, símbolo ou regra que a atualiza, revigorando-se enquanto fábrica de socialização padronizada”. É fato também que os movimentos disjuntores das práticas instituídas tendem, em algumas situações, a tornarem-se padrões, a serem reproduzidos e seguidos. Sendo assim, é preciso entender a lógica dos movimentos que permeiam o fazer escolar como elementos processuais, em que não há vencidos ou vencedores eternos.

À escola, têm sido atribuídas falhas e injustiças; possibilidades e vigor. De acordo com Dubet (2004), até que ponto seria a escola justa, já que a cultura escolar transmitida por ela seria aquela imposta e legitimada pelas classes dominantes, fato esse que leva a escola a ser vista como reprodutora das desigualdades sociais, conforme atestaram Bourdieu e Passeron (1975), pois trata de forma igual os que são diferentes. É sabido que a escola na prisão funciona como dispositivo legal no projeto de recuperação daqueles que, por conta de algum comportamento desviante, “pagam sua dívida com a sociedade”; dá-se, assim, a exclusão do meio social para a possibilidade de inclusão, dentro dos padrões legais exigidos.

No entanto, faz-se mister lembrar um dos caracterizadores do perfil dos detentos brasileiros: a baixa escolaridade, ou seja, extramuros a escola não cumpriu, com a maioria dos apenados, seu objetivo de formação do cidadão, de garantia de certificação capaz de permitir a entrada no mercado de trabalho, de compartilhamento com as regras de convivência do grupo social. A escola justa não é uma realidade para esse grupo.

Sendo assim, a escola na prisão precisa constituir-se de maneira diferenciada da escola excludente já conhecida por muitos. E como analisar, entender esse espaço de fracassos e fracassados em suas potencialidades e não apenas em sua reprodutibilidade? A construção da cultura daquele espaço nos parece um caminho profícuo a trilhar por essa seara.

O espaço escolar pode ser entendido nas sociedades contemporâneas como lugar de combate a atitudes discriminatórias e excludentes; em que os diferentes, os estrangeiros, enfim, os considerados “anormais” de todo tipo “podem” conviver e participar na construção de uma sociedade inclusiva.

No entanto, essa mesma escola, de certa maneira, tem forjado o indivíduo que participa e alimenta o modelo econômico e político produtor da exclusão, contribuindo assim para a dificuldade de concretização de uma escola mais justa na formação de uma sociedade menos desigual.

Encontramos aí um paradoxo, estabelecido nas escolas extramuros; que, porém, tende a intensificar seus efeitos nas escolas situadas no cárcere. Cientes do risco de cair na ilusão, como afirma Adorno (2002), de uma sociedade que se organiza em torno da aparência de liberdade, procuramos utilizar outras lentes que intensifiquem o olhar local, sem, porém, perder de vista o contexto global, também determinante na configuração do espaço escolar e de suas práticas.

Embora políticas educacionais forjadas em gabinetes, práticas educacionais utilitárias e conformadoras, ritualizações do cotidiano enviesem o espaço escolar, acreditamos que exercícios de resistência irrompam em meio a esses processos, dando visibilidade aos fazeres cotidianos e a um caminho que ressalta os movimentos instituintes. Não se trata aqui de reconhecer apenas a potencialidade do micro, das práticas cotidianas, mas sim de lançar luz na dinâmica que se estabelece entre o contexto macro, as prescrições, o instituído e outras possibilidades que se anunciam na

constituição das práticas escolares diárias. Configurar um mosaico em que tempos e espaços; sujeitos e normas; passado e presente trocam e se tocam rumo à construção de outras paisagens possíveis.

Ao “mergulhar” no cotidiano escolar como forma de perceber a cultura ali constituída, intenciona-se destacar as possibilidades de criação no tempo e espaço escolares, indo além das assertivas que engessam a escola e seus sujeitos em discursos de sucateamento e desânimo.

Rocha (2006) apresenta-nos dados, a partir da configuração escolar, que ratificam os dispositivos que *pedagogizam* as relações e o conhecimento produzidos na escola como responsáveis pelo tédio ali vivido, capaz de permitir a “paralisia” e “cegueira” de muitos ao que pulsa a seu redor. Segundo a autora,

...à medida que é por meio de sucessivas divisões e naturalizações do processo que se atualiza a lógica que exclui a diferença. Pedagogizar implica dar forma às ações, às situações, tendo como referência os modelos, os padrões convencionais, aceitos socialmente como normais. No que tange ao conhecimento, a pedagogização atua produzindo/reproduzindo divisões e hierarquizações que naturalizam os saberes. Esses saberes deixam de ser datados e implicados com circunstâncias, para se constituírem em verdades universais. (ROCHA, 2004:190)

Assim, a educação escolar, padroniza comportamentos: certo e errado, bom e mau; a lógica dominante se evidencia; o diferente é excluído, inclusive o professor em relação a seu saber construído nas práticas cotidianas. O tédio marca ponto, porém não ganha o jogo, já que pode funcionar como mobilizador de potencialidade e impulsionar a transformação.

Não se trata aqui de destacar o caráter redentor das práticas cotidianas e das interações entre os sujeitos no tempo e espaço escolar, mas sim de reconhecer nas ações realizadas no micro e nas construções que ali se dão, vontade de poder. Ao destacarmos que as prescrições não dão conta da variabilidade das situações de trabalho, a escola é aqui entendida como lugar de criação, de vida.

Compactuamos com Nietzsche (2002) quando atesta que vida é vontade, vontade de poder. Assim, se vontade é vida, ela deve ser afirmada e não negada. Para o autor, a vida quer sempre expandir e nunca estagnar. A compreensão de cotidiano, aqui colocada, remete-nos a um campo de forças em luta, e não simplesmente como espaço de mera reprodução de práticas naturalizadas. O cotidiano pode nos oferecer diferentes modos de

existência e possibilitar a tessitura de movimentos instituintes capazes de afastarem ou minimizarem práticas excludentes.

Os processos de subjetividade são constituídos por meio de complexos processos de interação social, cujos resultados não podem ser previstos apenas pelo conhecimento dos sujeitos a respeito de suas posições nas estruturas sociais, mas podem ser melhores entendidos com o conhecimento do exercício das atividades cotidianas, com a observação dos diversos eventos mais ou menos imprevisíveis de que participam e com a observação dos modos de se relacionar com o espaço escolar e com o saber. Na tentativa de captar movimentos de resistência, engendradas em propostas institucionalizadas, mas possíveis de serem reconhecidas nos imprevisíveis da atividade.

Sabe-se que subjazem no espaço escolar relações de poder, mas que o poder não é localizável, e sim relacional; o poder circula e funciona em cadeia. Ao se exercer o poder, incidindo ação sobre ação e não mera dominação, colocam-se em circulação práticas de saber, necessárias ao exercício de poder.

Em Foucault (2004), destaca-se também a noção de resistência como elemento inerente às relações de poder, incitando seu exercício. Segundo esse autor, o próprio poder é efeito de um conjunto de práticas, de relações de forças, agindo uma sobre as outras, sem estar localizado ou totalizado em um indivíduo. Compactuando com Foucault, Heckert (2004:56), sobre as relações de poder, diz-nos que:

Pulverizadas no campo social, as relações de poder são positivas e criadoras; não quer dizer com isso que tudo seja relação de poder e que há um poder que tudo domina. A intenção do filósofo, no entanto, foi escapar de uma caracterização do poder como apenas submissão ou dominação.

Para ele, o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estes estão sempre em posição tanto de serem submetidos a esse poder como também de exercê-lo. Jamais eles são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre seus intermediários. (Foucault, 2004:35)

Assim, mesmo que as políticas oficiais determinem e as prescrições delimitem as ações dos sujeitos, é fato que os saberes da experiência, as contingências da vida e tantos outros conhecimentos não hierarquizados e contemplados oficialmente, invadem e se mesclam aos fazeres diários, propiciando novas configurações ao espaço escolar.

Interessa-nos entender de que modo operam as relações de poder, forças em exercício, e resistências na escola prisional, compreendendo as táticas e estratégias utilizadas pelos sujeitos praticantes desse espaço, podendo assim entender os modos de constituição dos sujeitos. O foco do estudo nas práticas cotidianas para a construção da memória e da cultura escolar mostra-se fecundo para um melhor entendimento das relações de poder que definirão o que lembrar ou esquecer e que cultura escolar aí se constitui; pois, segundo Heckert (2004), ao analisar as relações de poder tendo como referencial Foucault, aponta-nos que

o estudo do poder deveria se concentrar nas práticas efetivas, apreendendo seu engendramento nas táticas e estratégias anônimas. Ou seja, perscrutá-lo no campo onde as ações produzem práticas que regulam condutas e reafirmam processos de sujeição, captando, portanto, a dimensão material dos processos de sujeição. (HECKERT, 2004:38)

Segundo Rocha (2006:192), a escola tem sido reconhecida como espaço de socialização, de constituição legalizada do sujeito na sociedade e responsável pelo reconhecimento da constituição do cidadão produtivo. Sendo assim, é compreensível a educação escolarizada aparecer como uma das assistências oferecidas como direito ao preso na Lei de Execução Penal.

Mesmo com o reconhecimento da importância do espaço escolar no imaginário social, é preciso pensar a escola e as práticas que ali se efetivam também pelas brechas do instituído, pois “o sistema não existe sem conflitos, fraturas, resistências”. Mesmo partindo de pontos pessimistas que imputam à escola a inércia, a reprodução, o sucateamento, o desânimo, com seus métodos homogeneizantes e burocráticos na organização do tempo-espaço, não se pode silenciar a potência instituinte que permeia as ações cotidianas escolares. Há sempre terrenos porosos e abertos, suscetíveis de movimento.

Do mesmo modo que o poder, as forças de resistência, segundo Foucault, não têm poder absoluto. Sabe-se que a prisão e a escola como instituições disciplinadoras também apresentam imposições e brechas, determinações e possibilidades, relações de poder e forças de resistência coexistindo em um processo dialético e pulsante.

Interessa-nos conhecer, discutir e problematizar o uso e produção dos artefatos culturais pelos praticantes da escola, ou seja, aqueles que segundo Certeau (2009)



ocupam o espaço dominado, com suas práticas de uso do que foi colocado para “consumo”, criando, assim, durante esse processo, permanentemente, tecnologias. Investigar a produção e uso dos artefatos culturais dos sujeitos que praticam esse lugar, além de evidenciar o dinamismo do espaço da escola, mesmo que subjugado à disciplinarização e a normas pré-estabelecidas, possibilita o entendimento do processo das redes de conhecimento e significações dos praticantes como uma das possibilidades de estabelecer caracterizações sobre a cultura de uma escola na prisão. É necessário entendermos como esses sujeitos que praticam a escola na prisão buscam alternativas aos ditos e estabelecidos oficiais, na construção de significados em suas práticas diárias.

Certeau, historiador e estudioso do cotidiano escolar nos auxilia no “entendimento” dos processos que se dão em ações não necessariamente planejadas, sendo assim consideradas como “táticas de praticantes” (Certeau, 2009), realizadas no viver cotidiano, capazes de transformar a vida e os contextos organizacionais em que se dão.

Ainda com Certeau (2009), entendemos que as *práticas culturais* são configuradas nas estruturas de poder, que lhes asseguram um espaço próprio de existência, obedecendo geralmente às leis desse lugar. Aproveitando-se das lacunas de poder, produzem usos criativos dos bens culturais, como argumenta Certeau (2009), quando define estratégias e táticas.

Para esse historiador, estas noções estão relacionadas a *lugar* e *espaço*. Ele compreende a noção de *estratégia* como a arte dos fortes, implicando no cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito que detém o *querer e o poder* é isolado em um *lugar próprio*, que o distingue do outro, como totalidade visível. Lugar capaz de servir de base para a gestão das suas relações com a exterioridade de alvos a serem atingidos.

Este lugar permitiria o acúmulo das conquistas e o domínio dos espaços pela visão panóptica oferecida em sua posição. Além disso, proporcionaria um saber produzido pelo poder e responsável por sua legitimação, constituindo os *lugares de poder* (sistemas e discursos totalizantes).

A noção de *tática* é entendida como a arte dos fracos operada como um cálculo que não pode contar com um lugar próprio. Ela só tem como lugar o do outro, mas aí se

insinua sem apreendê-lo por inteiro. A *estratégia* do “próprio”, segundo Certeau, “é uma vitória do lugar sobre o tempo” e, ao contrário, por ocupar um *não-lugar*, “a *tática* depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho” (2009:47).

A *tática* tem sempre que jogar com os acontecimentos para aproveitar as ocasiões. Ela o consegue em momentos oportunos, onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese não tem necessariamente a forma de um discurso; ao contrário, ela se materializa na sua própria decisão, no ato ou maneira de aproveitar a ocasião. Muitas práticas cotidianas (ler, falar, circular, fazer compras, preparar refeições, morar, aprender etc.) constituem-se como *táticas* e como *artes de fazer*, podendo ser compreendida como vitória dos mais fracos sobre os mais fortes.

O entendimento, como já assinalado anteriormente, sobre espaço e lugar é fundamental na construção da pesquisa. Para Certeau (2009:201) os espaços são ações de sujeitos históricos; assim, pode-se dizer que uma escola geométrica e arquitetonicamente definida é passível de ser transformada em espaço e lugar por seus praticantes em um movimento incessante e dinâmico. Nos espaços, é possível a troca, o compartilhar; não está determinado pela lei de um “lugar próprio”.

Faz-se mister considerar, como Certeau (2009), a dinamicidade entre espaço e lugar, pois este é um espaço próprio; aquele, um lugar praticado. Não é possível reduzi-los a mera diferenciação entre espaço e lugar. Trabalhamos com o entendimento de que um pressupõe o outro, visto que a resistência tal qual a trazemos neste trabalho aparece como uma fissura no espaço praticado, configurando-se como um modo de subversão ao lugar controlado.

Assim também compactuamos com Certeau (2009), como já citado, ao apresentar a noção de *tática* como uma série de procedimentos que os praticantes lançam mão para subverter as referências de um lugar próprio como um espaço que é controlado por um conjunto de operações (*estratégias*) fundadas sobre um desejo e sobre um conjunto desnivelado de relações de poder. Logo, a noção de *tática* (espaço de reconhecimento da criação cotidiana) também não deve ser entendida em oposição a de *estratégia*, mas sim como partes de um mesmo processo, ou seja, as *estratégias* intencionam a organização de um espaço controlado; as *táticas*, possibilitam operações que não supõem controle ou regra universal, abrindo, então, fissuras no poder estabelecido, entendidas como

resistência ao estabelecido. Para Certeau (2009) essa subversão não se configura como revolta, por ser comum e silenciosa, mas não deixa de ser resistência. Ambas, estratégias e táticas, visam à organização do espaço próprio (lugar). Esta, em sua indeterminação ou recusa em acatar as regras, pretende; aquela, como organizadora do lugar, já determina.

Pensar estratégias e táticas em relação torna-se necessário, já que “o estudo das táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde deveriam ir.” (Certeau, 2009:105)

No exercício de entendimento das significações construídas no cotidiano escolar, estabelece-se também a articulação entre as relações estabelecidas dos sujeitos com os diversos saberes, visto que essa relação será primordial para a definição dos papéis mobilizados pelos sujeitos no processo educativo e que podem definir também seu lugar no social. Essas práticas de socializações e relações com o saber conduzem os sujeitos da educação a poder “jogar o jogo” nos campos de lutas das relações sociais, mas também podem torná-los subjetivados “contra a escola”, como nos informa Dubet (1998).

Os desafios impostos pela reflexão sobre o espaço de uma escola situada em uma prisão, suscitaram outras questões a pesquisa, visto que como já comentado ao longo do texto, a cultura da prisão é construída em relações contraditórias com objetivos contraditórios. Um desses objetivos diz respeito a uma das funções da prisão: a ressocialização.

Marcado por controvérsias e em volta a um mito, para muitos, inalcançável, o termo carrega a ineficácia do sistema em sua carga semântica. Sendo assim, considera-se relevante trazer à discussão o conceito de ressocialização. Tratar sobre esse termo requer antes um melhor entendimento sobre os processos de socialização conceituados ao longo da história e como esse conceito se conecta com as reflexões necessárias para a construção da categoria da cultura escola prisional.

### 2.3.2. A Cultura Escolar e a Construção da Memória

Registro do Profeta Jeremias, no Livro das Lamentações, narrando o episódio de sofrimento a que Jerusalém foi submetida quando Nabucodonosor destruiu a cidade em 586 a.C. “Numa série de elegias o autor expressa sua inconsolável tristeza por causa da agonia e da angústia da cidade”, afirmando **“Quero trazer à memória o que pode dar esperança ao meu povo”** (LM 3:21)

Não nos parece possível a discussão sobre os atravessamentos das culturas escolar e prisional, na constituição da cultura escolar prisional, sem o entendimento e a reflexão sobre a noção de cultura.

A partir dos pontos de vista e das reflexões, questionamentos e observações surgidos durante o trabalho de campo, emergem como categorias orientadoras da pesquisa os conceitos de cultura, cultura escolar e cultura prisional. Consideramos, ao longo do estudo, a complexidade que cerca esses conceitos.

Deste modo, buscamos o diálogo com outras categorias, as quais nos proporcionaram melhor entendimento sobre a densidade e tensões que atravessam os conceitos centrais da pesquisa. São elas, a noção de cotidiano, de socialização e de memória social, imprescindíveis para a compreensão das relações estabelecidas no contexto escolar prisional.

Para nos auxiliar na discussão sobre as cultura(s), na pesquisa em contexto escolar prisional, privilegiaremos a interlocução com autores como Geertz (2008), Perez Gómez e Laraia (2007), que nos ajudarão no entendimento do conceito de cultura; Julia (2001), Viñao-Frago (2000), Forquin (1993), Pérez Gómez (1993, 2001), com o conceito de cultura escolar, Certeau (2009), com as reflexões sobre cotidiano escolar; Thompson (1970), com a cultura prisional e Setton (2003,2010) e Dubet (1994, 1998), com os estudos contemporâneos sobre socialização.

Pressupõe-se que as categorias elencadas, incorporadas aos estudos da educação prisional, permitir-nos-á melhor entendimento sobre os agenciamentos simbólicos, os conflitos e as potencialidades estabelecidos no contexto escolar pesquisado.

Entendemos que as categorias trabalhadas, em um primeiro momento, aparecem, para nos confrontar com um problema. No entanto, de certa maneira, são elas as ferramentas que nos ajudarão a responder as interrogações surgidas.

Com este propósito, é imprescindível apresentar o conceito de cultura que nos acompanha na pesquisa.

Uma das primeiras conceituações do termo cultura se deve ao antropólogo Edward B. Taylor, que a define como “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (Taylor *apud* Gomez, 2001:13).

De acordo com essa formulação inicial sobre cultura, evidencia-se, no campo da antropologia clássica, a interpretação de cultura como herança social, complexa, sem determinação biológica, de “saberes, práticas, artefatos, instituições e crenças que determinam a controvertida textura da vida dos indivíduos e dos grupos humanos” (Malinowsky, Sapir, Mead *apud* Gomez, 2001:13). Logo, a cultura vem a cena como o contexto simbólico que atravessa o crescimento humano.

O interesse na constituição, na formação, desenvolvimento, transmissão desses produtos simbólicos constituintes da cultura, assim como sua reprodução, assimilação e recriação, no espaço da escola prisional, por aqueles que formam os grupos sociais, orienta a pesquisa e move importantes questionamentos e reflexões sobre a educação e o espaço escolar contemporâneos.

Os entrelaçamentos entre a cultura constituída na prisão e no espaço escolar prisional, assim como outros fenômenos culturais, segundo Gomez (2001:15), “não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas: para entendê-los, é preciso situá-los dentro do conflito das relações sociais nas quais adquirem significação”. Destarte, atesta-se que nem a cultura nem o poder são simples partes integrantes de jogos linguísticos; mas sim constituintes de um “casamento indissolúvel na vida cotidiana” (Gomez, 2001:15).

Compactuamos com a compreensão de cultura de Geertz, ao afirmar, apoiado nas ideias de Weber, que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (Geertz, 2004:4). Ao estudarmos os atravessamentos das culturas

institucionais prisional e escolar, em seus contextos cotidianos e impactados por relações de poder, buscamos o conhecimento e a compreensão do entrelaçamento dos signos e símbolos ali produzidos e passíveis de interpretação, visto que, conforme Geertz (2004:10), “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível”.

Assim como o ambiente prisional, o espaço escolar apresenta-se dotado de símbolos, ritos e significados. O próprio entendimento do conceito de cultura remete-nos a um agrupamento de mecanismos simbólicos, construídos pelas sociedades, objetivando o controle do comportamento de seus membros.

Embora não se possa ignorar, segundo Laraia (2007:37-8), que o homem depende de seu equipamento biológico, por ser um membro da ordem dos primatas, e que ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, sabe-se que a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura a outra.

Considera-se, assim, o homem um ser predominantemente cultural, pois desenvolve a capacidade de produzir uma grande variedade de possibilidades de satisfazer suas funções vitais.

Então, como Laraia (2007), entendemos que os comportamentos humanos não são biologicamente determinados e que a herança genética pouco ou nada determinam as ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado. É a cultura, portanto, que nos torna humanos “sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (Geertz, 2008:37).

Reconhecemos o fato de que o homem atribui sentido a sua existência, a partir e através de uma rede de significados compartilhados denominada de cultura.

A partir dessa perspectiva, apontamos que por trás das relações e práticas sociais estabelecidas e realizadas pelos homens, nos grupos sociais em que vivem, são construídos significados que são compartilhados pela grande maioria dos sujeitos, garantindo identidade e coesão à rede social em constante interação.

Ao assumirmos a noção de cultura difundida pela perspectiva antropológica, a partir das ideias de Geertz, percebemos um estreitamento do diálogo entre os campos da

Educação e da Antropologia, que nos ajuda a refletir sobre os fatores que contribuem para a construção da cultura escolar prisional.

Todas as características, pensadas pelos autores que influenciam nossos estudos, como Pérez Gómez (2001:17), do conceito de cultura – “configuração sistêmica, caráter indeterminado e ambíguo, aberto à interpretação, natureza implícita dos conteúdos, relevância vital de suas determinações, ambivalência de seus influxos, os quais representam tanto plataformas que abrem possibilidades como marcos que restringem perspectivas” – parecem-nos imprescindíveis à compreensão das questões sobre os processos de socialização e educação que se desenvolvem no cotidiano escolar.

A partir da compreensão da complexidade do conceito de cultura e das influências teóricas anunciadas, torna-se importante definir o conceito a ser utilizado na pesquisa. Assim como Pérez Gómez (2001:17), que também forja seus conceitos na esteira reflexiva de Geertz, considera cultura

como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (PÉREZ GÓMEZ, 2001:17).

Como síntese, então, o conceito de cultura pode ser entendido como o resultado de construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e tempo. Essa se expressa em significados, valores, sentimentos, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. Precisa, logo, ser interpretada indefinidamente. Por isso, como nos diz Pérez Gómez (2001:17), “viver uma cultura e dela participar supões reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la”.

A cultura, portanto, pressupõe dinamicidade, movimentos instituídos e instituintes, em interações sociais constantes, considerando espaço e tempo. Ela tanto potencia, quanto limita; ao mesmo tempo que aponta aberturas, pode restringir ações, planos e práticas daqueles que a vivem.

É notório reconhecer que as questões culturais, contemporaneamente vivenciadas no espaço escolar, impõem desafios diversos e complexos aos atores sociais escolares e as suas práticas pedagógicas cotidianas.

Entendemos que essas questões tornam-se ainda mais complexas, quando esse contexto de ação encontra-se marcado por valores, regras e normas prisionais.

### **2.3.3. Cultura e Cotidiano Escolar**

Em consonância com Pérez Gómez (2001:12), entendemos a escola e o sistema escolar como uma instância mediadora entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações.

Em face das transformações e mudanças radicais tanto no panorama político e econômico como no terreno dos valores, das ideias e dos costumes, a educação escolar e seus atores têm sido questionados sobre o sentido e função social dessa.

Com a globalização, surgem novos modos de estabelecimento de relações sociais, intercâmbios culturais, supressão de barreiras temporais e fronteiras espaciais. Enfim, surge um novo tipo de cidadão com interesses, hábitos, formas de pensar e sentir emergentes, para os quais deve corresponder um novo tipo de escola.

Pode-se, em alguns momentos, atribuir a escola e a seus atores uma certa inércia frente a tamanhos desafios e uma lógica da reprodução de movimentos do já estabelecido pelas classes dominantes; no entanto, trabalhamos com a ideia de uma escola capaz de engendrar recursos e ações que tornem viável a instituição de novas lógicas, a partir das experiências suscitadas por aqueles que vivem o dia a dia escolar.

Por isso, pareceu-nos extremamente interessante e, até certo ponto útil aos objetivos da pesquisa, entender a escola, conforme nos diz Pérez Gómez (2001:12), como um “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”.

Assim, ao interpretarmos, com o autor, os fatores de intervenção no contexto escolar como as culturas que por ali se constroem, damos ênfase ao caráter sistêmico e



vivo dos elementos que influenciam na determinação dos intercâmbios de significados e nas condutas dentro da instituição escolar e, no caso da pesquisa, da instituição prisão.

A fim de compreender a noção do conceito de cultura escolar, analisaremos as posições de alguns estudiosos da área: Julia, Forquin, Viñao-Frago, Pérez Gómez e Candau.

Os autores escolhidos identificam a multiplicidade de aspectos e sentidos presentes na escola e nos orientam em busca da compreensão da complexidade do cotidiano escolar prisional.

Os estudos sobre a cultura escolar, suas práticas e sujeitos, emergem, a partir da década de 1980, como uma nova forma de “perceber” a escola no seu dia-a-dia, evidenciando o plano molecular, e de buscar outras possibilidades para esse espaço além da reprodução e do tédio.

As pesquisas sobre cultura escolar têm sido pertinentes como elemento capaz de fornecer aportes teóricos que possibilitem a compreensão do cotidiano e do funcionamento das escolas.

Em nosso país, as pesquisas sobre cultura escolar podem ser agrupadas em três eixos: *saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar e métodos de ensino*. No estudo em questão, optamos pela trabalho com as práticas escolares por entendê-las com elemento vivo, dinâmico e construído cotidianamente pelos atores envolvidos e, principalmente, ao reconhecer os atravessamentos existentes com a cultura da prisão. É sabido que a escola é espaço de socialização, mas pretende-se, muitas vezes, homogeneizadora de comportamentos a serem seguidos e reproduzidos. Assim como Faria Filho (2004), entendemos que

Tais práticas, no entanto, não visam apenas a operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidade e sentidos para a ação pedagógica escolar (...). Tais práticas são entendidas, nesses estudos, como produtoras dos sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico. De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem (FARIA FILHO, 2004:9).

Os trabalhos com a cultura escolar evidenciam as possibilidades constantes de produção de saberes, o entrelaçamento das diferentes culturas que invadem o cotidiano escolar e seus espaços de atuação, as relações com o tempo e os espaços, as relações,

tensões e ações dos sujeitos envolvidos nos processos de construção de conhecimento e da memória. Enfim, com a recriação que fazemos cotidianamente do espaço escolar, ou ainda do reconhecimento de suas resistências ou, até, estratégias de acomodação.

A pesquisa busca evidenciar que o atravessamento das diversas culturas que constituem um modo dinâmico de vivenciar as interações e os espaços da prisão, indo além do que Goffman (2005) nos propõe como instituição total, fechada para o mundo e com a mortificação do eu, ou ainda, vislumbrar a possibilidade de descobrir, nos estudos da cultura escolar, um modo de atualizar esses conceitos e entendimentos sobre a prisão.

Não obstante, reconhece-se todos os espaços de interação como possíveis na construção de saberes e conhecimentos, inclusive o espaço prisional.

Os estudos da cultura escolar potencializam a participação dos sujeitos e as tramas cotidianas, assim, as brechas para a produção das subjetividades encontram-se expostas e em (inter)ação.

Os estudos da cultura escolar, além de, simplesmente, evidenciar a crise da escola, apontam um olhar voltado para dentro da escola como possibilidade de um melhor entendimento de seu funcionamento. Como propôs Azanha (1991), é preciso “realizar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social”, já que era no interior desta que as resistências ou adesões às reformas se davam.

Na década de 1990, os estudos tendo como objeto de análise o contexto escolar intensificam-se, tornam-se ainda mais profícuos e advém de diversas áreas do conhecimento.

Segundo Julia (2001:10-11), a cultura escolar pode ser descrita como,

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Assim, entendemos que os estudos e pesquisas sobre a cultura escolar podem nos direcionar a um “outro olhar” sobre a escola, principalmente, sobre a escola na prisão, tão carregada de estigmas e de processos de rotinização, efeitos, até certo ponto, da contaminação da cultura prisional.

Poder-se-á, então, indagar se a escola prisional não se apresenta também como um lugar de criação, e não apenas de reprodução, mesmo que esteja condicionada a normas de controle tão intensas como as da prisão.

Ao invés de buscar a reprodução ou só a criação, é possível, através da percepção sobre a constituição da cultura escolar, um reconhecimento desses movimentos diversos e alternados. Sendo possível entendê-los em sua dinamicidade e diálogo, transitando entre normas e teorias, práticas e interações, instituído e instituinte. É o interior da escola um espaço de lutas, conflitos, dinamismo, produção; mesmo quando o instituído se faz tão fortemente presente nas ações diárias.

Um dos primeiros estudiosos do tema, Jean Claude Forquin (1993), apresenta-nos diferentes análises das concepções da noção de cultura em relação com o espaço escolar.

As ideias e discussões de Forquin sobre a cultura escolar são fundamentais para a pesquisa, pois o autor estabelece, em seus estudos, reflexões sobre as interações entre cultura e escolarização.

Outro tema importante, para a pesquisa, parte da distinção, por ele realizada, sobre cultura escolar e cultura da escola. De acordo com o autor, a cultura escolar intenciona a seleção entre materiais culturais disponíveis, num determinado momento histórico e social, e estaria referida ao que é explícita e intencionalmente proposto pela escola como finalidade de aprendizagem, isto é, aos conhecimentos trabalhados na escola, mais precisamente, na sala de aula. (Forquin, 1993)

Para Forquin, a cultura da escola é constituída por especificidades, ritos e símbolos presentes no cotidiano escolar.

A escola é também um 'mundo social', que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta 'cultura da escola' (no sentido em que se pode falar em 'cultura da oficina' ou da 'cultura da prisão') não deve ser confundida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar', que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993:167).

Assumimos, na pesquisa, a inter-relação entre as duas noções de cultura (escolar e da escola) propostas por Forquin, na medida em que não consideramos mais, no atual

contexto escolar, a separação da conceituação de ambas, visto que entendemos que fazer referência à cultura escolar é entendê-la como um elemento inerente ao processo de constituição da cultura da escola.

Sendo assim, ao utilizar o termo cultura escolar, estamos conscientes de que esse está inserido em um processo dinâmico e inseparável de diálogo com a cultura da escola. Consideramos todos os aspectos, valores, seleções, símbolos, ritos e hábitos construídos, presentes e ausentes, no contexto escolar cotidiano, significativos para a compreensão da lógica escolar, na medida que são partes constitutivas do que denominamos cultura escolar.

Outro autor que nos ajuda a pensar a cultura escolar como objeto de pesquisa é Viñao-Frago (2000). Segundo o autor, a categoria cultura escolar emergiu como resistência a mudanças, em vista do relativo fracasso das reformas educativas.

Esse fracasso foi apontado pelo autor pelas diferenças existentes entre as culturas dos responsáveis pela elaboração das reformas e a cultura dos professores, responsáveis por “viver” e pôr em prática as reformas.

De acordo com Viñao-Frago (2000:32), a cultura escolar é conceituada como,

Conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas – formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não postas e que proporcionam estratégias para integração dessas instituições, para interagir e para dar conta, sobretudo na sala de aula, das tarefas cotidianas que de cada um se esperam, assim como para fazer frente as exigências e limitações que estão implicadas nestas tarefas. Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, suas institucionalizações e uma relativa autonomia que permite gerar produtos específicos – por exemplo as disciplinas escolares – que a configuram como cultura independente.

Além dos autores já citados, trazemos também, como referência para pensar a questão da cultura escolar e seus desdobramentos na construção da memória da cultura escolar prisional, Pérez Gómez, que nos apresenta um olhar ainda mais contemporâneo sobre os estudos da cultura escolar.

Com a proposta de repensar a escola, no contexto pós-moderno, no que tange aos aspectos funcionais e de produção de conhecimento desta, seus textos apresentam-se

como primordiais para a pesquisa sobre cultura escolar, visto que evidenciam a escola como “um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja *responsabilidade* específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações” (Pérez Gómez, 2001:17).

O caráter reflexivo da cultura implica sua natureza transformadora, sua identidade autoconstrutiva e sua dimensão criativa e atesta sua capacidade radicalmente interativa. Conhecer a sua própria cultura e as culturas por vezes “moldadas”, construídas e experienciadas nos diversos lócus de ação cotidiana é um empreendimento infundável, pois “o próprio fato de pensá-la, repensá-la, questioná-la ou compartilhá-la supõe seu enriquecimento e modificação” (Pérez Gómez, 2001:15).

Considerar a escola como lócus privilegiado de entrelaçamentos culturais, leva-nos a afirmar ser a mediação reflexiva dos “influxos plurais” que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre os sujeitos, a fim de facilitar seu desenvolvimento educativo, o instrumento central das construções culturais. Cabe, assim, outros olhares para as questões culturais que assolam a escola, mesmo no ambiente prisional.

Sendo assim, como nos apresenta Pérez Gómez (2001:15), o cruzamento de culturas produzido no espaço escolar, por ser vivo, fluído e complexo, é o “responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar”.

O autor identifica os diversos tipos de “propostas” de culturas que se cruzam no contexto escolar, tais como: cultura crítica<sup>46</sup>, acadêmica<sup>47</sup>, cultura social<sup>48</sup>, institucional<sup>49</sup> e cultura experiencial<sup>50</sup>.

---

46 Alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas.

47 Refletida nas definições que constituem o currículo.

48 Constituída pelos valores e práticas hegemônicos no cenário social.

49 Presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica.

50 Adquirida por cada aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Considerando-se o espaço da pesquisa, ainda podemos citar, nesse entrelaçamento de culturas, a cultura das facções ou grupos de pertencimento dos sujeitos privados de liberdade e a cultura da prisão.

Para Candau (2008:61), a concepção de cultura pode ser entendida como “o estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc.”. Logo, a configuração de nossos modos de ser e a organização intrínseca da sociedade são dados pela cultura constituída em toda sua complexidade.

A autora é de grande importância para o estudo, pois foi nossa referência para pensar a questão da prática pedagógica inspirada em uma perspectiva crítica e multicultural. Com Candau (2008) e seus referenciais aprendemos que a cultura escolar deve-se abrir para a multiculturalidade presente na sociedade.

Embora a pesquisa não se aprofunde no tema da multiculturalidade, tomamos como importante evidenciar o entendimento a respeito de educação multicultural que nos inspirou.

De acordo com Banks (2002), um dos referenciais que contribuem para os estudos em questão, a educação multicultural é um movimento reformador, complexo e multidimensional, destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Por esse motivo, reconhecer que a cultura escolar é constituída em um contexto social multicultural, torna-se imprescindível para o reconhecimento e empoderamento dos diversos grupos que compõem o sistema prisional.

Em certa medida, essa orientação deve nos levar a pensar os aspectos diferenciados que compõem a produção da cultura escolar prisional, além da mera inclusão de determinados aspectos das culturas que interagem no contexto escolar.

É necessário o entendimento do contexto escolar como lugar de produção de subjetividades e significações, refletidos na construção da cultura escolar representada pelos papéis, normas, rotinas e ritos da escola como instituição específica.

Cada escola produz, constrói sua cultura própria, que tem seu valor e significado, ou seja, independentemente de ser uma escola na/da prisão, a ela é possível criação, e não só reprodução de modelos subjugados pelas instâncias de controle.

Um dos principais eixos de articulação com o conceito de cultura, que orienta a pesquisa, é o de cotidiano escolar, já que se pretende a percepção da construção da memória da cultura escolar prisional situada no contexto micro das ações cotidianas.

O cotidiano escolar, atravessado por crenças e valores, e, assim como as ações humanas construídas historicamente, estabelecedor de relações com o mundo em suas interações marcadas por constantes conflitos, aponta-nos um horizonte a desvendar.

Entendemos que, mesmo quando o cotidiano possa ser desvalorizado pela referência ao privado, é essa esfera micro que nos impulsiona e promove experiências, capacitando-nos para o viver social sistematizado. Constatamos que a categoria cotidiano, para a pesquisa em educação, adquire interesse especial, pois “se refere ao estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico” (Patto, 2000:124).

Ao trazer as ideias de Agnes Heller sobre a sociologia da vida cotidiana, Maria Helena Patto, em seus estudos, diz-nos que:

A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias. Em outras palavras, é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico (por exemplo, as pessoas trabalham - uma atividade do gênero humano - mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões -manifestações humano-genéricas -, mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades e da teleologia individuais; a individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o humano-genérico) (PATTO, 2000:124-125).

Em consonância com as autoras, assumimos o cotidiano como constituído por rupturas, e não apenas por regularidades normativamente esperadas, ou seja, o cotidiano pode ser resultante da capacidade de os atores definirem as situações em que atuam de modo rotineiro, mas não essencialmente de uma maneira fixa.

O autor que nos inspira a pensar o cotidiano não como rotinização, mas sim como movimento, é Michel de Certeau. O autor nos faz pensar o cotidiano como um jogo, sempre articulando os conceitos de táticas e estratégias. O cotidiano, assim entendido como práticas, foge da lógica de ser somente rotina ou regularidade para configurar um campo em que o caráter inerente passa a ser de possíveis disputas e rupturas.

Como a pesquisa está mergulhada em um contexto de imbricamento de instituições com suas normas, ritos, valores e relações de poder, o movimento oportunizado pelo estudo do cotidiano escolar nos ofereceu condições para um aprofundamento do conhecimento de momentos de exercício de um “não poder”, possível nas ações empreendidas no contexto do dia a dia escolar.

Ao atestar a existência de um “não poder” nas atividades cotidianas, enfatizamos as formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um “lugar de poder e de querer”, ou seja, as relações instituintes, às “burlas” dos consumidores de tais políticas, de que fala Certeau.

Assim sendo, refiro-me, no contexto da pesquisa, mais especificamente às invenções dos atores em interação no ambiente escolar prisional, isto é, as formas como interpretam as normas e valores da prisão e da escola, as suas maneiras de fazer, desvendando a lógica do cotidiano e construindo a cultura escolar prisional.

Para Certeau (2009),

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’ segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memórias do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não-história’, como diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...] (LEUILLIOT *apud* CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003:31).

Deve-se pensar, a partir do entendimento da prisão e da escola na prisão como espaço de socialização, também, nas confrontações que nos mostram a lógica inversa do cotidiano como rotina e que marcam o cotidiano na contemporaneidade como lugar de produção de subjetividades e linhas de fuga sempre possíveis. Essa perspectiva contribui



para o trabalho, à medida que afasta a ideia da prisão e da escola na prisão como espaços em que os usuários<sup>51</sup> estão entregues à passividade e à disciplina.

Longe de pensar as situações como fixas, e sempre depositando esperança no outro e reconhecendo a capacidade de autonomia dos sujeitos e liberdade diante de um mundo impactado pelo consumo e pelo avanço tecnológico, Certeau nos diz que

Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiota. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção estrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (GIARD apud CERTEAU, 2005:19).

O jogo proposto por Certeau, em que sujeitos comuns estabelecem relações sutis entre táticas e estratégias, apresenta-se propício à pesquisa, visto que contribui para o desmanche da lógica dos “res” – ressocialização, reeducação, reinserção - que marca o discurso prisional, e nos assegura a dinâmica da socialização, como processo contínuo, em que os sujeitos não são, todo o tempo, meros espectadores.

A reapropriação do “lugar”, ou seja, do espaço organizado pelos usuários constituem as “maneiras de fazer” e são capazes de alterar o funcionamento desses espaços, pois ao inventar o cotidiano o “homem ordinário” (Freud *apud* Certeau, 2009) estabelece maneiras de escapar silenciosamente do lugar que lhe é atribuído.

A escola Mário Quintana, a partir das práticas pedagógicas e das interações, apresenta-se como um lugar praticado que possibilita aos usuários (praticantes) maneiras de fazer, de produzir e de consumir produtoras de subjetividades enredadas em teias de significado; pois, que são elementos formadores da cultura escolar prisional.

As táticas e estratégias, “instrumentos” do jogo relacional proposto por Certeau, se entrelaçam e se confrontam no campo cotidiano. O lugar da tática é o lugar do outro,

---

51 O termo usuário emerge no universo das novas tecnologias, pois permite diferenciar a caracterização feita pelo mercado na figura do consumidor ou da representação passiva do receptor das mídias de massa. A noção de “uso” aparece nas sociologias das mídias com a corrente funcionalista de “usos e gratificações nos trabalhos americanos dos anos 60 e 70. Os promotores dessa abordagem procuravam manter-se a distância do paradigma então dominante que analisava exclusivamente a ação das mídias em termos de resultados [...]. Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

sendo determinada pela ausência de poder e considerada a “arte do fraco”. Ao desafiar o espaço disciplinar, a “tática tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”. (Certeau, 2009:101).

As atividades cotidianas realizadas em uma escola na prisão apresentam-se carregadas pelo imprevisível; pois, mesmo que ações sejam planejadas e o prescrito determinado, não é possível a execução fidedigna das prescrições durante o desempenho das atividades humanas, principalmente, em um ambiente em se confrontam as determinações da escola, com suas preocupações pedagógicas a dar conta, e as da prisão, em que as questões de segurança se sobrepõem.

É saber que o espaço vivido, contraditório; às vezes opaco, outras brilhantes; garantidor da dialética e da contradição, não é o espaço pensado em gabinetes, ainda mais quando pensado por estruturas diferenciadas e com objetivos – educação e segurança, aparentemente comuns, mas nem sempre praticado para o mesmo fim. A valorização do que é ordinário, no sentido *strictu* do vocábulo, evidencia a tentativa de fazer do espaço-ambiente possibilidade e não apenas limite.

O tempo-espaço escolares são também para o autor categorias relacionais de ensino e aprendizagem, isto é, para ele, não há espaço neutro,

[...] a arquitetura escolar é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para uma aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (VIÑAO-FRAGO, 2000:33).

Em relação ao tempo, o autor nos informa que

[...] o tempo, assim como o espaço, não é um a priori no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade ‘natural’ dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem que ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada (VIÑAO-FRAGO, 2000:33).

Os relógios escolares, assim como os pessoais, regulam nossas condutas diárias e servem para a aprendizagem, organizando, assim, as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem regularidade que podem ser aqui consideradas, como em Foucault, virtudes fundamentais do tempo disciplinar.

Nas interações estabelecidas pelos sujeitos no ambiente da escola prisional significações são estabelecidas, aprendizagens são constituídas. O tempo e o espaço escolares prisionais matizam a construção da memória ali estabelecida e fazem parte do processo de caracterização da cultura escolar.

A cultura escolar é também construída em sua “narratividade”, evocada pelos espaços e mediações. Lugar de experiências a serem compartilhadas, restituindo o movimento dialético entre presente/passado/presente/futuro, desvelando o que ficou à margem nos processos instituídos.

As narrativas que possibilitam a construção da memória e a constituição da cultura escolar prisional merecem um olhar permanente na estruturação das relações sociais ali configuradas. Um olhar para as possibilidades que no espaço escolar carcerário se instalam, “escovando a história a contrapelo”, indo além do já determinado e das institucionalizações, buscando perceber as discontinuidades, que tornam as marcas carcerárias estigmatizadas, e ressignificando-as. Possibilidade, então, de rearranjar nossas verdades, de construir saberes na experiência, revelando diferentes sujeitos e histórias na trama envolvente do processo memorialístico e do experienciado. Permite-se ao contar, recontar, lembrar, reconhecer a necessidade de valorizar a construção de uma outra experiência coletiva, redimensionando, assim, nossa humanização.

O ambiente escolar prisional entendido como espaço de interdição, insegurança e exclusão pode nos oferecer a oportunidade, a partir da vivência de seu cotidiano, de resgatar um olhar sem “amarras”; fazendo-nos contrapor ações ao que Baudelaire atestou: “...olhos que perderam o poder de olhar”. Com a construção dos saberes, memórias, narrativas e culturas em suas dimensões subjetivas, fraturas possam se dar no já constituído, permitindo o surgimento do potencial de criação que permeia as práticas educativas.

Para Benjamim, a verdadeira narração toma sua fonte de uma experiência no sentido pleno do termo [...]. Essa experiência está ligada a uma tradição viva e coletiva, característica das comunidades em que os indivíduos não estão separados pela divisão capitalista do trabalho, mas onde sua organização coletiva reforça a vinculação consciente a um passado comum, permanentemente vivo nos relatos dos narradores. [...] A experiência do trabalho e do passado coletivos [...] predomina sobre a experiência do indivíduo isolado em seu trabalho e em sua história pessoal (GAGNEBIN, 1982:XX).

#### 2.3.4. A Cultura Escolar Prisional – categoria de análise

Trata-se para Benjamim, de resgatar do esquecimento aquilo que teria podido fazer de nossa história uma outra história. [...] Luto para tirar do silêncio um passado que a história oficial não conta (GAGNEBIN, 1982)

Pensar a escola intramuros, suas demandas e potencialidades, remete-nos ao entendimento da lógica de constituição e funcionamento da escola extramuros, pois a escola prisional, desde seu estabelecimento, toma-a como modelo em muitos de seus aspectos constituintes.

Temos visto, no entanto, o empreendimento de, cada vez mais, mudanças constituídas que buscam atender a suas especificidades. Como exemplo, apontamos, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, onde a pesquisa se desenvolve, a criação de uma coordenação (COESP), em 2008, agora diretoria (DIESP) para o atendimento, acompanhamento e proposição de ações das escolas prisionais. Como ações já realizadas para o contexto escolar prisional, podemos citar: a escolha em concurso público para a atuação nessas escolas; a gratificação recebida para os servidores da educação que lá atuam, a formação continuada para os profissionais em exercício nesses espaços, projetos pedagógicos pensados para o grupo de alunos ali atendidos.

No entanto, algumas exigências, a serem cumpridas pelas escolas da rede estadual, acabam também valendo para as escolas prisionais, mesmo ao se reconhecer essas como “especiais” ou “diferenciadas”.

Constituída com características próprias, mas preservando algumas marcas dos espaços que a compõe, escola e prisão, a escola no cárcere incita-nos a entender os discursos produzidos, a cultura construída, as práticas realizadas. Em meio à força do instituído, perceber os exercícios de resistência, as brechas, os movimentos instituintes. Entendemos estar justamente na dinâmica entre o prescrito, o formal e a atividade propriamente dita, realizada pelos praticantes em seus fazeres cotidianos, num jogo em que táticas e estratégias são lançadas, a riqueza de possibilidades desse espaço, a priori, impossível.

Os estudos sobre a cultura escolar propõem a existência de uma cultura própria da instituição, que torna a escolar singular e nos faz mergulhar em seu cotidiano na intenção de dar significado a modos aparentemente invisíveis vividos no espaço-tempo escolar.

Entendemos que as práticas cotidianas de uma escola na prisão podem revelar novas possibilidades do fazer escolar que garantam um novo olhar sobre a escola e seus sujeitos além do previsto pelas políticas oficiais.

Assim, cunhamos, a partir dessa pesquisa, a categoria de análise ***Cultura Escolar Prisional*** que se conceitua como um alargamento do termo cultura escolar, ou seja, entendemos a cultura escolar prisional como parte integrante da cultura escolar e contaminada pelas diversas outras culturas que atravessam o cotidiano escolar. Sendo assim, podemos dizer que a cultura escolar prisional se caracteriza como: ***Conjunto de normas, valores, comportamentos, práticas e interações construídos, no espaço escolar prisional, entre movimentos instituídos e instituintes, com diferentes lógicas de ação e características próprias, mas que preserva marcas dos espaços e dos atores que a compõe.***

Nesse movimento entre o prescrito e o real, o instituinte emerge e confronta o instituído e novos modos de produção de subjetividades engendram o espaço escolar prisional tido como lugar de homogeneização. Momento esse em que a cultura prisional permite a sobreposição da cultura escolar, marcada pelas práxis de seus sujeitos.

Interrogarmo-nos sobre o uso de uma lógica diferenciada, a lógica da prática; indo além daquela que ratifica a classificação, a hierarquização, em um constante movimento de elos constitutivos que nos façam compreender como recomeçar, recriar, ressignificar e explorar os fazeres repetitivos. Identificar experiências instituintes no fazer escolar a partir de reminiscências, práticas, narrações abre espaço para a expressão de desejos e projetos.

As experiências instituintes representam para nós ações políticas e, como tal, fruto de gestões coletivas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, e na vida [...], uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (LINHARES, 2007:139).

O movimento de construção da memória e da cultura escolar prisional pelos sujeitos praticantes desse espaço estigmatizado pode nos levar ao encontro de um lugar

em que esperanças, sonhos, desejos, projetos não realizados em outros tempos possam emergir.

Apesar de um aparente “poderio” da história oficial na constituição da memória e das práticas instituídas, as disputas nos processos de estruturação da memória e nos movimentos instituintes permanecem “teimosamente” apontando exercícios de lutas e resistências em que os vencidos, suas narrativas, fazeres, apropriações e experiências, são parte do contexto. Procura-se ir além da história oficial que constrói “zonas de sombras, silêncios, esquecimentos, repressões e negações” (Coimbra, 2000:2).

Vamos, então, em busca dos vestígios que sejam capazes de reacender fagulhas ainda possíveis de projetos, desejos e utopias, que escapam as estratégias de silenciamento e vazam por entre as práticas cotidianas. Em consonância com Heckert (2004), entendemos que esse trabalho descortina a “inesgotável potência de criação que constitui o vivo”.

Conforme atestado em pesquisa de Mestrado de Vieira (2008), sobre o trabalho no docente no cárcere, há uma relação estabelecida entre as vivências da e na prisão e a construção da cultura escolar,

Podemos afirmar que as condições do exercício da atividade docente na prisão são diretamente influenciadas pelo clima da cadeia, pelas normas que regem o dia-a-dia no cárcere e por serem os objetivos da educação variados e complexos, requerem do profissional um nível maior de autonomia, responsabilidade, envolvimento pessoal, formação constante a fim de oferecer-lhes subsídios para o enfrentamento diário das situações de trabalho. É preciso que os professores interpretem, ressignifiquem e adaptem constantemente tais objetivos aos contextos moveidões da prática pedagógica (VIEIRA, 2008:8).

É, na maioria das vezes, necessário, diante dos imprevistos ocasionados pelas condições em que o trabalho docente e pela cultura da prisão, com suas regras e valores estabelecidos, desenvolver estratégias diferenciadas de atuação, estar reformulando atividades, investindo em ações que resgatem a atenção do grupo, para então dar prosseguimento às atividades propriamente ditas pedagógicas.

O espaço da sala de aula, como afirma Sirota (1994), é uma “caixa preta”, pronta a ser desvendada. Pensamos ser o ensinar um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos (Tardif, 2005). A interação entre os atores sociais configura-se em um lugar de trocas, onde o comportamento de cada ator social cria uma

nova dinâmica e redefine o contexto. Há regras implícitas e explícitas, negociações constantes a serem comunicadas, vividas, no espaço da sala de aula.

O ambiente escolar é permeado por regras estabelecidas, rotinas e padronizações, mas que exigem também uma adaptação contínua dos atores envolvidos. Embora a rotinização exista, como a estruturação dos espaços e do tempo, ela não dá conta, a partir das interações vividas pelos atores, de toda a realidade. É preciso “improvisar e se adaptar a situações variáveis e contingentes” (Tardif, 2005).

As rotinas são importantes, não para o desenvolvimento mecânico da ação educativa, mas como forma de orientar o grupo em relação a procedimentos padronizados de ação que facilitam a adesão do coletivo ao trabalho do professor e a gestão da classe. Entendemos as situações vividas no espaço escolar cotidianamente como situações sociais, marcadas por processos interativos entre as pessoas envolvidas.

Ao buscarmos elementos que nos possibilitem um melhor entendimento das práticas escolares desenvolvidas e produzidas no espaço prisional, vislumbramos o reconhecimento do espaço escolar como dinâmico, produtivo e reflexivo. Para Gadotti (2009:12),

Ela [a escola] deve estar em sintonia com a comunidade. As escolas precisam conhecer como vivem seus alunos, sua origem social, cultural, econômica, suas motivações, seus sonhos e utopias. Para isso, precisamos construir uma nova cultura escolar, que leve em conta a identidade cultural do aluno na construção de seu itinerário educativo. Para isso, a integração formal não-formal na escola é importante.

Então, o espaço escolar prisional, mesmo com todos os diagnósticos negativos que cercam esses espaços, deve ser entendido e reconhecido, ainda, como espaço de inclusão, de transformação, de construção dos ideais de tolerância e civilidade, de acesso a direitos e de potência. Por mais que as “negativas” se façam presentes, observamos, em nossa permanência no campo, o pulsar de experiências e de vida.

A pesquisa possibilita um querer mostrar a história em construção, feita por pessoas em suas múltiplas identidades e ações, mas também manter em fluxo constante as lembranças evocadas, pelas práticas escolares e interações, e as memórias daqueles que experienciam o espaço escolar prisional, já que a memória tem uma dimensão individual, mas devidamente ancorada nas mais diferentes referências sociais, que permitem o surgimento de uma memória coletiva.

Como Pollak (1989), compreendemos a importância de criticar a visão oficial da memória e enfatizamos a necessidade de dar voz aos excluídos, aos marginalizados, às minorias. O autor se refere às memórias subterrâneas, as lembranças que — durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, permanecem vivas (Pollak, 1989:5).



## 2.4. ANÁLISE DOS DADOS

Intencionamos, neste capítulo, trazer a discussão conceitual, com a utilização das categorias analíticas da organização do espaço escolar, as práticas pedagógicas e as interações, e autores escolhidos, em consonância com a construção da categoria de análise, a cultura escolar prisional, a fim de estabelecer as relações entre as culturas que se encontram e cruzam no cotidiano escolar da pesquisa.

Como nos aponta Forquin (1993), a escola é um dos mecanismos mais eficientes de socialização da cultura erudita, em sua forma didatizada. Logo, compactuamos com a afirmação de Forquin (1993:10) de que, “incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica”.

A socialização, que acontece em diversos meios sociais, possibilita ao sujeito maneiras distintas de construir a realidade. De acordo com Setton (2005), “os estudos clássicos da sociologia da educação abordam dois espaços de socialização tradicionais - a família e a escola”. Muitos trabalhos dessa área se referem aos estudos de Émile Durkheim e, mais recentemente, Peter Berger e Thomas Luckmann.

Para a Setton, a educação, segundo Durkheim, apresenta-se como uma socialização (necessária) para os “novos” sujeitos. Segundo o autor, o agente social é visto como um organismo, em que instintos e desejos precisam deixar de ser naturalmente regulados.

A educação baseada em normas é a base para a construção da unidade entre indivíduo e sociedade; esses tidos como lados diferentes de uma mesma realidade social, havendo, assim, correspondência entre o sujeito e o sistema social. De acordo com o autor,

[...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo.

“Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade. [...] É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade (DURKHEIM, 1978:42).

A concepção passiva atribuída ao agente social por Durkheim é estabelecida pela compreensão da ação dos indivíduos ancorada em um projeto exterior, produzido por um conjunto de instituições sociais, como a família e a escola. Há, para o autor, uma total coerência entre as normas, valores e atitudes institucionais e os indivíduos.

Para ele, “a escola laica viria a ser o grande veículo educativo, instituição capaz de transmitir um corpo de normas e referências formadoras de uma consciência e de uma personalidade moral e ética” (Setton, 2005).

A pesquisa dialoga com as propostas de Durkheim, visto que as proposições em que o conceito de ressocialização foi cunhado, aproxima-se do entendimento da coerência da organização social, de contínuas adaptações do indivíduo frente às normas e valores institucionais. No entanto, a fim de seguir os avanços nos conhecimentos produzidos sobre o tema, buscam-se outros autores como referenciais, como François Dubet.

Os estudos de Thomas Luckmann e Peter Berger, segundo Setton (2005), sobre o tema da socialização, ampliam a discussão a partir do acréscimo de conceitos que promovem a distinção entre socialização primária – desenvolvida nas primeiras relações da criança com o meio social, família e escola – e socialização secundária, que introduz o sujeito já socializado ao mundo social.

As concepções trazidas pelos autores apresentam uma mudança em relação a conceitos anteriores, pois concebem a socialização a partir da perspectiva de mudança social e não mais apenas como reprodução da ordem, em que há identificação e coerência entre indivíduo e sociedade.

A tese, no entanto, utiliza, para compreender os processos de socialização contemporâneos e questionar a teoria da ressocialização, a noção de experiência, a partir das reflexões de François Dubet, já que o autor questiona as relações estabelecidas pela Sociologia clássica, alegando que não é mais possível explicar as novas configurações sociais a partir do modelo anteriormente proposto. Posição essa com que concordamos.

Desnaturalizar o cotidiano escolar, entender as relações culturais contemporâneas, promover um processo educativo como prática social e garantidor de direitos apresenta-se como essencial às práticas pedagógicas escolares.

Desse modo, reconhecer a heterogeneidade dos espaços em que são produzidas informações, competências, saberes, cultura e experiências é essencial para justificarmos a utilização do conceito de experiência para compreendermos as questões aqui destacadas.

Entender o valor da cultura do “outro”, ou seja, reconhecer as diversas outras culturas que dialogam no contexto escolar da prisão, ajuda-nos a pensar na necessidade de um novo entendimento em relação à tese da ressocialização. Como nos aponta Costa (2001), “não se trata, portanto, de ressocializar (expressão vazia de significado pedagógico), mas de propiciar ao jovem uma possibilidade de socialização que concretize um caminho mais digno e humano para a vida”.

A partir da consideração de que cada unidade escolar tem características próprias, questionamos o que é a cultura escolar prisional? Como essa cultura pode promover novos sentidos para as práticas pedagógicas produzidas no cotidiano escolar? De que maneira esse processo de construção da cultura escolar prisional nos direciona para novas discussões sobre os processos de socialização, ancorados em uma lógica da experiência, em detrimento da ideia de ressocialização?

Permitimo-nos, assim, parafraseando Patto (2000), “ensaiar alguns passos” em direção a ressignificação dos processos de socialização e do sentido de ressocialização no contexto da educação prisional. Como a autora, justificamos a escolha do ensaio de alguns passos, não como “falsa modéstia”, mas por compreender as dificuldades que essas questões nos apontam e o terreno movediço em que se situam.

Tais questionamentos e posicionamentos aqui apontados fazem sentido, porque em parte interessa-nos observar como se realiza a cultura escolar em uma unidade escolar prisional. Por isso, assumimos a aproximação entre os conceitos de cultura escolar e cultura da escola como fundamental para a investigação.

Esta é uma estratégia que nos permite ver as peculiaridades da instituição escola, de determinado “mundo social”, pois, assim, poderão emergir características e diferenças importantes para compreensão de um processo de escolarização no ambiente do cárcere.

De acordo com Candau (2000), em seu texto Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros, cada unidade escolar apresenta modos próprios de controle e transgressão, seus ritmos, ritos, linguagem, a forma pela qual interage com a comunidade

onde está inserida e vice-versa, os quais fazem parte da cultura da escola. Entende-se, assim, a cultura da escola como uma identidade de determinada unidade escolar, ou seja, aquilo que quando comparado ou em confronto com outra unidade, aparece como peculiar, específico daquela unidade de ensino. Aquilo que é próprio das instituições escolares, chamamos de características gerais; e o que é próprio de uma unidade escolar, de características singulares, que, no entanto, só tem expressado esta singularidade quando analisamos as relações entre os sujeitos deste processo, por exemplo, com seu regime próprio de produção e gestão de símbolos naquele espaço.

Entendemos ser o “entorno” e as relações estabelecidas com a comunidade escolar, mesmo em uma unidade prisional, um fator de suma importância para a conformação da cultura da escola e que podem influenciar, de modo negativo ou positivo, a conformação da cultura escolar.

A aproximação dos conceitos de cultura escolar e cultura da escola, na análise das práticas escolares, da organização do espaço escolar e das interações escolares de uma determinada unidade e de como os vários influxos das culturas presentes naquele espaço escolar se entrecruzam, ajuda-nos, a partir da construção da memória da cultura escolar prisional, a entender algumas lógicas de funcionamento de uma unidade escolar situada na prisão.

A escola, assim como a prisão, isola-nos do mundo exterior. Dayrell (2001:147), ao caracterizar a escola, observa que

Um primeiro aspecto, que chama atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos.

As relações e entrecruzamentos de culturas não podem ser analisadas e entendidas independentes umas das outras, mesmo que nosso olhar na pesquisa seja para a cultura de uma escola da prisão. É preciso, assim, ir “além dos muros da escola” e da prisão, isto é, considerar as diversas culturas que “conversam” na constituição da cultura da escola. Mário Quintana é fundamental para a construção da categoria cultura escolar prisional.

Para Dayrell (2001), o espaço social da escola precisa ser dimensionado de duas maneiras. Por um lado, pela cultura escolar institucionalizada; por outro, pelas questões cotidianas, compostas por relações sociais, sujeitos em interação, acordos, conflitos,

arbitrariedades, normas, valores, entre outros, em uma dinâmica entre o instituído e o instituinte. A escola, segundo o autor, como instituição e espaço de promoção de socializações, constrói a sua cultura, em um processo constante, de apropriação dessas relações e dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (Dayrell, 2001:137).

A pesquisa se estrutura no diálogo complexo entre essas culturas, buscando poder ajudar a compreender como se dão esses processos e em que termos eles acontecem, ou seja, em que medida a participação dos vários elementos, a saber, práticas pedagógicas, organização do espaço escolar e interações, que atuam na formação da cultura da escola, ocorre.

Para Candau (2000<sup>a</sup>), o espaço privilegiado que define a cultura escolar é a sala de aula; enquanto a referência para a cultura da escola são as atividades extraclasse. Sabe-se que o espaço da escola na prisão restringe-se basicamente a sala de aula, logo para constituir a cultura escolar prisional, consideramos a aproximação e a relação entre esses dois conceitos, cultura escolar e cultura da escola.

Para Candau (2000<sup>a</sup>), que também considera a influência mútua e a proximidade de ambos os conceitos nos estudos sobre cotidiano escolar, focar nas atividades extraclasse para estudar a cultura da escola parece ser um caminho profícuo, já que essas atividades se expressam de modo privilegiado nos espaços menos controlados e “rotinizados” que a sala de aula.

No caso da produção da cultura da escola da prisão, essa lógica precisa ser reavaliada, visto que poucos são os momentos de atividades extraclasse e praticamente todos os espaços são “rotinizados” e controlados.

Então, a cultura da escola da prisão se constitui a partir das experiências ‘marcadas’ e atravessadas pela lógica da cultura da prisão. Entende-se, no entanto, que as resistências são inerentes a qualquer relação de poder, que os movimentos instituintes acontecem, mesmo em cenários instituídos, e que há maneiras próprias de se viver e organizar a rotina, buscando soluções criativas e inéditas que para se (con)viver com as normas, já que a existência dessas cria a possibilidade de transgressão.

O cotidiano escolar, mesmo quando vivenciado no espaço da prisão, possui comportamentos, ritos e procedimentos particulares ao espaço escolar, configurando-se,

como nos aponta Pérez Gómez (2001), na cultura institucional e como elementos da cultura da escola. Muitos desses elementos são naturalizados e se deixa de perceber a carga simbólica que têm.

Em relação à pesquisa em questão, buscar conhecer e refletir sobre esses aspectos podem proporcionar, a partir da constituição da categoria cultura escolar prisional, uma maior efetividade nas práticas e interações lá experienciadas, que vise ao entendimento da educação prisional como garantia de direito do sujeito privado de liberdade.

O diálogo com os autores escolhidos para a pesquisa nos proporcionou a aproximação e a apropriação de conceitos que nos permitiram estudar a escola, os processos de escolarização, de socialização e o cotidiano escolar, a fim de relacioná-los com os conceitos de cultura(s) e buscar um novo entendimento para a teoria da ressocialização através da assistência educacional.

Neste estudo empreendemos esforços para focalizar o tipo de cultura escolar/da escola presente no contexto em que está inserida a unidade escolar pesquisada, destacando-se que a mesma situa-se em uma unidade prisional.

Procura-se compreender como a cultura prisional e social de referência dos grupos que lá estão, se cruzam e dialogam com a cultura do espaço escolar. O resultado desses cruzamentos, diálogos e enfrentamentos seria a cultura escolar prisional. Esse termo, no entanto, tal como aqui pensado e cunhado não encontra registro na literatura consultada, além dos trabalhos por mim já publicados, embora existam trabalhos sobre a cultura escolar e a cultura prisional.

Na pesquisa assumo a hipótese de que a cultura escolar construída no espaço da prisão dialoga, relaciona-se e, até, se “contamina” com a cultura da prisão, ou seja, as marcas, ritos, normas e valores desta podem ser percebidos nas práticas pedagógicas, na organização do espaço escolar e nas interações entre os atores, produzindo, assim, o que chamaremos de cultura escolar prisional, tornando-se um dos conceitos fundamentais para o estudo da educação em ambiente carcerário e comprovado a partir da análise dos dados.

Entendemos o espaço escolar, inclusive o prisional como Viñao-Frago (2001:38),

[...] alguns aspectos fazem da escola um espaço peculiar e relevante. Em especial quando se considera que nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente dos outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram.

Assim, os eixos aqui delimitados - organização do espaço escolar, práticas pedagógicas e interações - nos fazem perceber, que de certa forma, podem potencializar ou, ao contrário, limitar o desenvolvimento de habilidades escolares, do senso crítico e da autonomia dos educandos e profissionais que lá atuam, preconizados nas funções da escola na contemporaneidade, pelo fato de estarem atravessados pela cultura da prisão.

Em relação ao quadro conceitual de autores de referência da pesquisa, vimos que abordam os objetos, espaços, práticas e interações escolares como elementos constitutivos das atividades educacionais.

Partimos dessas premissas para, ao constituir a categoria de análise cultura escolar prisional, tomarmos como base, além dos eixos acima elencados, os atravessamentos das diversas culturas que constituem os espaços pesquisados.

Por se tratarem de espaços cujas funções deveriam ser a prisão, punir e implementar ações que oportunizem novas possibilidades de vida ao fim da pena; e a escola, predominantemente direcionada à formação do cidadão crítico, reflexivo e autônomo, elegemos para análise os espaços da escola na prisão, as práticas que lá se desenvolvem e as interações dos atores que por lá circulam ou se interessam.

Haja vista que a escola prisional guarda especificidades e por isso merece olhares diferenciados em relação aos demais espaços na prisão, organizamos o capítulo de análise em três momentos.

No primeiro, ativemo-nos a descrever e analisar, à luz das categorias de análise cunhadas por Viñao-Frago (2001), os espaços da escola, e a organização desses, como as salas de aula, sala de professores, corredores, secretaria, biblioteca. As descrições de cada um dos espaços escolares estudados são seguidas dos registros fotográficos correspondentes, já que utilizamos determinados recursos visuais para facilitar a leitura das imagens e tornar claras as características analisadas.

No segundo momento, nosso olhar recaiu exclusivamente para as práticas pedagógicas planejadas, produzidas e consumidas no ambiente escolar prisional, enquanto lócus de ensino-aprendizagem e formação cidadã.

Como terceiro momento e eixo de análise da pesquisa, apresentamos as interações entre os atores sociais envolvidos com a prisão e com a educação prisional que nos permitem perceber as relações estabelecidas entre as diversas culturas que constroem em tessitura a cultura escolar prisional.

Os três eixos de análise selecionados, a fim de nos ajudar a perceber em que medida as culturas prisionais e de referência dos alunos se entrelaçam à cultura escolar e constituem, assim, a cultura escolar prisional, foram pensados e analisados a partir das observações, entrevistas e dos objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico – PPP – da escola referente ao ano de 2013.

O PPP do C. E. Mário Quintana foi construído pela equipe da escola em parceria com membros da DIESP. De acordo com alguns profissionais entrevistados, não houve encontros para se dimensionar, refletir, discutir sobre a educação na prisão, sobre a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. O que realmente aconteceu foi a elaboração de um histórico por parte da DIESP sobre a unidade, desde sua fundação, e a junção a esse material dos projetos a serem desenvolvidos no corrente ano.

Segundo a proposta do PPP, há quatro projetos ligados as questões da africanidade, um relacionado à biblioteca e outro referente à consumo, meio ambiente e cidadania. Nos objetivos dos projetos ligados à cultura afro não se percebeu nem no documento, nem nas aulas a que assistimos em que os professores desenvolveram o tema a preocupação em discutir a condição de muitos ali na prisão serem negros.

Como pudemos observar em um dos projetos a serem desenvolvidos pela escola, muito se falou na influência linguística, religiosa e musical dos negros, sempre voltado para o resgate histórico da cultura desse grupo, sem, porém, levá-los a discutir a realidade dos sujeitos privados de liberdade que em sua maioria são negros.

**Cultura afro e indígena ( Lei 11645/08).** Abordagem de conteúdos ligados à temática africana, afro-brasileira e indígena, conforme legislação estabelecida, visando conscientização das diferenças étnicas e contribuições à cultura brasileira, além de combate a discriminação racial. Assim, busca-se reflexão



sobre as contribuições das matrizes culturais indígenas e africanas na formação cultural do Brasil, bem como, debate sobre o papel histórico desempenhado por essas etnias e sua inserção na sociedade brasileira atualmente (Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual Mário Quintana, 2013).

Percebemos, durante a pesquisa, a partir das aulas e dos trabalhos expostos, a intenção de desenvolver o reconhecimento do grupo por uma identidade étnica e de buscar discutir questões sobre discriminação racial.

Sentimos, no entanto, falta do que Perez Gómez (2001, p.205) trata como um dos elementos componentes da cultura experiencial, ou seja, o reflexo da cultura social da comunidade dos sujeitos envolvidos nos processos de interação, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto.

Consideramos importante ressaltar que essa ausência de diálogo percebida entre a cultura de referência dos alunos e o contexto escolar evidencia-se como uma característica da cultura prisional, em que esse distanciamento é solicitado aos profissionais que lá atuam.

Entendemos a partir das observações realizadas e dos trabalhos produzidos que não se oportunizaram reflexões suficientes que permitissem ao grupo problematizar as questões relacionadas à identidade negra dos sujeitos privados de liberdade.

Além dessa questão, um ponto importante em relação ao PPP foi quanto ao projeto Biblioteca para todos. O PPP da escola afirma, em alguns trechos, a importância do incentivo à leitura e desenvolve o projeto citado. No entanto, como já relatado, os alunos do lado B não tem acesso à biblioteca da escola e os do lado A, embora pareçam privilegiados por terem o espaço, não o podem conhecer e dele desfrutar com qualidade.

**Biblioteca Para Todos** – Através de verba federal, a construção (já realizada), da biblioteca do colégio, empréstimos de livros e realização de atividades dirigidas de leitura, levando o educando a construção da cidadania. Anualmente o acervo da biblioteca é renovado através de verba cedida pela Seeduc. A biblioteca possui um acervo de 2.213 livros catalogados onde o professores e alunos desenvolvem atividades pedagógicas e complementares que enriquece o processo de ensino-aprendizagem (Projeto Político-Pedagógico Colégio Estadual Mário Quintana, 2013).

Para a Professora S, os projetos da escola, quando pensados e discutidos nas reuniões pedagógicas, são definidos para que oportunizem a participação na vida do

aluno e para que eles realmente aprendam. Para ela, apesar de ser uma escola na prisão, tem uma linha pedagógica.

Quando questionamos qual a linha pedagógica, a Professora S, disse-nos que é uma linha que intenciona levar o aluno ao aprendizado dos conteúdos.

Durante as entrevistas em que conversamos sobre as reuniões de planejamento para a construção do PPP, dos projetos a serem desenvolvidos e das atividades a serem produzidas na escola, todos os entrevistados atestaram que há preocupação com o tipo de material necessário para a utilização no espaço escolar. A Professora T., disse-nos que

Sempre consideramos, nas reuniões de planejamento, as regras da prisão. Acaba que temos ideias que se 'encaixam' nas normas da cadeia.

Segundo a Professora R., faz seus planejamentos com o que pode, pois tudo é muito restrito.

Tem tanta coisa pra gente trabalhar. Ainda mais nas minhas disciplinas, Sociologia e História, mas nem tudo pode. E quem determina o que pode e o que não pode é o diretor da prisão. A escola faz um ofício para ele autorizar ou não. É muita burocracia. Depende do planejamento com muita antecedência, mas se mesmo assim, houve uma apreensão, por exemplo, de 15 chips, aí ele não vai deixar entrar um DVD. Não tem nada a ver com a escola, mas é assim que funciona.

Percebemos, nas marcas textuais da fala da Professora R., a força da cultura prisional em relação ao trabalho desenvolvido na escola. Por mais que o planejamento seja efetivado em tempo hábil, por mais que as regras da prisão sejam seguidas para o desenvolvimento de uma atividade específica da escola, quando acontece um imprevisto ou fato que possa comprometer a segurança, segundo os critérios do diretor da unidade prisional, imediatamente a requisição para o cumprimento da ação pedagógica, que utilize algum material diferenciado, é por ele negada, mesmo que já autorizada anteriormente.

Nos próximos tópicos analisaremos os eixos da pesquisa de forma mais detalhada, a fim de perceber, a partir das observações, registros fotográficos e entrevistas, de que forma as culturas que circulam no ambiente da escola prisional se cruzam, dialogam, contaminam-se e se "assimilam", constituindo assim a categoria cultura escolar prisional.

São três os eixos escolhidos que nos possibilitaram identificar essa tessitura cultural em dinamismo no contexto cotidiano da escola prisional.

## **2.4.1. Eixos de Análise**

### **2.4.1.1 Espaço Escolar Prisional**

Um lugar é uma invenção de muitos, em tempos diferentes, (...) pode se definir como identitário, relacional e histórico.

*Marc Augé*

Em consonância com Viñao-Frago e Escolano (2001), entendemos o espaço escolar como um elemento integrante das ações educacionais e responsável pela estruturação de certas práticas pedagógicas.

Assim, elegemos os espaços da escola prisional, a serem investigados pela pesquisa, que nos possibilitem perceber a influência ou atravessamentos das culturas que circulam no ambiente estudado e, principalmente, da cultura da prisão. Os espaços escolhidos foram as salas de aula, murais, sala de informática e biblioteca. Espaços em que, muitas vezes, efetivam-se as práticas pedagógicas e as interações sociais.

Organizamos a análise da pesquisa, para esse eixo, a partir das características físicas e materiais do espaço escolar, em que lançamos mão das categorias elencadas por Viñao-Frago (2001), a saber: a) existência; b) localização; c) acessibilidade e d) especificidade.

Essas categorias nos auxiliaram na apreensão dos aspectos da cultura escolar prisional e são elementos capazes de nos apresentar indícios sobre as relações entre as culturas escolares, de referência dos alunos e a cultura da prisão, constituintes da categoria cultura escolar prisional.

As categorias foram trabalhadas a partir dos questionamentos que suscitaram ao estudo, a saber:

a) Existência: O Colégio Mário Quintana, no lado A e lado B, possui os espaços, promotores de aprendizagem e onde se desenvolvem as práticas pedagógicas e as

interações, elencados pela pesquisa, que são: salas de aula, mural escolar, sala de informática, biblioteca, secretaria e sala dos professores?

b) Localização: Onde se encontram esses espaços citados?

c) Acessibilidade: Os espaços citados são acessíveis a todos os grupos da escola? Há limitações ou mediações para o acesso?

d) Especificidade: Os espaços atendem aos objetivos a que se destinam?

No capítulo anterior apresentamos a descrição do espaço físico do colégio Mário Quintana, em que consideramos como espaços existentes e que nos serviram para a pesquisa sobre a cultura escolar prisional, as salas de aula, os murais, a sala de informática e biblioteca.

Tornou-se necessário a utilização de registros fotográficos como fonte de dados da pesquisa, a fim de que pudéssemos sistematizar os espaços aqui analisados, que nos possibilite explorar “o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos” (Bittencourt, 2005:199).

O uso das fotográficas não intenciona ser apenas uma complementação do texto ou ilustração dos relatos, mas sim registros com caráter documental que busca a representação gráfica dos espaços estudados, ou seja, peças da cultura material representada (Bittencourt, 2005:197-198).

Assim, o uso dos recursos iconográficos além de possibilitar uma interpretação do real, constitui-se como um índice atrelado ao real, associado a um exercício contínuo de análise e interpretação (Bencosta, 2011:398).

Como Benjamin, entendemos que essa técnica, que pode parecer apenas exata, é capaz de levar

[...] observador a sentir a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás (BENJAMIN, 1985:94).

A fotografia constitui-se como um evento visual de um assunto selecionado em um determinado tempo e espaço, em um passado, a que não se pode mais retornar.

Lembremo-nos também de que o corpus fotográfico apesar de ser interpretado a partir do olhar de um sujeito, carrega a possibilidade de percepção de cada um que com ele teve contato.

Deste modo, a imagem que nem sempre remete ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e passa por alguém que a produz ou reconhece. (Bencostta, 2011:402)

O uso dessa técnica nos estudos sobre o cotidiano e a cultura escolar, principalmente, quando se elege o espaço escolar como um dos eixos de análise, vem ganhando fôlego, pois,

Não seria possível falar em imagem sem falar do olhar, uma vez que ao se falar em fotografia escolar envolvemos também o cotidiano escolar nas mais diversas formas e conceitos. Assim sendo, apesar de as fotografias escolares serem uma fonte histórica carregada de sentido, a compreensão de sua representação somente será possível caso as informações resultantes da sua análise estiverem relacionadas ao contexto histórico no qual foram produzidas. Ao entendê-las desse modo, qualquer que fosse o sentido que utilizássemos, tínhamos a clareza de que o que estava ali registrado dependia da produção de um sujeito. (BENCOSTTA, 2011:402)

Levando em conta as considerações sobre o uso do registro fotográfico, que serviu para documentar a cultura visual da escola na dinamicidade de seu cotidiano e práticas, procedeu-se a análise sistemática do acervo após uma ordenação e observação para, a partir de inferências e sínteses, apresentarem-se informações acerca das experiências escolares da prisão e da cultura material presente nos espaços pesquisados.

Através dos indícios muitas vezes visualizados nos registros fotográficos contextualizados ao cotidiano escolar, foi possível a análise dos dados para além dos relatos e descrições, fato que, segundo a compreensão do pesquisador, contribui significativamente para a pesquisa sobre a cultura escolar prisional.

Sintetizamos a importância dos trabalhos com a associação do registro fotográfico com os dizeres de Veiga-Neto, na introdução do livro do estudioso da arquitetura e espaço escolares Viñao-Frago.

Para Veiga-Neto, os estudos dos espaços escolares destacam-se nos últimos anos, quando as investigações arqueológicas dos estabelecimentos de ensino vão além da descrição dos espaços e da enumeração dos objetos e tornam-se, então, relacionados a

investigações que objetivam atribuir sentido a realidade das escolas nos seus detalhes cotidianos.

A fim de conseguir o alcance desses novos objetivos, Veiga-Neto sugere a utilização, com uma nova leitura, de fontes tradicionais de dados. Cita, como fontes, as memórias de arquitetos, os registros fotográficos, plantas e projetos arquitetônicos, mobiliário, materiais diversos, calendários e qualquer outro tipo de restos da "realidade social" e cultural das escolas.

A partir das observações, dos registros fotográficos e das entrevistas identificamos os espaços da escola prisional em que havia maior circulação tanto de informações e conhecimentos, quanto de interações entre os atores.

Considera-se o uso desses instrumentos de pesquisa fundamentais para o trabalho sobre o espaço escolar prisional, principalmente, um espaço que se transformou com a transferência do centro do Rio para o Gericinó.

Como já evidenciado anteriormente, uma das mudanças ocorridas com a transferência da unidade foi a questão do espaço. Além da unidade oferecer espaços mais amplos, arejados e iluminados, havia a vantagem, na unidade da Frei Caneca, de os internos ficarem livres durante todo o dia, só sendo recolhidos ao fim do dia.

A entrevista do Aluno R. que participou das atividades educacionais tanto na SEAP LB Frei Caneca, quanto na SEAP LB Gericinó, evidencia que a circulação dos internos pela prisão na Frei Caneca favorecia a ida à escola e que as dimensões (espaciais) da unidade faziam a diferença, inclusive pelo entusiasmo que os internos apresentavam e passavam aos colegas sobre o ambiente escolar. Já no Gericinó, ele observou que não havia nada de diferente que o atraísse para a escola. Até porque, segundo ele, lá, na escola no Gericinó, era muito apertado e "não tinha muita coisa para fazer".

Era mais fácil, porque lá (na Frei Caneca) os portões só fechavam à noite, as condições eram melhores, tinha mais computadores, uma biblioteca muito grande, muito repleta de livros variados. O acesso ao livro era bem melhor. Quando passou para Bangu 6 (Gericinó) ficou tudo mais difícil. A gente não consegue muita coisa. Até sair pra escola é difícil e chegando lá não tem muita coisa. É muito apertado. Na Frei Caneca a professora Stella brigava pela gente, pra gente sair. Aqui, nós brigamos pra sair, mas não adianta. Lá abria a escola e já estava todo mundo na porta esperando. Lá, um que assistia à aula contaminava os outros três, porque chegava falando bem, vendo que era interessante, via que tinha potencial e ia. Aqui, não tem nada de diferente pra atrair o pessoal, ainda mais no grupo do lado a que a maioria já é formada.

A fala do Aluno R. ratifica o entendimento da importância das relações dos sujeitos com o espaço na produção da cultura local e dos conhecimentos apreendidos, assim como, na percepção dos atravessamentos da cultura da prisão nos discursos e construções de vida e memória de cada sujeito.

A memória da cultura escolar prisional do Colégio Mário Quintana no Gericinó evidencia-se, em sua construção, marcada por diversas experiências e percepções. Àqueles que viveram anteriormente o cotidiano da Frei Caneca, os espaços ganham uma significação totalmente diferente daqueles que já a conheceram no Complexo de Bangu.

Nas entrevistas realizadas, quando os atores já haviam experienciado o espaço de lá, era inevitável que a fala deles não viesse carregada de entusiasmo pela amplitude de espaço e possibilidades. Sentiam-se "livres" com a possibilidade de circulação, os alunos; sentiam-se mais "proveitosos" em suas atividades, os professores, e menos tensos os agentes. Segundo o agente R. ao se referir à circulação dos internos nos espaços da unidade, "era cultural eles andando pra lá e pra cá. Ninguém estranhava."

A memória, instrumento reflexivo, adquirido pelo homem, visto que sua essência é o esquecimento, ajuda-nos a perceber um comprometimento desse humano com o futuro a partir de fatos passados experienciados, tendo o presente como gatilho do que podemos chamar de eixo temporal.

Deste modo, por imposições arbitrárias, violência e pressões exercidas nos seios das comunidades, a memória torna-se elemento constitutivo e garantidor do bem-estar dos grupos. Assim, como vimos, a construção de memória apresenta-se como uma característica do humano em seus processos de socialização, que nos impõe a caminhos futuros, já vivenciados no passado e vividos no presente.

A cultura atribuída a um determinado grupo e construída em um tempo-espaço dados, apresenta em si traços memorialísticos que possibilitam e garantem a transmissão.

A Diretora da Unidade Escolar Mário Quintana na Frei Caneca, durante mais de 30 anos e também do Colégio já em Gericinó até 2008, em sua entrevista deixa evidente a força da cultura da prisão na construção da cultura escolar prisional do colégio em Bangu. Enquanto as lembranças por ela (re)vividas sobre a unidade no centro do Rio deixarem transparecer a crença no ideal ressocializador da pena, visto que a unidade

oferecia diversas possibilidades aos internos e a circulação no espaço da cadeia era possível. Até ela se diz afetada pela nova forma de viver o espaço escolar em Bangu.

Os alunos que foram da Frei Caneca para Bangu eram quase os mesmos até 2008. A Frei Caneca era pra transformar a vida. Dava condições. Tinham várias frentes de trabalho. Os internos não ficavam nas galerias presos. Saíam de manhã, aí tinha escola, curso disso, curso daquilo. Esses internos quando foram para Bangu ficavam nas galerias trancados, sentados, desanimados. Lá, eles ficavam soltos. Você só dizia que estavam presos pelas grades quando a gente via. Ficavam o dia todo trabalhando, estudando, fazíamos festivais, íamos para o auditório ensaiar. Isso de Bangu eu não conhecia. Fiquei muito abalada. Tudo bem que eles fizeram isso ou aquilo, mas o presídio é para se modificar, não era pra ficar só trancado. E a Lemos Brito conseguia.

Há vestígios a serem encontrados nas atividades cotidianas, que pressupõem processo dinâmico de criação, de construção, de coletividade.

Segundo Rocha (2006), a frase "como tornar-se o que se indica “não a capacidade de atualizar uma essência, mas a capacidade de ser, a cada momento, aquele que nos tornamos”. Entendemos que o reconhecimento do valor dos fazeres diários, a visibilidade do novo, mesmo nos atos de implementação do prescrito, pode ser atestado através do processo de rememoração, de construção da memória e da constituição da cultura do lugar em questão, e nos levar a compreensão de uma educação além da proposta metafísica, tida como garantidora da formação de um homem culto e civilizado, capaz de se inserir no mercado de trabalho e em conformação com uma finalidade previamente determinada.

o chegar a ser o que se é pressupõe não suspeitar nem de longe o que se é. A partir desse ponto de vista, tem seu sentido e valor próprios, inclusive, os desacertos da vida, os caminhos momentâneos secundários e errados, os atrasos... (NIETZSCHE, 1985:21)

A educação na prisão pode se caracterizar como uma educação transformadora ao evidenciarmos a criação e as interações cotidianas como elementos constituintes do processo formativo e instituintes ao interrogar o já estabelecido e instituído que circula no cotidiano de nossas escolas. Os encontros fortuitos e diários no espaço escolar vão instituindo um eu sempre pronto a se reinventar, em que o processo de *se tornar* não se conclui ou estanca. É sempre movimento que não cessa de acontecer; é sempre efeito provisório e contingente de forças em ação. Segundo Pimenta (2000:270) “o homem se constitui no tempo, pelo encontro com outros efeitos, pela ação das circunstâncias que



vêm ao seu encontro. Mas o verbo constituir-se é aqui excessivo: porque justamente ele não está jamais constituído”.

Deste modo, as atividades diárias devem ser consideradas e valorizadas, pois permitem o encontro com as experiências, em que o diferente muitas vezes está presente; permite-nos transformar e ser transformados, no embate constante com as circunstâncias. A transformação implica perceber “um certo espaço do não-saber”, em que saberes podem ser constituídos em meio à experiência, numa dinâmica entre instituído-instituente que não cessa, nem pressupõe vencedores ou vencidos.

Não se trata de simplesmente negar a educação em sua vertente de formação do cidadão, da cultura a ser transmitida de geração a geração ou, como nos aponta Hanna Arendt, de perceber que educação é por natureza conservadora. Instiga-nos, porém, enxergar além do fato dado, estabelecido e buscar nos meandros dos fazeres diários, desses sujeitos que se reinventam cotidianamente, uma possibilidade de educação capaz de lidar com o contingente, com a inconstância de processos e procedimentos, em um espaço diferenciado como a escola no cárcere, em que formação e transformação não se contradizem ou excluem, mas convivem, interagem, dialogam.

Não se pretende com os estudos da construção da memória e da cultura escolar o “surgir” de uma nova forma de educar, mas se pretendem novas formas de olhar a escola, seus sujeitos, suas práticas instituídas e aquelas possíveis que advém de uma vivência diária, em que atividade e ação não demandam apenas o previamente planejado, descrito, “conformado”; mas também sujeitos em ações e interações, em que a criação, o inusitado fazem parte da implementação do planejado.

Embora os estudiosos da cultura escolar apresentem algumas especificidades em relação ao entendimento sobre tal objeto, é certo que percebem essa categoria como elemento determinante para um outro entendimento sobre o espaço-tempo escolares e as práticas que lá se efetivam. Descontinuidade, caos, desejo, rupturas, criatividade frente às prescrições são palavras de ordem nesse estudo.

A cultura de uma escola prisional construída no *entre* da cultura escolar extramuros e da cultura formal e informal constituída na prisão, propicia aos sujeitos, que ali interagem, o “tornar-se” em processo contínuo, simplesmente movimento, devir; indo além da realização de modelos normativos.

Ao entrevistar um dos gestores da unidade prisional, o Gestor L., sobre as relações entre as diversas culturas que se apresentam em dinâmica no espaço da escola da prisão, ele nos diz do desafio que vê diariamente sendo enfrentado pelos profissionais que lá atuam.

Não dá pra pensar que os professores, que a educação sozinha vai conseguir transformar. Não dá pra pensar que professores dedicados individualmente é que vão tentar se superar e superar aquela realidade. Muita gente vai pra escola procurando abreviar sua pena. Então tem que ser muito criativo para estimulá-los a coisas que não sejam ligadas ao crime. Ali o aluno é singular e precisa de conteúdo, metodologia diferenciados. Então tem que ter algo mais articulado para transformar aquela cultura que ele traz e a cultura da prisão.

Desta forma, percebe-se que mesmo os agentes da execução penal mais diretamente ligados à ideia da pena como apenas privação de liberdade e sofrimento, percebem que é possível, também além da força da cultura instituída no cárcere no Gericinó, alternativas, não individuais, mas integradoras, capazes de permitir os movimentos instituintes e transformadores da ação educacional.

Ao afirmar que não há forma perfeita ou ideal a se alcançar, Nietzsche nos remete ao espaço escolar em que sujeitos vão se construindo no caminhar, mesmo que nesse caminho haja medo, incerteza, dúvidas. Entendendo a escola como espaço relacional em que as possibilidades, subjetividades, ferramentas podem, muitas vezes, serem criadas no cotidiano escolar, a partir de “linhas de fuga”, entendida aqui como ação e não rejeição ou fim, que surgem como alternativas ao instituído.

Por mais que as forças da cultura escolar e prisional se façam presentes, características próprias criadas, recriadas, retomadas, contraídas e em movimento se expandem por todo espaço, em que novos modos de experimentação da atividade são criados na vivência cotidiana, capazes de constituir o que chamamos de cultura escolar prisional.

O espaço escolar prisional, aparentemente uniformizado, leva-nos a, quem sabe, reconhecer a significância de elementos anteriormente invisíveis, até mesmo durante a “reprodução” de procedimentos e fazeres.

Os espaços foram selecionados, entre todos que lá existem, segundo nosso entendimento, por oferecerem maiores chances de verificarmos as relações culturais, os processos de socialização e a produção de subjetividade que ali se concretizam. Foram

também analisados dentro das categorias já citadas, ou seja, existência, localização, acessibilidade e especificidade.

#### **2.4.1.1.1. As Salas de Aula**

Partimos do princípio de que a sala de aula é o *locus* de interação, de troca, de produção, de construção de conhecimentos e da efetivação da maioria das práticas pedagógicas. Como visto anteriormente, os espaços na escola da prisão são exíguos em sua constituição.

As salas de aula são pequenas, estreitas, dificultando a circulação, principalmente, por se tratar de um ambiente para adultos. Em relação ao mobiliário, é possível apenas, na maioria das salas, perceber as carteiras dos alunos, sempre em pequeno número; a mesa do professor; um ventilador, que na maioria das vezes é dividido com outra sala; e, às vezes, um mural.

A acústica e a climatização das salas são os maiores problemas apontados pelos que ali circulam, em relação à restrição dos espaços apresentados pela escola na prisão. Para a Professora R., o problema acaba sendo contornado pela boa relação entre os profissionais que lá atuam.

A relação entre os professores ajuda a enfrentar as dificuldades do espaço, principalmente, das salas de aula. Espaço limitado demais, dividido por divisórias. Uma mistura só. Um fala aqui, outro lá. Mas é o que temos. Tem coisas que tem que ser assim para nossa segurança. Tem que ser seguidas e não questionadas. Também não podemos exigir além. A gente consegue por de dar bem. Pede pra baixar um pouquinho a voz, troca de sala, quando dá, avisa quando o aluno está fazendo exercício. Aí o outro pode começar a falar.

Podemos observar que ao proferir a frase "mas é o que temos", o discurso da professora R. está contaminado pela cultura da prisão em que a segurança impera em detrimento de qualquer outra ação. A atividade pedagógica fica prejudicada pela inadequação dos espaços a seus objetivos. Mesmo sendo essa uma questão legal, a existência da escola na prisão, esse espaço não atende as finalidades a que se propõe.

Em relação aos eixos da análise, vimos que existem e são acessíveis dentro da estrutura prisional, mas quanto à especificidade dos mesmos não são efetivos em seus objetivos pelas inadequações percebidas.

Para o Aluno C., quando perguntado sobre o espaço da escola e das salas de aula para as atividades educacionais, ele nos fala sobre a importância desse espaço para o sujeito privado de liberdade. No entanto, disse, em meio a risos, que já estão acostumados com o "aperto" das celas e o barulho do coletivo. Fica claro, na fala do aluno, a assimilação à cultura institucional que já não lhes causa estranheza.

A gente quer mais oportunidade pra participar das atividades da escola. Eu já "tô" aqui há seis anos, então o espaço apertado (risos) não é problema. Lá no coletivo também tem muito barulho. A gente entende que tem que ser assim. Às vezes o professor é que fica chateado com o barulho das outras salas, mas não tem jeito.

De acordo com o Professor A, a "questão é física", pois "as salas são pequenas, sem ventilação". Para ele,

Escola tem que ter espaço. Como pode Educação Física em sala? Em uma sala com 12 homens fazendo Educação Física, já que não podemos usar a quadra que é do banho de sol da prisão. Penitenciária não foi construída para ser lugar bom e a escola é para ser construída para ser um lugar em que a pessoa se sinta bem. É o oásis no deserto.

Como vimos, as salas de aula são o ponto focal de todas as atividades escolares, mesmo que não reúnam as condições adequadas para algumas ações.

Como Viñao-Frago (2001), entendemos que a organização das salas de aula nos possibilitam perceber indícios de processos educativos a partir das relações ali estabelecidas entre os sujeitos, o espaço, o mobiliário e outros objetos que a compõe.

Observamos que somente em algumas aulas de artes ou educação física houve "movimentos" de reorganização do espaço da sala de aula, diferente do convencional, possibilitando uma maior troca de experiência.

Na maioria das vezes os alunos entram nas salas, sentam em seus lugares, pouco conversam entre si e nem todos interagem durante as aulas. Há pouquíssima circulação dos alunos pela sala e pela escola, inclusive para os banheiros. É nítida a "contenção" dos corpos e dos discursos, postura bem típica da cultura prisional e distante do que se espera da cultura escolar, que tem a preocupação em oportunizar o diálogo e a troca entre os sujeitos.

A Professora S. ao se referir ao espaço da sala de aula, diz que

Deixa a desejar para todos. A escola, por não ser espaço construído para ser escola, é espaço cedido, espaço que virou escola, deixa a desejar. Não é confortável nem pra professor, nem para o aluno.

O discurso que se percebe tanto dos professores ao falar dos espaços da escola é uma insatisfação, mas acompanhada, na maioria das vezes, de um entendimento em relação ao que está posto, ao que é o espaço da prisão. Há uma resignação por parte do grupo, pois como disseram "a gente faz acontecer, a gente faz alguma coisa com o que a gente tem".

Durante o período em que estivemos na escola, percebemos que praticamente todos da equipe docente reclamam dos espaços da escola, mas não há nenhuma movimentação para tentarem viabilizar outras possibilidades de ampliação e melhoria dos espaços, junto à direção da prisão.

A cultura escolar que sabidamente precisa ser desenvolvida em espaços adequados para que os objetivos educacionais se concretizem, se vê atravessada pelos limites da cultura da prisão, logo, desenvolver as atividades em espaços de dimensões impróprias notabiliza-se como uma característica da cultura escolar prisional.

Para a Professora G., o "espaço poderia ser melhor. Uma escola mesmo, porque você vê é que é improvisado. Aí a gente dá um jeito. Fizemos até uma festa junina que caiu do céu pra eles". Esse reconhecimento dos limites do espaço escolar para uma prática mais efetiva não é sentido, porém, como questionamentos nas reuniões de que participamos, por mais de uma vez, durante o período da pesquisa.

Em nenhum momento a limitação espacial foi citada nos planejamentos. A preocupação sempre era com o tipo de material a ser utilizado nas ações durante a construção das propostas.

Como nos diz Viñao-Frago (2001), "a educação, por ser ela própria uma atividade humana, precisa de espaços e de tempos determinados para ser realizada. Assim, a educação possui uma dimensão espacial e, por outro lado, o espaço juntamente com o tempo são elementos constituintes da atividade educativa".

Compreende-se, então, que o espaço escolar não é neutro, mas sempre educa (Viñao-Frago, 2001), assim como o lugar da aprendizagem, a arquitetura escolar e seus

elementos simbólicos, a localização das escolas nas cidades e sua relação com a ordem urbana, o tipo e a disposição das salas de aulas e de outras instalações, o tipo e a disposição das carteiras e dos móveis escolares não são também elementos neutros na ação de educar, devendo ser, desta maneira, considerados.

Estamos em consonância com Escolano (2001:23), ao afirmar que

A escola, por meio da sua materialidade, traduz todo um sistema de valores, tais como os de ordem (por exemplo, a distribuição das séries pelas salas de aula), disciplina (rotinas e formaturas dos alunos e alunas) e vigilância (instalações desenhadas para permitir o controle tanto dos alunos e alunas como dos professores e professoras), valores esses que são inculcados subliminarmente (currículo oculto) em seus estudantes, a fim de perpetuar a política social controladora dos movimentos e dos costumes.

Para o autor, os espaços, em que se desenvolvem as atividades educativas e como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores das diversas culturas que ali se representam, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (Escolano, 2001:27)

A cultura escolar prisional caracteriza-se como uma síntese dos aspectos que constituem as demais culturas e que perpassam as atividades desenvolvidas no espaço da escola prisional, visto que as escolas constituem como território espacial e cultural, em que se desenvolvem dinâmicas de socialização atravessadas por todos esses fatores, construindo identidades e revelando novas formas culturais.

O Aluno R. relatou que assim que começou a funcionar o colégio, no Gericinó, o diretor da unidade prisional o colocava para "passar filmes" para o coletivo. Ele, R. "dava" um nome e o diretor da unidade prisional trazia. Eles assistiam em uma das salas de aula, antes da aula começar. Assim, ele conseguiu atrair muitos para a escola.

Para a Diretora S., que trabalhou nas "duas" unidades, o espaço reduzido das salas de aula, no Gericinó, desestimulou muitos alunos que vieram da Frei Caneca.

Lá não era essa escola como aqui de cuspe e giz. Lá eles gostavam muito. Tinha muita feira de cultura, exposição e eles explicavam aos visitantes sobre os assuntos.

Através de nossas observações e em consonância com os referenciais utilizados, pudemos perceber que a cultura da prisão está refletida em todas as ações desenvolvidas no espaço da sala de aula. A postura afetiva e dialógica de distanciamento entre professor

e aluno, o silêncio sempre prevalecendo mais do que as interações, a organização do mobiliário e a produção dos murais. Apenas nas aulas de Artes, os murais eram organizados por professor e alunos. Os demais professores, de maneira bem tímida, até organizavam algum mural, mas faziam a colocação dos trabalhos dos alunos nos murais das salas, quando eles eram recolhidos para as celas.

Na imagem abaixo, apresenta-se, através do registro fotográfico, o estreito espaço de uma sala de aula, do lado A. É possível observar a única janela gradeada que ventila o ambiente e a pouca e irrisória iluminação do ambiente. As divisórias que não vão até o teto prejudicando a circulação do som como atestado pelos entrevistados estão com as marcas da fita adesiva, pois como essa sala não possui mural, as "paredes" da divisória funcionam como suporte para os trabalhos expostos. Observamos que essa tem dez carteiras e que uma delas funciona como mesa para o professor. Todas as aulas que assistimos nesse espaço foram de leitura de textos ou conteúdos aplicados no quadro. O professor ou estava sempre sentado ou em pé ao lado do quadro, sem circular pela sala, pois era impossível. Em uma das aulas observadas precisei ficar em pé, na entrada da sala por não ter carteira disponível, nem espaço para se colocar outra trazida de uma das salas. Além das diversas vozes, esse dia foi extremamente desconfortável pela sensação de ficar praticamente estática na porta. A face da professora nesse dia que lecionava inglês também não estava muito boa. Ao final da aula perguntei a ela se estava tudo bem ao que ela me respondeu que estava agoniada com a sensação de ficar ali quase "sem poder" se mexer e com "tantas ideias pra desenvolver".



Localização: Sala de aula Lado A



Localização: Sala de aula Lado A





Localização: Sala de aula Lado A

Nas imagens acima, temos uma das salas de aula também do lado A. Apesar do quadro branco, preferido pelos professores, ainda mais em um ambiente fechado, a claridade nos dias de sol atrapalha a utilização de todo o quadro. Outra contrariedade é caso o professor queira sentar após escrever no quadro, ele irá atrapalhar a visão dos alunos, então ele precisa ficar a porta da sala. Se algum aluno tem dúvida, ele com dificuldades pelo espaço restrito vai até a frente e depois sai novamente. O único ventilador, serve a duas "salas". Percebemos que as marcas da cultura escolar estão ali presentes: carteiras, quadros, mural, mo entanto em relação às especificidades dos mesmos, não se observou efetividade. Havia sempre a sensação nos rostos de todos nós presentes, que se fazia o possível para que a aula transcorresse como de costume, ou seja, como deve ser uma aula, um professor, alunos, quadro, atividades. A existência, a acessibilidade e localização desses elementos, no entanto, pelo que observamos e ouvimos, não aparece como garantidor dos objetivos a que se propõe a educação escolar. São, porém, vestígios da cultura escolar prisional.

Na imagem abaixo, temos uma sala de aula do Lado B. O espaço parece mais amplo, porém, não o é. Ele apresenta apenas dez carteiras e o professor também fica em

uma situação de circulação difícil para seu trabalho. O Quadro verde quase não é usado por alguns professores que alegam que o giz em um espaço tão estreito e sem ventilação causa danos a respiração e a vista deles e dos alunos. A maioria no lado B, pelo que observamos, utiliza folhas xerografadas.



Localização: Sala de aula Lado B

#### **2.4.1.1.2. Os Murais da Escola**

Um dos murais do lado A fica no corredor, logo na entrada da escola, à esquerda. Percebe-se, porém, que por se tratar do corredor de entrada o local é acessível, mas perde muito de sua efetividade como instrumento educativo e de veiculação de informações, pelo fato de os alunos não poderem ficar parados na entrada da escola para a leitura dos trabalhos ali publicados.

Enquanto estivemos realizando a pesquisa, foram poucos os momentos e poucas as pessoas que se ativeram a parar e ficar lendo ou contemplando os trabalhos expostos, quando, nas entrevistas e conversas informais pela escola, perguntamos sobre a

importância dos murais para os trabalhos escolares, troca de informações e aprendizagens, tanto alunos como equipe técnico-pedagógica, disseram-nos ser importante, interessante, mas ressaltaram o pouco tempo disponível para uma maior apreciação e leitura dos trabalhos expostos e alguns, principalmente, alunos expuseram as dificuldade em se ficar parado em frente ao mural da entrada, justamente por ser na passagem que é estreita. De acordo com os alunos, a "ordem" é ir direto para as salas.



Localização do mural do Lado A- entrada da unidade escolar

Como visto na imagem acima, as paredes também funcionam como murais e lugar de divulgação das atividades produzidas na escola. As descrições são seguidas pelo registro fotográfico, a fim de contribuir para o melhor entendimento do leitor na análise dos dados e na caracterização dos espaços da pesquisa.

Um dos suportes de leitura que mais auxiliam os professores e ajudam os alunos, quando não em interação com o professor, são os murais. Porém, no Colégio pesquisado observamos que eles existem, mas em questão de localização, acessibilidade e principalmente efetividade, eles não cumprem seu papel como formadores. De acordo com a imagem abaixo e com nossas observações, pelo fato das salas serem estreitas, não

é possível aos alunos ficarem próximos a eles ou a sua frente fazendo as leituras e observações dos materiais expostos. Eles acabam, segundo observamos e nos foi dito pelo aluno G., servindo como elemento para "enfeitar" as salas, "dar um colorido ao lugar, senão a escola fica muito igual à prisão".



Localização: sala de aula Lado A

Como dito anteriormente, o Lado B não possui murais presos às paredes. O suporte que substitui essa técnica são as divisórias que funcionam como locais para que os trabalhos dos alunos, dos professores e os demais avisos sejam alocados. Na maioria das vezes em que fomos a esse lado da escola<sup>52</sup>, as divisórias estavam vazias de cartazes ou trabalhos. No entanto, quando havia a culminância de algum projeto ou alguém da secretaria de Educação ia visitar a unidade, observamos um movimento de ornamentação e exposição maior. Atribuímos, a partir das observações, uma dificuldade em fazer a leitura dos murais do lado B, pelo fato de muitos trabalhos juntos em um mesmo espaço, para que todos os alunos que fizeram as atividades pudessem ser contemplados, os

---

52 Dos 100% do tempo passado na instituição, apenas 30% desse tempo foi dispensado as atividades e observações no lado B. Pelo fato da secretaria, logo a direção ficar do lado A, houve dificuldades em ir ao lado B com maior frequência. Por questões de segurança, segundo a direção da unidade escolar, só participamos das atividades e observações naquele espaço da escola quando algum servidor da equipe dirigente da escola podia nos acompanhar. Os professores ficam lá apenas com os faxinas e os alunos, na maioria dos dias.

trabalhos acabavam ficando muito juntos, o que dificultava a leitura e a compreensão dos temas trabalhados. Não observamos também, nesse lado, os alunos lendo ou observando com maior tempo ou atenção aos trabalhos.

As questões da possibilidade de circulação limitada dos alunos pelo (pouco) espaço da escola se apresentaram como uma das dificuldades de eficiência desse suporte escolar. A localização e o acesso (muito junto as carteiras dos alunos, quando em sala de aula), é um fator que também contribui para que os alunos não fiquem muito tempo por ali. Em uma das observações feitas, presenciamos um dos alunos que já estava sentado pedindo ao amigo que não demorasse a fazer a litura por que estava "atrapalhando", mesmo que ainda a aula não tivesse começado, foi nítido o desconforto do aluno que estava sentado.



Localização: Lado B

Na imagem abaixo, que representa a culminância de um projeto sobre africanidade, os trabalhos foram desenvolvidos ao longo de quase três meses, entre os alunos e principalmente a professora de Artes. A Professora A. sempre se mostrava entusiasmada com os trabalhos e utilizava os espaços da escola com mais efetividade entre todos os outros docentes. Ela procurava aproveitar todos os espaços, inclusive as paredes, como visto no registro fotográfico. Porém, pela altura em que os trabalhos

algumas vezes ficaram, dificultava a visualização e a efetividade dos mesmos. Novamente, o número de trabalhos torna-se um elemento que compromete a compreensão dos mesmos. No lado B, esse corredor é o único espaço de circulação entre as salas e a entrada da escola, logo também não é possível ficar muito tempo ali parado, pois atrapalha a movimentação do grupo.



Localização: Lado B



Localização: Lado B

A imagem acima retrata a organização dos trabalhos de uma das turmas junto à professora do primeiro ano (antiga classe de alfabetização). Chamou-nos a atenção esses trabalhos pelo número reduzido dos mesmos. A professora nos disse que os mesmos foram produzidos pela turma, mas em um dia de visita, o que como é sabido, diminui o número de alunos na escola, sendo essa também uma marca da cultura prisional a ser considerada no planejamento das atividades escolares.

Outro detalhe do registro é a caixa de papelão que funciona como lixeira na maioria dos ambientes da unidade escolar. Observa-se, também, que diferente da professora de Artes, a Professora V. responsável pela atividade não utilizou as paredes como mural e os trabalhos ficaram sobre uma mesa, em total improvisação e sem condições de serem feitas as leituras dessas atividades. Indaguei a ele sobre a questão da infantilização das atividades referentes aos sujeitos jovens e adultos.

Ela disse que deixou o tema livre, mas foi tudo produzido a partir da leitura de um texto. Tive acesso ao texto e era um texto de uma cartilha de alfabetização infantil. Eles basicamente reproduziram os desenhos que lá estavam e não conseguiram produzir nenhuma escrita, nem mesmo copiaram algum trecho do texto. A atividade limitou-se a desenhar algo sobre o texto.

É importante lembrar, afinal, que quando a escola expõe os trabalhos dos alunos, ela legítima, de alguma maneira, essas produções e construções, que retratam as atividades, metodologias, conteúdos, saberes, valores, comportamentos, vividos e experienciados no cotidiano escolar. Ali estão presentes as identidades e culturas dos grupos sociais envolvidos, assim como a cultura escolar que propiciou tais realizações.

Então, pode-se perceber que os murais, mesmo improvisados, existem como elementos da cultura escolar, retratam de certa maneira temas ligados à cultura de referência dos alunos, porém atendem, em sua acessibilidade, localização e especificidades, à lógica da cultura prisional, no que tange ao pouco espaço e preocupação com a educação como garantia de direitos. Esse tipo de improvisação em referência aos espaços e materiais utilizados na escola prisional, são marcas, indicam valores e comportamentos recorrentes ali, constituindo, assim, elemento presente na cultura escolar prisional.

Na imagem abaixo, apresentamos mais uma forma de exposição e utilização do espaço da escola. Uma forma encontrada a partir dos movimentos empreendidos pela professora de Artes da escola para a culminância de mais um projeto. Com placas de compensado e elástico, ela produziu, junto com um grupo de alunos, uma espécie de biombos que funcionaram como suporte para a exposição dos trabalhos das turmas. No entanto, apesar da culminância do projeto, questionamos os enfeites na escola em referência às festas juninas. Ao que ela prontamente respondeu que a "decoreação" da escola tinha sido feita pelas professoras que trabalham com o Ensino Fundamental I e os trabalhos dela foram produzidos pelas turmas de Ensino Fundamental II e Médio. Percebemos uma contradição nessas falas, pois durante as entrevistas, sempre que perguntados sobre os projetos e planejamentos, todos da equipe pedagógica entrevistados asseguraram que nas reuniões havia integração de todos os segmentos na discussão dos temas e dos projetos a serem trabalhados, demonstrando assim uma perfeita sintonia entre os pares.

A Professora L., do EF II, diz-nos que

Os murais da escola não são simplesmente temáticos, tipo natal, festa junina. A gente se reúne, pensa os temas. Temas ligados à realidade dos alunos e aliados ao PPP da escola. Ligados ao conhecimento que os alunos têm para a aprendizagem pelos murais. Aí todo mundo se reúne e trabalha o mesmo tema pra expor na culminância todo mundo sobre o mesmo assunto. Tem sim muita



integração e os murais ajudam a gente a passar mais informação ao aluno e a tornar o ambiente mais agradável e rico.

Atribuímos um pouco dessa falta de sincronia entre os temas, a ausência de um elemento que faça o papel do coordenador pedagógico. A equipe pedagógica da escola, até o fim da pesquisa, contava apenas com a direção geral, professores e membros da secretaria. É notória a ausência de um elemento que faça a conexão e controle das atividades planejadas. Os professores acabam fazendo eles mesmos suas atividades sem maior apoio ou até mesmo supervisão no cumprimento das tarefas e datas.



Localização: entrada da escola lado A



Localização: área ao lado da entrada da biblioteca, lado A, utilizada para diversas atividades, inclusive, às vezes, para aula de Educação Física.

A área acima retratada faz parte de um espaço pequeno, único espaço além dos corredores e salas de aula. Faz a ligação entre as salas e a biblioteca. Quando chove fica difícil o acesso das pessoas. Embora seja um espaço mais amplo, dentro da "pequenez" dos outros ambientes, como já dito anteriormente, não é permitida permanência de pessoas ali, a não ser que estejam desenvolvendo alguma atividade.

No tempo em que os trabalhos ficaram ali expostos, em torno de duas semanas, forma poucos os alunos que para lá se dirigiram a fim de observar e ler a exposição. O tempo maior de contato foi quando da arrumação do trabalho pela turma do Ensino Médio junto a professora de Artes.

Para a Professora A., quando conversamos sobre a precariedade dos suportes dos murais para as atividades escolar, diz-nos que

Não temos construção adequada para ser escola aqui dentro. Não tenho material pra trabalhar. Considero isso aqui uns tapumes que separam tudo, ainda mais no lado B. No início do ano eu separei os temas, discutimos na elaboração do PPP, mas depois fica difícil fazer as exposições. Guardar os trabalhos deles é outro problema. Sei que é importante guardar, preservar esse patrimônio. É memória deles, da escola, mas ninguém se preocupa. Às vezes eu devolvo a eles, outras, guardo em algum lugar. Mas, não fazem o efeito que tinham que fazer pro aprendizado deles. Mas, a gente faz, né?

Uma sensação que nos percorreu durante toda a pesquisa, principalmente, por conta da escola ser dividida em duas, com dois grupos e com as diferenças e deficiências nos lados A e B, diz respeito a recorrência na fala dos entrevistados professores e alunos sobre "fazer o que é possível nesse lugar". Constatamos assim, que, muitas vezes, há a intenção de trabalhar com uma realidade que funciona na escola extramuros, com uma realidade que é marca da cultura escolar de fora, mas que muitas vezes não atende às necessidades e à realidade do que se tem na escola da prisão.

Uma das questões que mais apareceram nas entrevistas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no precário espaço da escola prisional, disse respeito a algumas restrições no uso de materiais e recursos diferenciados. Durante nossas observações, registros fotográficos e entrevistas sempre houve questionamentos por parte de professores, alunos e da pesquisadora sobre a sala de informática e outros recursos multimeios que a diretora da unidade escolar disse possuir.

#### **2.4.1.1.3. A Sala de Informática**

Como visto nas duas imagens abaixo, que retratam as salas de informática da escola prisional, o uso dos recursos tecnológicos seria possível, caso praticamente todo o material não estivesse sucateado e em péssimo estado. O que ainda existe de material possível a ser utilizado é uma televisão e um dvd. Há também material mais moderno, como o data-show, que fica na sala da unidade da direção da unidade prisional, visto que cabe a ele liberar ou não tais materiais para as aulas. Isso se torna viável a partir de um projeto que deve ser organizado pela escola ou uma justificativa, com antecedência, explicando os objetivos a serem alcançados com tais atividades. Sendo assim, os planos pedagógicos ficam suscetíveis ao controle e ordenamento da prisão, mesmo que esse não tenha a formação adequada para definir se o que se pede é necessário ou não à produção de conhecimento.

Para a Professora A., os recursos tecnológicos seriam de grande valia no projeto educativo da escola, visto que, segundo ele, "toda escola aqui fora usa, então isso faz

parte do material escolar". Ainda segundo ela, já em tom mais de protesto do que de depoimento, diz que

Em matéria de recursos o que eu tenho aqui é uma televisão e um dvd antigos. Quando preciso disso no lado B, vou empurrando um carrinho com isso em cima que nem uma louca. Porque ali (lado B) não existe escola. O datashow fica na sala do diretor da unidade (prisional). Até pedir, mesmo com autorização, já acabou a aula.

De acordo com a Professora G., é preciso persistência, pois se consideram os recursos tecnológicos importantes para as atividades na escola.

Tem que colocar as salas de informática pra funcionar. A gente sabe das regras da prisão. Tudo é difícil. Com a tecnologia não é diferente. Você tem que mostrar para o diretor da prisão que aquilo vai engrandecer nosso serviço e explicar que é trabalho pedagógico.

Explicar que o trabalho de uma escola é pedagógico e há a necessidade de recursos, inclusive os tecnológicos, pareceu-nos contraditório ou óbvio, ainda mais a quem deveria ser dirigida a explicação. Pressupõe-se que as relações pedagógicas construídas naquele ambiente são atravessadas e contaminadas pelas relações de poder instituídas.

Para o ex-diretor da unidade escolar, o Professor A., além do não cuidado com o material, há outro problema que agravou a situação da escola em relação ao uso das tecnologias e das salas de informática: a extinção do cargo de orientador tecnológico. No ano de 2012, esse cargo foi extinto, pela secretaria de educação, e as salas e os computadores ficaram sem uma pessoa específica para fazer a manutenção e desenvolver os projetos referentes à área.

O cargo de O.T. foi extinto. Aí ficou sem manutenção nos computadores. Alguns professores ainda usam a sala, do lado A, mas são poucos os computadores que estão funcionando.

Entretanto, questionamos aos entrevistados, inclusive a direção da unidade escolar, por que não utilizavam os computadores, quando ainda funcionavam, se todos eles tinham conhecimentos básicos e poderiam desenvolver algumas atividades com os alunos, mesmo sem a figura do orientador tecnológico. Alguns responderam que tinha que pedir autorização da direção da unidade escolar para utilizar a sala. Outros disseram que as salas do lado B, na realidade, nunca "existiu"

e não cabia o número de alunos de suas turmas; outros, alegaram desinteresse, visto que praticamente só era possível utilizar o *word* como ferramenta de produção de texto e mais nada.

Assim, verificou-se a existência da sala, mas em relação à localização, acessibilidade e especificidade, mais uma vez, as questões pedagógicas ficaram em segundo plano quando percebidas em relação às questões da prisão, visto que como apontaram alguns entrevistados, a entrada como materiais como *pendrives*, DVDs e CDs, que potencializariam o uso da sala de informática, são de difícil acesso à escola na prisão, mesmo com um pedido de autorização prévio.

A Professora S., diz que

Às vezes, não há um real motivo para não deixarem entrar esses materiais pra gente poder usar. Pelo que vejo, depende muito do diretor da prisão. Na minha disciplina inglês, sem filmes, músicas torna a prática mais complicada, mas não impede que eu realize.



Localização: Sala de Informática - Lado A



Localização: Sala de Informática - Lado B

A sala de informática do lado B transformou-se em um depósito de mobiliário da escola que não está em uso. Além de outros materiais, como os de limpeza, como visto no registro fotográfico. O número de computadores é mínimo e são, como podemos observar, muito antigos, bem diferentes dos do lado A, o que nos leva a inferir que o material e a sala de informática, principalmente, no lado B, existem como elementos encontrados nas escolas da rede estadual, a qual pertence a escola pesquisada, porém, não existem de fato e de direito. Estão mais para uma "falácia" em que conste a existência em algum documento oficial da rede, do que a real intenção de oferecerem como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

#### 2.4.1.1.4. A Biblioteca

A biblioteca que existe no lado A da escola e só atende aquele grupo de alunos, foi inaugurada em 2010 e leva o nome da ex-diretora do Colégio, por 16 anos, e que contabilizou mais de quarenta anos de serviço a frente da educação intramuros, Maria Stella Barghigiani Morgado, foi o resultado do projeto Biblioteca para Todos, desenvolvido pelo professor Ronaldo Melo, a partir da parceria entre Secretaria de Administração Penitenciária e a Secretaria de Educação, com o apoio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A biblioteca acaba se tornando um espaço diferenciado na escola, não só pelo acervo que contém, mas por ser um espaço a mais de circulação e de atualização para os alunos e equipe. Na lógica da prisão, para os internos, qualquer espaço que permita a circulação, os encontros e conversas é bem-vindo e torna-se um diferencial. Essa não é no entanto a lógica de pensamentos dos agentes responsáveis pela prisão, em que quanto menos os internos e pessoas, digamos, estranhas ao ambiente circularem por ali, melhor para a segurança. A "imobilidade" dos corpos é uma marca do espaço da prisão, mas, é justamente o contrário da prática pedagógica.

De acordo com as entrevistas realizadas e com as observações, durante as visitas, percebemos, entretanto, que os alunos não têm livre acesso ao local. Segundo uma das professoras entrevistadas, o aluno só pode ir à biblioteca se acompanhado de um professor. Como na escola não há a possibilidade de tempo "ocioso", dificilmente eles vão lá. Segundo a Professora R.,

A biblioteca é um espaço pouco explorado. Tem que ser arrumado melhor, clarear, é muito escuro. Tem que ter mais mesas para os alunos. [...] É um lance inconcebível. Desde que entrei, o aluno só pode ir lá com o professor. Aí o professor tem que parar a aula para ele escolher o livro. Por que isso? Se entrar sem o professor, o faxina leva uma bronca. [...] é medo do outro esconder alguma coisa lá.

Embora tenha um "faxina" designado para atuar na biblioteca, os alunos só podem estar lá com a companhia de um professor. Mesmo quando o professor vai com o aluno, o tempo é sempre curto, o que diminui o contato dos estudantes com o espaço, com a obra e com o próprio processo de escolha da obra.



Localização: biblioteca lado A



Localização: biblioteca Lado A - Detalhe dos livros didáticos recebidos da SEEDUC





Localização: Biblioteca lado A (visita de representantes da SEEDUC)

Os registros fotográficos nos levam a perceber a grandiosidade e importância do projeto para uma escola na prisão. No entanto, permitem também perceber a pouca funcionalidade desse suporte de aprendizado, pelo modo como está constituído. As questões de acessibilidade e especificidade não cumprem positivamente os papéis que deveriam. Segundo o Professor R., responsável pelo projeto da biblioteca, o espaço foi pensado a partir do incentivo da professora Stela, ex-diretora da escola. Ela soube que a Secretaria de Educação estava com verbas para projetos. Então, comunicou ao grupo e incentivou os professores a escreverem e participarem. O Professor R. de Língua Portuguesa pensava, há tempos, na falta que os clássicos da Literatura faziam naquele espaço. Escreveu o projeto e a escola foi contemplada. Apesar das dificuldades encontradas para a construção do ambiente, houve a parceria da direção da unidade prisional e eles conseguiram construir o espaço. Fato esse que mais uma vez marca a relação entre as culturas que se encontram no espaço prisional.

Eu sentia falta de um espaço diferenciado lá dentro. Ali era tipo um almoxarifado. Cheio de material quebrado, material de limpeza, computadores estragados. Aí eu decidi escrever o projeto da biblioteca pensando em ser um

órgão vivo, para disseminar o conhecimento, com cores diferentes. Escrevi e o projeto foi selecionado. Aí começou a construção. Os livros foram alguns de doação de amigos, outros de doação da UERJ, alguns foram de meu acervo e outros a escola também comprou. Durante o projeto aconteceram alguns problemas, porque tinha que ter escada para aproveitarmos bem o espaço. Mas não pode escada na prisão por questões de segurança. Aí conversamos com o diretor da unidade prisional e ele acabou "comprando" o projeto. Fizemos então uma escada fixa. Consegui entrar com verniz e lixa, coisas proibidas na cadeia. É claro que não me importava de no final do dia, recolher as lixas usadas e mostrar pra ele. Não queria um ambiente branco, queria cor. Mas, tem problemas da cadeia também com algumas cores, aí se decidiu pelo verde e amarelo.

Conforme pudemos perceber, a construção da biblioteca se deu sob a lógica da cultura da prisão, mesmo com algumas concessões feitas, havia sempre o privilégio das regras e normas da prisão. Infere-se que há sempre um hiato entre o planejado e o executado de fato, nas atividades desenvolvidas nos espaços da escola prisional. Mas, algumas conquistas podem ser consideradas movimentos instituintes, frente à lógica prisional, pois acabam sendo possíveis pela flexibilização das normas impostas pelo cárcere.

Vislumbra-se, então, a compreensão dos mecanismos utilizados pelos sujeitos em suas práticas e maneiras de fazer cotidianas, em que manifestam suas “astúcias” para “driblarem” o instituído. Referimo-nos aqui a todos os sujeitos que interagem no espaço escolar prisional e “fogem” à lógica das imposições, construindo uma cultura escolar que vai além das marcas da instituição prisão e escola.

Enquanto por um lado pode-se acreditar em uma racionalidade capaz de organizar da melhor maneira possível pessoas e coisas, atribuindo a cada indivíduo um lugar, um papel e produtos a consumir; por outro, Certeau (2009) nos diz que:

[...] o homem ordinário escapa silenciosamente a essa conformação. Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades, histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas” (Notas da contracapa do livro *Invenções do cotidiano: artes de fazer*).

Quando questionamos o fato da biblioteca atender apenas a um lado da unidade e, principalmente, pelo fato de esse lado ter uma escolarização maior, prontamente, os entrevistados justificaram dizendo que ali era o único espaço livre que comportaria o projeto e que a divisão da cadeia em dois lados era uma questão da prisão.

Não se percebeu durante todo o tempo da pesquisa e das visitas à unidade, um movimento de utilização, por parte dos professores do lado A, a esse espaço. O lugar acaba, pelo que observamos, servindo como sala de professores, pois os mesmos ali se reúnem nos poucos momentos em que estão em tempo livre.

Há sempre a presença de um faxina que organiza o acervo, dentro das orientações que recebeu da direção para a catalogação dos livros. A biblioteca, como observado através do registro fotográfico, serve também como depósito de material didático recebido da SEEDUC, como assinalado na fotografia 2, e que nem sempre é distribuído a todos os alunos. A direção alega que vieram livros a mais e que vai devolver.

Embora o espaço da biblioteca exista na unidade, ele não atende a suas especificidades. Apesar do acervo ser diversificado e suficiente para atender aos dois lados da unidade, não percebemos a interação entre as atividades realizadas em sala de aula e a biblioteca, como era a proposta inicial apresentada no projeto do Professor R.

Sentia um desejo muito grande de trabalhar com os clássicos e sentia que eles tinham, aquele grupo, ter contato com os clássicos. Diferente do que as pessoas imaginam, né? Aí o pessoal diz, ah eles não gostam de nada. Porque não conhecem. Todo mundo gosta do belo. Independente do lugar que você está. Você tem que dar essa oportunidade do aluno. E todo mundo gosta do belo. O belo encanta. Isso me fez trabalhar as aulas junto com as artes e pensar o projeto de um espaço para isso. O que torna, com certeza, a aula mais agradável.

Assim, evidencia-se que o espaço não tem, de certa forma, contribuído como deveria para a eficácia das atividades educacionais. Conforme vimos, houve um investimento além de financeiro, emocional de todos os envolvidos na construção desse espaço. Porém, infere-se que não foi concedida a mesma importância para a dinâmica diária do lugar em toda sua potencialidade.

Ainda assim, consideramos que o fato da escola possuir o acervo e ter conseguido a construção do espaço, apesar de todos os percalços, uma forma de romper com os valores prisionais na constituição das práticas escolares.

#### 2.4.1.2. Práticas Pedagógicas e Interações

Partimos do pressuposto de que a observação e a pesquisa das práticas pedagógicas e interações se apresentam como essencial para o estudo, em que se intenciona a construção da cultura escolar prisional, visto que as práticas e interações se constituem em relações cotidianas dos diversos saberes e fazeres dos atores sociais. As práticas pedagógicas e interações aqui analisadas intencionam nos proporcionar maiores subsídios para responder as questões da pesquisa.

Ao buscarmos a construção dessa categoria, a cultura escolar prisional, consideramos as relações e atravessamentos das diversas culturas que permeiam o contexto escolar escolhido. Sendo assim, entendemos que as práticas pedagógicas e as interações compõem-se a partir do diálogo entre os saberes formais e experienciais que se dão em interação durante o planejamento, execução e reflexão das atividades escolares formais ou não, em um espaço e tempo determinados.

Desta forma, apontamos, os saberes pedagógicos, da experiência e da profissão como fenômenos que se apresentam modelados pela atividade diária dos agentes.

De acordo com Tardif (2005:11), o trabalho docente está condicionado pelos diversos saberes e, segundo nosso posicionamento nesse texto, pelas culturas e interações que se constituem no exercício da profissão. Assim, "saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer".

Compreender como essas relações, interações e construções se estabelecem, apresenta-se como um dos objetivos da pesquisa. Sendo assim, a partir da definição do eixo estrutural da pesquisa é a dimensão cultural, utilizaremos para a análise das práticas pedagógicas duas categorias que consideramos relevantes para a apreensão dos elementos do cotidiano escolar, ou seja, aspectos materiais da prática pedagógica e interações.

Em relação:

a) aos aspectos materiais da prática pedagógica

- Que materiais são disponibilizados, utilizados pelos profissionais em suas atividades?
- Que práticas escolares são desenvolvidas no espaço escolar prisional?

b) às interações

- Como se dão as interações entre professores e alunos e professores e agentes da unidade prisional?

Assim como as práticas pedagógicas, os processos de socialização e a produção de subjetividades são aqui entendidos como elementos dinâmicos, pautados pelas experiências dos sujeitos e como prática social.

Dessa forma, a prática pedagógica, complexa e plural, pode ser compreendida como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, que congrega a prática docente relacionada às atividades produzidas e consumidas no ambiente escolar, abrangendo também os diferentes aspectos contemplados no Projeto Político Pedagógico da instituição, que vão além da prática docente, relacionando as atividades escolares sempre em interação com a comunidade escolar.

#### **2.4.1.2.1 Aspectos Materiais da Prática Pedagógica**

Neste tópico, trataremos da apreensão dos aspectos materiais da prática pedagógica que ocorreu por meio de observações, registros fotográficos e entrevistas. por meio dessas técnicas de coleta, pudemos compreender de que modo a categoria cultura escolar prisional apresenta, ou não, em sua constituição os vestígios das outras culturas que se encontram em dinamicidade no contexto escola da prisão.

Consideramos os materiais utilizados na prática pedagógica como elemento estruturante das práticas escolares, visto que o profissional de ensino precisa de suportes para suas ações cotidianas. Interessamo-nos em perceber que materiais são esses, por eles utilizados? Enfrentam alguma dificuldade na seleção ou obtenção ou uso dos mesmos, em face das rígidas regras da segurança do sistema prisional? Como o profissional articula o hiato, muitas vezes, existente entre o planejamento e a execução da atividade, considerando que nem sempre o que é planejado pode ser efetivado?

Além dessas questões, direcionamos nosso olhar para quais práticas escolares são pensadas, planejadas, executadas pelos docentes? Por que determinadas práticas são mais recorrentes na escola prisional?

As interações ali estabelecidas, principalmente, quando das realizações das atividades educativas cotidianas merecem atenção, já que consideramos no trabalho as práticas pedagógicas e a construção da cultura de um espaço específico como relacional, e que não há uma única lógica de ação, mas sim, interações diversas e dinâmicas.

As práticas desenvolvidas no espaço escolar são consideradas nas pesquisas como dinâmicas, interativas, inéditas e imprevisíveis. Como os professores lidam com esses no dia a dia da escola da prisão foi uma das questões que impulsionou a pesquisa.

Como observado no tópico referente ao espaço escolar prisional, as dimensões espaciais e a precariedade saltam aos olhos quando pensamos nos desafios das ações voltadas ao ensino aprendizagem. Isso fica mais latente quando o grupo assistido em questão são sujeitos privados de liberdade, em sua maioria com baixa escolaridade e outras questões sociais contundentes.

Para o tratamento, então, dessas questões dos aspectos materiais utilizados como suporte na prática escolar, iniciamos a análise a partir dos dizeres de alguns de nossos entrevistados. Alguns profissionais, em virtude da disciplina lecionada, acabam ficando mais prejudicados do que outros. Ressaltamos, no entanto, que o prejuízo acaba sendo para todos, visto que os recursos didáticos se constituem, não como um acessório ao trabalho docente, mas suportes educacionais potencializadores dos resultados a serem obtidos.

A professora de Educação Física T., uma das mais prejudicadas em suas atividades pelas restrições na entrada dos materiais, quando conversamos sobre o tipo de atividade que ela desenvolvia e o que utilizava como recurso, diz-nos que

Se a gente pensar na estrutura para as práticas pedagógicas para o que tem que ser não está bom. Tem que melhorar muito. Não adianta só trazer o conhecimento acadêmico. A gente tem que ter condições de estar integrado com outras partes que nos mostrasse outras possibilidades. (...) Essas questões (do material) a gente tem que saber o porquê, tem que ter maior interação para eles (da prisão) entenderem a importância e nós sabermos o porquê. É claro que isso vai interferir no trabalho pedagógico, né? Eu não recebo material para trabalhar. Faço trabalho teórico em sala. A unidade (prisão) tem quadra, mas não divide com a escola porque tem os presos que utilizam, mas não vão à escola. Tem o banho de sol lá. Os alunos até entendem, mas ficam pedindo pra eu tentar. E aí?

Durante as reuniões a que assistimos para a organização do planejamento e do PPP da escola não houve solução para as questões da Educação Física. Percebeu-se que a

disciplina não era contemplada nos projetos da escola, visto que não atende à lógica da prisão e, se pararmos para pensar, está em contradição com a cultura prisional. Isto é, como vimos ao longo do trabalho, a cultura da prisão privilegia o silêncio e a estaticidade. A disciplina em questão trabalha com atividades no sentido oposto.

Mesmo assim, a professora acaba trabalhando os "conteúdos formais", exigidos por lei, como regras de esportes. O diferencial ali, acaba ficando por conta da astúcia individual da professora que organizou um planejamento diferenciado para o espaço, em que trabalha como os alunos podem medir massa muscular, relação entre peso e altura, a construção de alguns objetos de musculação e o desenvolvimento de séries de exercícios que eles podem fazer nas celas, sem contar os temas ligados à nutrição.

Em uma das conversas com um dos alunos sobre as aulas de educação física, ele elogiou a boa vontade da professora, mas riu ao comentar quando ela falou sobre a importância das frutas, vegetais e de uma dieta rica em fibras e outros nutrientes. Segundo o Aluno L.

Professora, a senhora vai me desculpar, mas a culpa não é dela não. Ela tem até boa vontade, mas aqui não tem condições de ter essa aula. Exercício não dá pra fazer; bola não dá pra jogar no horário da escola, aí ela traz uns textos, mas quando fala da alimentação (risos), a senhora sabe o que a gente come aqui? Quem não tem visita ou dinheiro pra cantina come muito mal. Então como a gente vai cuidar da alimentação?

Ao observarmos o cotidiano da instituição e a movimentação durante as aulas, ficou evidente que a escola preserva muitas marcas das culturas escolares, mas propicia ali a construção de uma cultura específica em que novos investimentos devem ser sempre configurados.

Não é possível a simples transposição didática de atividades das escolas formais extra muros para o ambiente da prisão. A escola prisional deve ser pensada por seus atores, a partir de sua configuração e demandas, assim seria possível diminuir tantas insatisfações, que, podem a longo prazo, desestimular os agentes escolares e acarretar problemas na aprendizagem dos alunos.

A escola na prisão ao se reconhecer como espaço que carrega uma cultura específica busca fomentar ações e práticas mais próximas de sua realidade, o que, possivelmente, potencializaria os resultados alcançados.

Todos os professores, durante a pesquisa, reclamaram sobre as restrições dos materiais necessários para as aulas. Embora a maioria, ao mesmo tempo que questiona, justifica-se dizendo entender que são por motivos de segurança.

Chamou-nos a atenção, o fato de que poucos foram os professores que apresentaram, com antecedência, requisição para a entrada dos ditos "materiais proibidos", como CDs e DVDs. Buscamos saber se, afinal, como se dá a proibição ou a entrada dessas ferramentas. A direção da unidade escolar nos explicou que o professor pode solicitar a entrada para uma determinada atividade. É preciso justificar o uso e apresentar um pequeno projeto sobre o tema a ser trabalhado.

Mais uma vez, vimos que a cultura da prisão não é totalmente "impermeável", mas oferece algumas resistências, que podem ser vencidas, ou não. São vários os fatores que podem incidir sobre a decisão final da permissão ou não dos materiais. O que notamos, entretanto, foi a desistência, com uma certa facilidade, por parte de alguns professores, da tentativa de utilizar materiais capazes de dinamizar as atividades escolares, mesmo que esses fossem necessários a suas aulas.

A escola produz e reproduz rotinas que geram a cultura escolar e como nos diz Perez Gómez (2001), há na escola um "cruzamento de culturas", em que as rotinas são assimiladas, contaminadas, atravessadas por essas diferentes culturas. São rotinas padronizadas, movimentos instituídos, mas que com a dinamicidade, as interações e as práticas podem vir a se transformar, em um movimento constante.

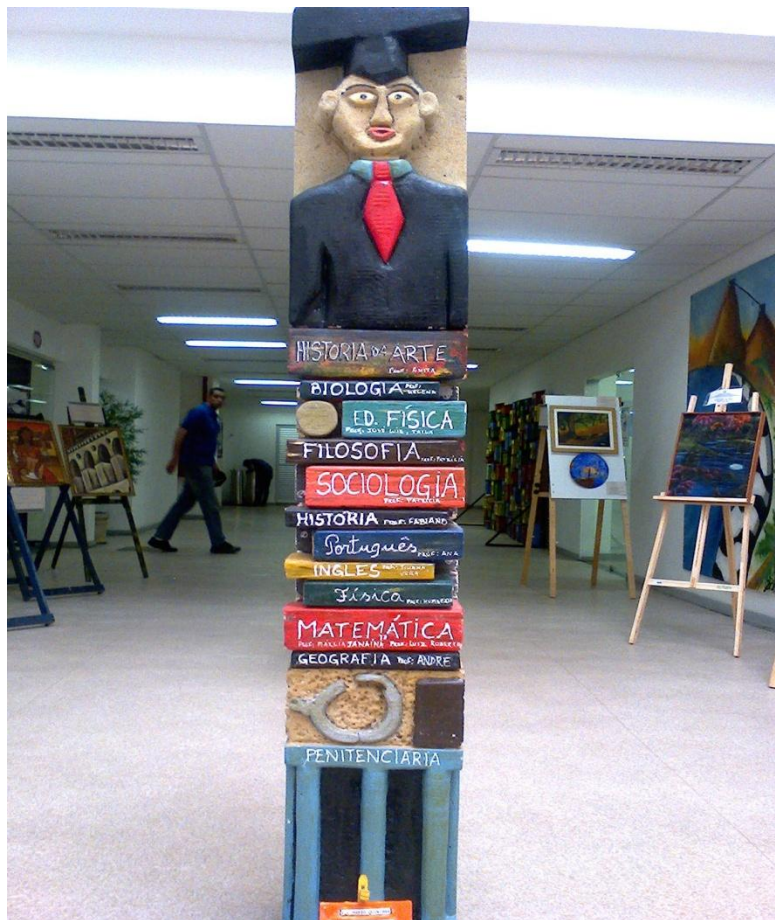
Embora ainda o espaço escolar seja tido como espaço de reprodução e homogeneidade, e que, às vezes, como consequência dessa reprodutibilidade, ignora as particularidades culturais dos seus atores, acreditamos também ser ela, cenário de disputas, de lutas, de transformação e de produção.

De acordo com o projeto político pedagógico do ano de 2013, alguns dos temas escolhidos estavam ligados à africanidade e à cidadania. A Professora A. elaborou um projeto por todos considerado ousado em face dos materiais necessários a sua construção. Desenvolveria com os alunos totens que representassem África e, outro a cidadania. Os alunos do lado A escolheram representar a cidadania e os do lado B, a África. Essa escolha nos chama a atenção, mas nos parece coerente, se pensarmos pela lógica daqueles dois grupos.



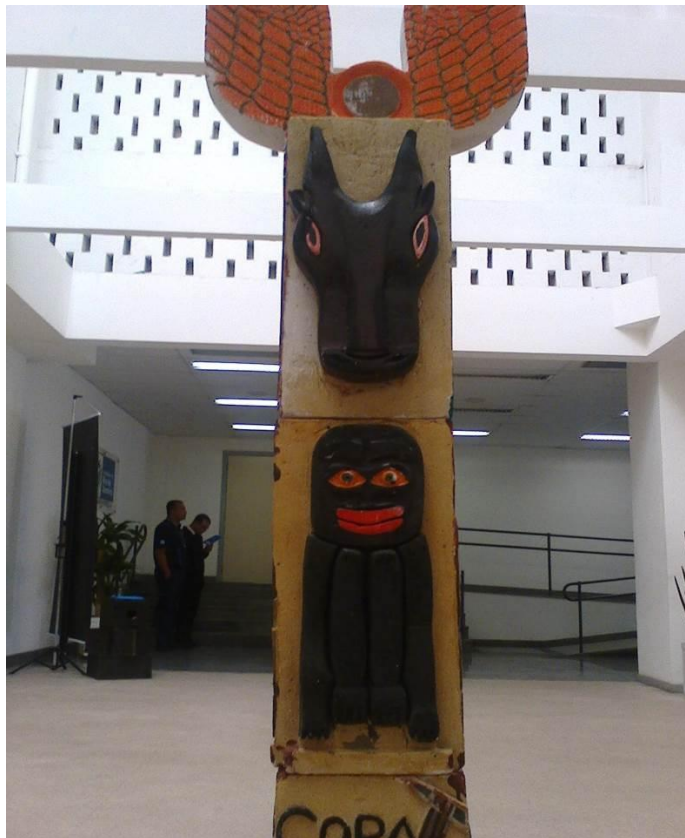
Os alunos do lado A como dito anteriormente são, em sua maioria, ligados à milícia ou ex-servidores públicos, ou seja, muitos já possuem uma escolarização mais elevada, melhor capacidade de reflexão, melhores condições socioeconômicas e "tiveram" uma profissão. Logo, possuem um senso mais próximo do que se pode considerar, em nossa sociedade, como "ser cidadão", mesmo em situação de privação de liberdade.

Já os alunos do lado B são, em sua maioria, negros, oriundos de comunidades, com escolaridade e nível socioeconômico baixos, logo a identificação com a representação do totem da África está mais próxima à realidade deles.



Totem do Lado A representação da cidadania (exposto na Secretaria de Estado de Educação, em 2013).

Podemos observar, através do registro fotográfico, que as representações dos alunos sobre cidadania estão ligadas à escolarização, pelas imagens dos livros referentes às disciplinas escolares. Ao alto, a imagem de um homem em sua formatura, o que para eles, segunda nos foi dito por um dos alunos participantes do projeto, é a possibilidade de trabalho. "Sem estudo a gente não consegue muita coisa, professora".





Totem lado B, representação da África.

O totem do lado B apresenta representações de elementos da cultura africana. A professora de Artes trabalhou alguns textos e imagens com os alunos. Eles discutiam os textos e construíam significados em conjunto. Depois fizeram o trabalho.

A entrada dos recursos materiais para esse trabalho foi autorizada, depois de muitas conversas entre representantes da escola e da prisão; após a apresentação detalhada do projeto pela professora para a direção da unidade prisional. Ela sempre utilizava como argumento a importância de desenvolver, através da Arte, o senso crítico dos alunos. Além do mais, ela enfatizava que, em sua disciplina, para o cumprimento dos conteúdos e atendimento das exigências curriculares e, principalmente do Projeto Político-Pedagógico da escola, era necessária a utilização de material diversificado.

Outra experiência que acompanhamos em nossas visitas foi a produção também dos trabalhos referentes a outro projeto de africanidade, em 2013.

A Professora R. de Sociologia, elaborou, a partir do projeto sobre as culturas afro-brasileiras. Uma das ideias por ela pensadas foi a construção de um navio negreiro. Além das aulas sobre o tema, dos textos trabalhados nas aulas do nono ano, no lado B, alguns

alunos se dispuseram a fazer uma réplica do navio negreiro, o que foi prontamente pela professora apoiado. Ela, então, providenciou toda a argumentação necessária, a fim de justificar a entrada dos materiais necessários para a construção do objeto. No dia da culminância do projeto, o artefato produzido pelo grupo foi o destaque da exposição.



Navio Negreiro Projeto sobre africanidade. Confeccionado pelos alunos do 9º ano, lado B.



Navio Negreiro Projeto sobre africanidade. Confeccionado pelos alunos do 9º ano, lado B.

Ao final da exposição, quando fui fazer os registros, pus-me a questionar sobre todo o contexto vivenciado com aquele projeto. Questionei até que ponto os objetivos do projeto de levar os alunos a pensar sobre o período da escravidão no país, sobre as questões relacionadas à cultura africana e sobre a influência desta na formação de nossa identidade.

Não podemos, no entanto, nem como nossa observação durante algumas atividades de desenvolvimento do projeto, nem com os registros fotográficos e a presença na culminância, assegurar que o projeto tenha sido trabalhado a partir de práticas reflexivas sobre o tema e que as diversas culturas ali articuladas tenham sido “tratadas” de forma problematizadora, principalmente, em relação à cultura de referência do grupo do lado B. Levantamos essa questão pela percepção que tivemos, após o fim do projeto, que ficaram todos muito mais entusiasmados e voltados para a possibilidade da construção do navio do que para a representação do mesmo.

Professora, alunos e até a pesquisadora detiveram-se mais tempo das aulas e dos encontros preocupados com a permissão para a entrada do material, em fazer a lista do que seria utilizado e dos prazos para a finalização. Não se quer dizer que não houve tal

reflexão sobre o tema, mas destacar que, em outro ambiente, esse tema (a construção e os materiais) não teria tomado, possivelmente, a centralidade da atividade. Ou seja, a cultura escolar prisional pode, por suas regras e normas e especificidades, se não houver atenção e conhecimento sobre essas possibilidades, ser constituída de maiores "emergências operacionais", em detrimento do conhecimento a ser construído.

Ainda assim, consideramos de extrema importância a escola se preocupar em trazer para suas práticas diárias assuntos dessa natureza, o que representa uma ação que contribui para a "quebra" das lógicas culturais e conteúdos homogeneizadores da escola.

Além das análises pertinentes ao cotidiano escolar, Certeau, com quem dialogamos na pesquisa, de acordo com Duran (2007), "considerava que, embora qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é forçosamente reconhecida como tal". Para Certeau, "para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza" (2009:142).

Em suas análises, Certeau entende a "(...) cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação); o consumo ou recepção como 'uma maneira de praticar', apontando para a necessidade de extrair das práticas cotidianas, 'do seu ruído', as 'maneiras de fazer' que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes, senão a título de 'resistências' ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural" (Certeau, 2009:16-17).

Como bem nos apresenta Certeau, o cotidiano é vivido por seus usuários, em seus fazeres, como um jogo, além da rotinização e das regularidades, na produção de suas subjetividades e identidades dinâmicas e diversas, entre o instituído e o instituinte vão se socializando.

Nas atividades realizadas em salas de aula, que sempre foram a maioria, os profissionais utilizavam, basicamente, o quadro para trabalhos e cópias. Alguns professores utilizavam os livros didáticos disponibilizados pela secretaria de educação e outros, traziam, às vezes, folhas xerografadas.

Em uma das aulas de Língua Portuguesa, na turma 401 do lado A, a Professora L. apresentou o projeto com o tema "Vinícius de Moraes", pelas comemorações do aniversário do poeta. A turma fez o trabalho sobre a Arca de Noé, visto que a poesia

apresentada a eles foi essa. Na semana seguinte, para nossa surpresa, a professora trouxe outra poesia do autor, fato esse por mim questionado, já que, conforme ela havia dito em sala, aquela seria a última aula antes do início das produções sobre o tema. A Professora L., em resposta a meu questionamento, disse que

Como só tem adulto aqui, resolvi trazer outra poesia. Reparei que alguns ficaram muito quietos quando estava lendo o texto.

Uma das discussões a respeito da educação de jovens e adultos é sobre a infantilização das práticas e materiais utilizados com esse grupo.

A Professora D., da turma de quinto ano, organizou uma aula junto com a Professora de A., de artes. A professora de artes foi falar um pouco sobre capoeira, um dos tópicos do projeto sobre as culturas africanas.

Foi uma aula difícil, pois o lado B, à tarde, "concorre" com a igreja que fica ao lado. Logo, além do barulho da turma ao lado que fazia atividades de matemática, a professora tentava superar a música alta proveniente do culto que acontecia ao lado da escola. Segundo as professoras, essa é uma constante para o grupo do lado B.

A professora D. reclama da falta de alguns alunos ao que outro retruca dizendo estarem em dia de visita. Sabe-se que, como diz a Professora T. "aqui parece que os direitos se 'esbarram'. É a aula no horário da visita, do banho de sol. Eles não sabem o que fazem".

A professora de artes começa falando um pouco sobre a capoeira e diz aos alunos que o diretor da unidade prisional não permitiu a apresentação de capoeira sugerida pelos alunos. Ele apenas disse "nem pensar". Um dos alunos havia escrito uma carta a ele, solicitando a permissão para a apresentação e não recebeu resposta. Dias depois, ele comunicou que os instrumentos estavam liberados para o dia da exposição, mas a demonstração não. Sugeriu que os alunos "fingissem" estar praticando a capoeira e a professora fotografasse. Ao me contar essa história na frente dos alunos, um deles diz "aqui o professor pode pouco".

As marcas textuais dessas falas nos ajudam a inferir que as práticas pedagógicas que marcam a cultura escolar prisional são carregadas de silêncios e estaticidade, porém, como temos visto, sempre há brechas no instituído e as resistências fazem parte das

relações de poder. Assim, a ação do aluno em escrever uma carta e a própria execução do projeto se apresentam como estratégias capazes de driblar a ordem estabelecida e dada pela cultura da prisão, demonstrando que há articulação entre as culturas presentes no contexto escolar, espaço privilegiado para os movimentos instituintes.

As professoras propõem para fechar a aula um trabalho sobre miscigenação. A professora A. fala sobre o significado das palavras favela e comunidade e pede que eles criem a partir das experiências de vida deles. Alguns perguntam se é para escrever um texto ou fazer um desenho. Ao que elas respondem que eles decidem o que fazer. Observamos que a maioria, diferente de outras aulas que assistimos desse grupo, preferiram escrever ao invés de desenhar. Eles utilizam cadernos pequenos, infantis, pois os de arame não são permitidos.

Pressupõe-se a partir das observações e entrevistas que quando o professor estabelece práticas pedagógicas relacionadas às experiências e histórias de vida dos alunos, há uma maior efetividade na entrega dos trabalhos, assim como um maior interesse em realizá-los. Assistimos a algumas aulas em que quando o professor entregava a folhinha a ser feita e pouco discutia com eles as questões propostas, alguns simplesmente ficavam a aula toda, em silêncio, mas sem fazer a atividade.

Sendo assim, as lembranças dos sujeitos que fazem o cotidiano escolar prisional, se opõem à memória nacional - a mais legítima das memórias coletivas - e, sempre em construção, são transmitidas em redes de socialização, de preferência oral, permitindo que passem despercebidas pelos grupos dominantes.

Essas construções podem ser ativadas quando os sujeitos vivenciam e praticam o espaço escolar prisional. Os momentos construídos na prática escolar podem trazer lembranças, reafirmar ou construir (novas) identidades. Os artefatos produzidos na escola, nas práticas e interações podem invocar inquietações e desconfortos, contribuindo para o (des)entendimento da história de cada sujeito como linear, instituindo uma história de tessituras e tramas inconstantes e imprevisíveis.

Passamos a conceber os artefatos culturais, as práticas, as interações por seu valor provocativo, evocativo, de construção constante, de percepções e interpretações das experiências sociais do passado (re)vividas no presente, a fim de constituirmos uma



história e narrativas inquietantes e de poder, poder de todos, visto que onde há poder, há memória, em um “jogo” constante de esquecimentos e resistências.

Ao pretendermos analisar as práticas pedagógicas, as interações, os espaços prisional e escolar, as fotografias, enfim toda uma gama de artefatos e experiências construídos durante a pesquisa, trazemos Jacques Le Goff (2003) e seu alerta sobre uma importante característica da memória, ou seja, a preservação da(s) identidade(s). Muito providencial ao tema é o entendimento do autor em relação à memória e a sua essencialidade naquilo que se costuma chamar identidade.

A invisibilidade requerida às atividades e aos sujeitos ligados à prisão, pensando, com Le Goff, mostra-se como algo pretensamente construído, ratificando a memória como instrumento de poder, em que lutas se travam pela dominação em torno do que lembrar? O que recordar? O que comemorar? Indo mais além, questionamos, quem lembrar nesse contexto prisional? Quem pode estar naquele espaço construindo modos de vida e de existir, modos de lembrar e de esquecer? Nota-se uma luta constante. (Le Goff, 2003:476)

Os aspectos materiais sempre foram percebidos como importantes no desenvolvimento das atividades educacionais e congregam, através das práticas escolares, aspectos formais e sociais referentes ao ensino-aprendizagem. Logo, a limitação daqueles pode acarretar prejuízos ao cumprimento dos objetivos educacionais, ao trabalho docente e às aprendizagens significativas dos educandos.

Um outro aspecto que nos chama a atenção, em relação às práticas pedagógicas, e são delas constitutivas, são as interações estabelecidas no ambiente da escola prisional.

#### **2.4.1.2.2. INTERAÇÕES**

Sabe-se que o trabalho docente é relacional e se concretiza através de interações. Segundo Nóvoa (1995), "as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos".

As transformações sociais, culturais, econômicas, entre outras, têm afetado altera de forma significativa as práticas pedagógicas e exigindo posturas de contínua reformulação do trabalho docente. Quando essa prática é desenvolvida no contexto de uma escola na prisão os desafios não são diferentes.

A literatura sobre os temas dos fazeres e das interações pedagógicas nos diz que as práticas pedagógicas, a fim de se apresentarem significativas aos alunos, devem ser construídas em ambientes de afetividade, dando um maior espaço, contemporaneamente, aos aspectos relacionais nos momentos de aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que as práticas pedagógicas, as posturas, saberes e fazeres dos professores afetam a aprendizagem e a relação dos alunos com os objetos de conhecimento, independente da idade ou do ambiente escolar. A cultura docente especificada nos métodos, que se realizam nas práticas, nas relações interpessoais, na definição dos papéis e nas funções que desempenham, conforme Pérez-Gómez (2001), vive em tensão, entre as exigências de um contexto móvel, mutável, flexível e incerto.

A cultura escolar prisional acaba por fortalecer os laços entre os pares, pois, de acordo com os docentes, são poucas as orientações que eles recebem quando entram na escola. No entanto, a troca de saberes construídos na experiência favorece a colaboração entre os pares. Para eles, a organização da DIESP tem melhorado essa situação, principalmente, a partir de algumas formações oferecidas, mais próximas da realidade da escola prisional.

A gente sente falta de orientações. Não informam nem que tem que usar jaleco. A gente é que acaba passando um pro outro, o que pode, o que não pode. O que pode "falar". Através da organização da DIESP isso tem melhorado. Agora tá menos solto. Era até perigoso. Mas, as reuniões, os fóruns têm melhorado isso (Professora G. Ciências).

Esses desafios podem gerar, de acordo com o autor, "posturas cristalizadas" ou reprodutivistas, visto que assim se sentem mais seguros e protegidos pelas marcas da identidade profissional. Sendo assim, como visto durante a pesquisa, algumas práticas e interações acabam se mostrando "contaminadas" pela força da cultura da prisão e os profissionais que lá atuam acabam "assimilando" essa postura "cristalizada" de que nos fala o autor para sua própria proteção. No entanto, às vezes, sem perceber, empreendem esforços e implementam ações na contramão do estabelecido, do instituído. As exigências

dos processos de socialização, as pressões dos ambientes externos e da situação dos agentes envolvidos são fatores que podem contribuir na construção dessa cultura docente.

O comportamento dos professores reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar (Pérez-Gómez, 2001:166).

O que muito se viu na escola pesquisada foi, diferente do que apontam alguns estudiosos sobre o possível isolamento de alguns professores em suas práticas, ideologias e valores, o que Pérez-Gómez (2001) chama de cultura de colaboração. Mesmo que nem todos tenham o mesmo "pendor comportamental" para tentar implementar práticas mais destoantes das "exigências" da cultura da prisão, vimos que aquele espaço escolar promovia entre os docentes um ambiente ético e colaborativo.

De acordo com o estudo, salientamos que apesar dos elementos condicionantes, das rotinas e dos elementos que compõem a cultura escolar, não podemos dizer que as culturas, fazeres, práticas e pensamentos dos docentes sejam determinados de forma definitiva. Para o autor,

[...] a vida dentro das escolas é complexa, confusa, indeterminada e frequentemente contraditória, de modo que nem os professores nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição. Sempre existe uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância. (PÉREZ-GÓMEZ, 2001:167)

Escolhemos, para a pesquisa, as interações entre os professores e alunos e professores e agentes, por considerar que esses dois recortes podem nos ajudar a caracterizar a cultura de uma escola prisional, no que diz respeito a esses eixos de análise.

Em alguns estudos sobre a escola, a representação da relação entre aluno e professor, por vezes, carrega marcas da disciplina, da normatividade. A cultura escolar tem como espaço privilegiado de sua expressão, o espaço da sala de aula; e, como *locus* de possíveis transformações, "burlas", rupturas e resistências, as interações e as práticas pedagógicas.

Os modos e papéis desempenhados por professores e alunos, no contexto prisional, assumem formas, por vezes, diferentes das representações conhecidas por

ambos. Esse fato está diretamente ligado à cultura escolar, construída naquele contexto, pelo que se pôde observar e pelas entrevistas realizadas.

Apesar de todos os professores entrevistados atestarem a boa relação estabelecida entre professor e aluno, alguns deles chamaram a atenção para a diferença principal entre as relações estabelecidas entre esses agentes em uma escola na prisão.

Aqui, você se acostuma a estar com seu aluno. A aprendizagem aqui não tem o envolvimento com os alunos que nós temos lá fora. Aqui, não há o toque, o rir, o brincar, a gente evita. Mas, o aprendizado tem que acontecer com envolvimento (Professor A. História).

Em algumas de nossas observações, ouvimos os professores dizendo sobre a importância do trabalho com aquele grupo. Os professores, em sua maioria, enfatizavam, sempre que possível, que os trabalhos que desenvolviam na cadeia não deixavam nada a desejar aos trabalhos das "escolas da rua".

Não é por que vocês estão aqui dentro que vou fazer diferente do que faço lá fora. No planejamento coloquei questões de vestibular e organizei uma apostila com exercícios (Professora R. Sociologia e História).

Para eles, há uma adequação dos profissionais às normas da prisão. As relações com os alunos, durante o trabalho docente, parece, segundo os professores, amenizar algumas das adversidades encontradas no desempenho da profissão no cárcere.

A relação com os alunos aqui é muito boa. Os alunos são respeitadores, solícitos, interessados em fazer tudo que a gente pede. Diferente do aluno lá de fora, aí, acaba compensando as dificuldades que enfrentamos. Sei que tem regras aqui que são pra nossa segurança, mas às vezes é complicado (Professora S. Inglês).

Um dos aspectos que chamou atenção em nossas observações está relacionado à maneira de interação entre professores e alunos do lado A e B. Evidenciou-se que as relações estabelecidas entre os professores e alunos do lado A e lado B é diferenciada.

A maioria dos professores aprecia, para o sucesso de suas práticas, alunos com maior capital cultural, pois estes acompanham com mais facilidade as atividades e obtêm melhores resultados.

No entanto, os professores entrevistados apontaram que se sentem mais à vontade em suas atividades escolares com os alunos do lado B, pois estes se apresentam mais receptivos às práticas propostas, embora aqueles possuam melhor desempenho cognitivo, como já sinalizado ao longo do texto.

Nós buscamos trabalhar também com a cultura de referência dos alunos. Me preocupo com isso, principalmente no lado A. Não pode ser coisa boba. Eles já têm conhecimento, é preciso saber o que eles já sabem, de onde vêm, para despertar o interesse deles, para que eles se identifiquem, se reconheçam (Professora R. Sociologia e História).

Alguns demonstraram até uma certa animosidade ao falar dessa relação, mesmo já tendo apontando anteriormente que a relação é boa.

O pessoal do lado A tem mais instrução. Tenta tirar vantagem. Acha que o professor é idiota. O pessoal do lado B pode ter mais dificuldades para aprender, mas nos trata melhor, é mais sincero.

As falas referentes aos alunos do lado A e B, na maioria das vezes, está relacionada aos possíveis questionamentos dos alunos e aos saberes que já trazem, pois, como servidores, muitos já completaram a educação básica. Essa é uma situação que a educação prisional tem enfrentado, a comprovação ou não da escolaridade do aluno para a alocação deles nas séries correspondentes.

O pessoal do lado A tem uma bagagem acadêmica e condição social melhor, poucos vêm de comunidade. No lado B é o contrário. Quase todos afrodescendentes, dificuldades sociais e emocionais. O aproveitamento das aulas é o mesmo, mas o interesse do lado B é bem maior do que do lado A. Claro que as dificuldades são maiores, eu tenho que me esforçar para chegar a linguagem deles (Professora A. de Artes).

As práticas pedagógicas desenvolvidas no lado A são mais fáceis, porque eles já têm uma formação e eles entendem fácil. Parece cursinho de vestibular. No lado B, é mais difícil. Falo diferente, mas eles se empolgam e falam muita besteira. O lado A gosta de debater. O resto pra eles é coisa de criança. O lado B faz tudo (Professora R. de Sociologia e História).

Chamou-nos a atenção do fato da maioria dos professores entrevistados se referirem ao grupo de alunos do Lado A como mais "difíceis", mais "distantes" dos professores. Observamos durante as atividades que os professores ficavam mais "à vontade", falavam mais com os alunos no lado B. Inferimos que os alunos do lado B têm menos capital cultural do que os do lado A, fato que deixa os professores mais seguros e confortáveis em atuar. Visto que os alunos do lado A, com maior escolarização, em sua maioria, podem sempre "desafiar" os conhecimentos do professor, podem questioná-los e até deles discordar, o que para alguns gera certo desconforto, pois tendem a sentir que seu trabalho pode estar sendo desqualificado.

Na escola prisional, um dos elementos do currículo oculto é justamente o fato do alunos receberem sempre tudo de bom grado, como se tudo o que ali fosse exposto não precisasse de questionamento. Logo, quando algum aluno questiona se a atividade trazida pelo professor é infantil ou está aquém do que eles podem desenvolver para avançar em seus conhecimentos, observamos, que não é muito bem visto pela equipe pedagógica.

Um grande desafio dos docentes nas interações com os alunos é em relação às histórias de vida desses alunos, suas lembranças e memórias, visto que de acordo com a cultura prisional e a da própria escola da prisão o silenciamento dessas vozes é necessário, por medidas de segurança, segundo o discurso "oficial" da cadeia. Como nos disse uma das professoras, "como se a história deles fosse só a história do crime cometido".

As práticas pedagógicas acabam favorecendo às lembranças e a construção da memória. A memória, instrumento reflexivo, adquirido pelo homem, visto que sua essência é o esquecimento, ajuda-nos a perceber um comprometimento desse humano com o futuro a partir de fatos passados experienciados, tendo o presente como gatilho do que podemos chamar de eixo temporal.

Com Nietzsche (1995) se dão reflexões elucidativas sobre a imperiosidade de criação de um ser memorioso para garantir a sobrevivência dos grupos. Para agir rapidamente, os homens desenvolvem, a despeito de sua natureza esquecida, uma memória, uma consciência antecipadora. Deste modo, por imposições arbitrárias, violência e pressões exercidas nos seios das comunidades, a memória torna-se elemento constitutivo e garantidor do bem estar dos grupos.

Construir memória caracteriza então o humano em seus processos de socialização e aponta caminhos futuros, reconhecidos no passado e vivenciados no presente. A cultura forjada por determinado grupo em um tempo-espaço dados carrega traços memorialísticos garantidores de sua transmissão e constituição. Sem contar com as relações de poder estabelecidas pelo ato de lembrar e de esquecer, definidores dos traços culturais de determinado grupo.

As marcas de tempos vividos nos espaços prisionais e escolares guiarão muitas das lembranças presentes nos sujeitos produtores de cultura. Assim como o lembrar apresenta-se como elemento constitutivo da memória e necessário à sobrevivência; o esquecimento, também parte do processo de construção de memória, permite eliminar parte de experiências passadas, permitindo espaço para novas forças, para a criação. Embora vestígios possam ser encontrados nas práticas diárias, o processo dinâmico de criação é assegurado pela capacidade de esquecimento, garantidor da saúde humana e da vitalidade presente no passado em direção ao devir. Com Benjamin pensamos o passado não “como ele de fato foi” (1996:224), mas sabendo que conhecê-lo significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Para Benjamin,

Escrever a história dos vencidos exige a aquisição de uma memória que não consta nos livros da história oficial [...], fazer emergir as esperanças não realizadas (no) passado e inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente [...]. O esforço [...] é não deixar essa memória escapar, mas zelar pela sua conservação, contribuir na reapropriação desse fragmento de história esquecido pela historiografia dominante. (GAGNEBIN, 1982:26)

Barrenechea (2007:40), em seus estudos sobre Nietzsche diz-nos que “o esquecimento permite eliminar cargas, superar entulhos do passado, outorga a alegria de se defrontar com o novo, coma a criação”. No espaço escolar prisional muitas lembranças e esquecimentos se fazem presentes, caracterizadores da cultura ali constituída, tornando o espaço escolar prisional portador de uma dinamicidade revelada nas práticas cotidianas dos sujeitos que vivem a educação prisional.

Embora, para muitos, a reprodutibilidade, controle, disciplinamento e homogeneização caracterizem aquele espaço, é fato que a criação, a vontade de poder, os desejos, o novo, também atravessam o lugar, possibilitando a quem vive os fazeres

diários da escola prisional superar alguns paradoxos e entender alguns contrários em sua dialogicidade.

às vezes, trazemos algum texto, fazemos algum exercício, aí, eles comentam sobre a vida. às vezes, a gente deixa de dar aula para ter essa aproximação, para eles verem que também somos humanos, que entendemos que, apesar de tudo que eles fizeram, compreendemos, sabemos que eles são gente. Apesar disso, são pessoas. A gente não tá aqui pra julgar ninguém. Paramos a aula. Ninguém se nega a ouvir (Professora L. de Língua Portuguesa).

A partir das práticas, eles vivem, contam suas histórias. Muitas vezes, eles transferem para o papel. Essas memórias, na escola, ficam bem fortes. Na escola, eles se abstraem de onde estão e se transportam para o lado exterior dos muros. Muitas vezes, retratam uma filha, uma mãe, a casa onde moravam. Acho interessante essa abstração do presídio através do trabalho artístico. Eles dizem com todas as letras, 'é a aula que não posso perder. me sinto mais vivo, mais equilibrado' - escuto sempre tudo (Professora A. de Artes).

Lembremo-nos dos estudos de Nietzsche sobre a educação, em que a formação, pronta a ser reproduzida para atender a determinado fim, vem a ser substituída pela ideia de transformação, de devir. Assim, as reflexões para o entendimento da educação prisional e da construção da memória e da cultura do lugar partem da frase “como tornar-se aquele que se é”, que nos aponta que os processos de produção dos sujeitos não são totalizantes, nem definitivos, mas sim possibilidades mutáveis de serem tecidas em relação com o tempo-espaço de nossas vivências. Segunda Pimenta (2005:268), essa frase indica “não a capacidade de atualizar uma essência, mas a capacidade de ser, a cada momento, aquele que nos tornamos”.

Entendemos que o reconhecimento do valor dos fazeres diários, a visibilidade do novo, mesmo nos atos de implementação do prescrito, pode ser atestado através do processo de rememoração, de construção da memória e da constituição da cultura do lugar em questão, e nos levar a compreensão de uma educação além da proposta metafísica, tida como garantidora da formação de um homem culto e civilizado, capaz de se inserir no mercado de trabalho e em conformação com uma finalidade previamente determinada.

o chegar a ser o que se é pressupõe não suspeitar nem de longe o que se é. A partir desse ponto de vista, tem seu sentido e valor próprios, inclusive, os desacertos da vida, os caminhos momentâneos secundários e errados, os atrasos... (NIETZSCHE, 1995:21).



A educação na prisão pode se caracterizar como uma educação transformadora ao evidenciarmos a criação e as interações cotidianas como elementos constituintes do processo formativo e instituintes ao interrogar o já estabelecido e instituído que circula no cotidiano de nossas escolas.

Os encontros fortuitos e diários no espaço escolar vão instituindo um eu sempre pronto a se reinventar, em que o processo de *se tornar* não se conclui ou estanca. É sempre movimento que não cessa de acontecer; é sempre efeito provisório e contingente de forças em ação. Segundo Pimenta (2006:270) “o homem se constitui no tempo, pelo encontro com outros efeitos, pela ação das circunstâncias que vêm ao seu encontro. Mas o verbo constituir-se é aqui excessivo: porque justamente ele não está jamais constituído”.

Deste modo, as atividades diárias devem ser consideradas e valorizadas, pois permitem o encontro com as experiências, em que o diferente muitas vezes está presente; permite-nos transformar e ser transformados, no embate constante com as circunstâncias.

A transformação implica perceber “um certo espaço do não-saber”, em que saberes podem ser constituídos em meio à experiência, numa dinâmica entre instituído-instituinte que não cessa, nem pressupõe vencedores ou vencidos.

As interações entre os agentes e professores já não carregam as mesmas relações harmônicas. Embora, para muitos dos entrevistados, a situação venha melhorando.

Os agentes que trabalham para o cumprimento do objetivo da prisão tem a tarefa de custodiar outros sujeitos. Percebe-se que o "circular" da cultura da prisão entre os agentes acaba criando certa animosidade deles em relação à escola. Pode-se pelas observações realizadas e entrevistas, atribuir esse comportamento e interações nem sempre cordiais entre agentes e a equipe da escola as condições em que sua função se realiza e pouca formação sistemática em serviço.

Além disso, só no espaço do cárcere ocorre de homens custodiarem outros homens e esse ofício se desenvolve no ambiente "contaminado" pela opressão, pelo fracasso e pela pena como fator de sofrimento e dor.

Na SEAP LB no complexo da Frei Caneca os presos ficavam soltos e o acesso, inclusive à escola, era mais fácil. Em Bangu, a situação é inversa. A "tranca" é o que

predomina. Nas conversas e entrevistas com os agentes, percebe-se além da precarização de sua atividade, algumas representações que eles trazem dos presos e da escola..

Na Frei Caneca, a escola era melhor. Tinha um guarda responsável pela educação. Aqui, não tem mais isso. Tem listagem e tem menos guardas. Hoje o número de guardas é reduzido e tem muito controle, autorização pra ver. Lá eles iam pra participar mesmo, aqui só vão pra remição. Mas, a educação é boa, ajuda a conter os ânimos.

Às vezes fico pensando: o professor aqui dentro não falta. Mas lá fora para nossos filhos não é assim. O clima tem melhorado com esses guardas mais novos. Eles pensam diferente. Têm mais instrução, mais escolaridade. muitos têm nível superior agora (Agente R- Trabalhou na SEAP LB Frei Caneca e agora em Gericinó).

Os objetivos paradoxais da prisão e da escola ficam nítidos a partir das entrevistas e observações realizadas. Embora "convivam" no mesmo ambiente como servidores públicos, a impressão que temos é que trabalham para objetivos diferentes.

O clima é sempre tenso entre eles. Infere-se, então, que essa cultura prisional que contagia os agentes acaba por interferir na cultura escolar, em suas rotinas e prática cotidianas, visto que a escola precisa da figura do agente para começar suas atividades.

os professores entendem e aceitam as normas do sistema, e entendem que todos são suspeitos até que se prove o contrario, até se provar que você não é bandido, o procedimento deve ser o padrão até porque já tivemos casos envolvendo enfermeiras, professoras (Agente M. Trabalho na Lemos Brito em Bangu).

A comparação dos agentes, em relação ao trabalho nas escolas extramuros e a da prisão são sempre recorrentes. Pressupõe-se, por suas falas, que a escola na prisão se constitui como um privilégio ao preso. Em momento algum, nenhum dos agentes entrevistados cita a educação na prisão como uma questão legal.

Se você tivesse escolas boas aqui fora, não seria necessária uma escola na prisão. É um desperdício ver um bandido receber um "kit merenda" com todinho (não é do genérico) um bolinho Ana Maria e uma fruta. Numa escola publica você não vê as crianças recebendo isso, é uma inversão de valores (Agente M. Trabalho na Lemos Brito em Bangu).

Durante nossos primeiros contatos, o agente se prontificou a ajudar e disse que achava uma boa iniciativa a pesquisa e a educação nas prisões. Disse que ajudava no clima da prisão. No dia da entrevista, porém, o discurso foi outro. Suas falas

apresentavam as contradições, os paradoxos de sua prática em relação aos professores e à escola.

Não temos preparação para trabalhar com os professores não. A gente dança conforme a música. A realidade é que fazemos de tudo para prejudicar a vida do preso até a escola, atrasamos, e não esperamos nem dez segundos a mais por um deles (Agente M. Trabalho na Lemos Brito em Bangu).

Para eles, os professores são ingênuos em relação a quem realmente é o preso, pois ficam com eles por pouco tempo e no espaço da escola que se apresenta, como dizem alguns entrevistados, um Oasis naquele ambiente hostil.

O profissional que lida com o preso uma hora por dia, vê um ser inofensivo, dado como coitadinho, que é fruto de uma sociedade desigual. Porra nenhuma. Ele é um verme, um bandido, e não pensa duas vezes antes de dar um tiro na cara de alguém durante um assalto para pegar a sua bolsa. É a visão equivocada sobre o preso (Agente M. Trabalho na Lemos Brito em Bangu).

Para os professores, o olhar de suspeição que marca a cultura da prisão é um incômodo e pode ser entendido, inclusive, como uma desqualificação profissional. Entretanto, um dos agentes entrevistados também apresentou a mesma queixa em relação a seus superiores. Assim, observamos que as marcas negativas da cultura da prisão atingem a todos que lá circulam e se tornam mais fortes com o passar do tempo.

Somos forçados a pensar dessa maneira, a ver maldade até onde não tem. Desconfiam da gente, nossos superiores. Aí...é regime de covardia, eles desconfiam da gente, a gente desconfia deles. Quem sabe isso vai mudar? Os novinhos estão chegando, quem sabe chegando pra mudar isso (Agente R- Trabalhou na SEAP LB Frei Caneca e agora em Gericinó).

Um sistema falido acaba por construir uma cultura também com essas marcas. A precarização do trabalho dos agentes e as condições do exercício da função apresentam consequências concretas em suas práticas, interações e discursos. Um deles resumiu seu trabalho em “abrir e fechar cadeado”, como se o cotidiano da cadeia fosse apenas para ser isso, sem a mínima reflexão sobre os objetivos legais que norteiam a profissão. Compreende-se pelas falas e práticas que o caráter aparentemente simples da atividade, que eles tentam passar em suas falas, está semanticamente carregada da desqualificação

de seu próprio fazer diário, em um verdadeiro "mix" de contradições, indignação e senso de inutilidade e revolta a respeito do que fazem.

É um trabalho filho da puta, onde você não pode nem levar seu filho para conhecer. Não existe educação nesse meio, até porque se você os trata manso, eles vão tomar a chave da sua mão. É preciso ter choque emocional. Bom dia é o caralho. Não te conheço para te dar bom dia. Esse é o tratamento, mesmo que você esteja em paz. Os presos também nos tratam de forma truculenta, quando passamos eles fazem barulhos de tiros com a boca, e nos ameaçam. Esse tipo de comportamento não é visto pelos professores (Agente M. Trabalho na Lemos Brito em Bangu).

Como nos diz Vasconcelos (2000), os funcionários encarregados da segurança nas prisões vivenciam,

Uma realidade que imprime a falta de materialidade do produto de seu trabalho. O caráter confuso da tarefa realizada no processo de trabalho impõe algumas dificuldades para seu estudo (VASCONCELOS, 2000:37).

Nesse sentido, o cotidiano do trabalho do agente, constitui-se, muitas vezes, em uma atividade permeada por cenas de violência e intolerância, descrédito e ambiguidades, ações essas que refletem nas interações com os agentes da escola. Esses indícios marcam as relações estabelecidas entre eles.

Por um lado a gente entende, é segurança, mas tem uns que te tratam mal; outros já respeitam, tem consideração pelo profissional. Uns acham que a escola é uma bobagem, não gostam da escola, que o interno não merece estudar... mas em termos generalizantes dá pra levar (Professora A. de Artes).

Percebemos que os professores se ressentem do tratamento dado, mas acabam por ser mais tolerantes ao tentar entender o porquê desse fato.

Quando entrei, achava pior... de repente por nos termos essa visão diferenciada do aluno...aí, eles não gostam. É uma relação complicada, já acho melhor (Professora D. Ensino Fundamental I).

A "disputa" velada sobre o que é mais importante escola ou prisão; punir ou oferecer outras possibilidades legais, a fim de transformar aquelas vidas, ou seja, quem tem "mais" poder sobre o espaço, está implícita nos discursos.

A direção, às vezes, dizia que éramos visita, logo não temos que questionar nada. No caso, a escola aqui é direito. E se a escola está prescrita em lei, não tem dono. Ou então a gente é dono da casa também. A escola não é favor. Não é espaço cedido porque ele (a direção da unidade prisional) tem bom coração. Então, a gente tem que ter uma certa autonomia ou até a possibilidade de questionar mais o diretor e as regras do presídio para ver com ele o que pode ou não pode ser implementado na escola (Professor T. Educação Física).

Não se trata de simplesmente negar a educação em sua vertente de formação do cidadão, da cultura a ser transmitida de geração a geração ou, como nos aponta Hanna Arendt, de perceber que educação é por natureza conservadora. Instiga-nos, porém, enxergar além do fato dado, estabelecido e buscar nos meandros dos fazeres diários, desses sujeitos que se reinventam cotidianamente, uma possibilidade de educação capaz de lidar com o contingente, com a inconstância de processos e procedimentos, em um espaço diferenciado como a escola no cárcere, em que formação e transformação não se contradizem ou excluem, mas convivem, interagem, dialogam.

Não se pretende com os estudos da construção da memória e da cultura escolar o “surgir” de uma nova forma de educar, mas se pretendem novas formas de olhar a escola, seus sujeitos, suas práticas instituídas e aquelas possíveis que advém de uma vivência diária, em que atividade e ação não demandam apenas o previamente planejado, descrito, “conformado”; mas também sujeitos em ações e interações, em que a criação e o inusitado fazem parte da implementação do planejado. No entanto, muitas vezes, a lógica da transformação pela educação fica alijada pelo discurso daqueles que fazem a prisão funcionar.

Minha maior dificuldade com essa cultura é a desconfiança que eles têm da gente. Material a gente dá um jeito, mas desconfiança não. A gente sabe das histórias e que às vezes eles têm até razão, mas para mim, passar e sentir aquele olhar. Ah... eu não tenho nada a ver com isso. Essa cultura de desconfiança é que me incomoda. A gente tem que saber lidar. (Professora R. de Sociologia e História).

Ao perguntarmos sobre o perfil do grupo do lado A, que está na SEAP LB em Bangu, o agente ficou meio confuso, demorou a responder.

[...] composta na sua maioria por ex-policiais, com melhores instruções. São bandidos socializados. Fato que não os tornam menos perigosos, porém tem um comportamento diferenciado. O ex-policial acha que é seu amigo e quer um tratamento diferenciado. Você não consegue tratá-lo como um verme, vagabundo, funkeiro, mas não pode mais tratá-lo como seu colega. Existe uma reciprocidade de tratamentos (Agente M. Trabalho na Lemos Brito em Bangu).

Embora os estudiosos da cultura escolar apresentem algumas especificidades em relação ao entendimento sobre tal objeto, é certo que percebem essa categoria como elemento determinante para um outro entendimento sobre o espaço-tempo escolares e as

práticas que lá se efetivam. Descontinuidade, caos, desejo, rupturas, criatividade frente às prescrições são palavras de ordem nesse estudo.

A cultura de uma escola prisional construída no *entre* da cultura escolar extramuros e da cultura formal e informal constituída na prisão, propicia aos sujeitos, que ali interagem, o “tornar-se” em processo contínuo, simplesmente movimento, devir; indo além da realização de modelos normativos.

Ao afirmar que não há forma perfeita ou ideal a se alcançar, Nietzsche nos remete ao espaço escolar em que sujeitos vão se construindo no caminhar, mesmo que nesse caminho haja medo, incerteza, dúvidas. Entendendo a escola como espaço relacional em que as possibilidades, subjetividades, ferramentas podem, muitas vezes, serem criadas no cotidiano escolar, a partir de “linhas de fuga”, entendida aqui como ação e não rejeição ou fim, que surgem como alternativas ao instituído.

Por mais que as forças da cultura escolar e prisional se façam presentes, características próprias criadas, recriadas, retomadas, contraídas e em movimento se expandem por todo espaço, em que novos modos de experimentação da atividade são criados na vivência cotidiana.

O espaço escolar prisional, aparentemente uniformizado, leva-nos a, quem sabe, reconhecer a significância de elementos anteriormente invisíveis, até mesmo durante a “reprodução” de procedimentos e fazeres.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme explicitamos. ao longo dessa tese, tomamos como objeto de estudo e pesquisa as relações estabelecidas entre as culturas da escola, da prisão e de referência dos alunos. Tendo como finalidade a construção da categoria cultura escolar prisional, utilizamos como recorte para tal intento a análise da organização do espaço escolar, das práticas pedagógicas e das interações.

Acreditamos que há entrelaçamentos, atravessamentos e interações que permitem determinados arranjos no interior das instituições pesquisadas, possibilitando, assim, o

"cruzamento de culturas" ali constituídas entre movimentos instituídos e instituintes. Nesse contexto, essas culturas podem "contaminar e serem contaminadas", em um processo dinâmico que podem limitar ou potencializar as práticas dos indivíduos contribuindo ou não para seu desenvolvimento cognitivo, autonomia.

Assim, constituímos o conceito de cultura escolar prisional que possibilite, como categoria de análise, oferecer subsídios para outros olhares, outras pesquisas e estudos sobre a escola na prisão.

A *Cultura Escolar Prisional*, mais do que um alargamento do termo cultura escolar, entendemos a cultura escolar prisional como parte integrante da cultura escolar e contaminada pelas diversas outras culturas que atravessam o cotidiano escolar.

Sendo assim, podemos dizer que a cultura escolar prisional se caracteriza como: *Conjunto de normas, valores, comportamentos, práticas e interações construídos, no espaço escolar prisional, entre movimentos instituídos e instituintes, com diferentes lógicas de ação e características próprias, mas que preserva marcas dos espaços e dos atores que a compõe.*

A partir da pesquisa, as práticas pedagógicas observadas e as entrevistas nos fazem inferir que há associação entre as culturas da prisão, escolares e de referência dos alunos. O trabalho docente produzido e consumido no contexto escolar em questão se apresenta permeável e propício a superar a visão da educação nas prisões como simples "redução de danos".

Apesar dos limites e desafios encontrados e, nem sempre, de forma consciente o professor busca escapar das restrições impostas pela cultura da prisão. No entanto, os rastros das diversas culturas que compõem o cenário da cultura escolar prisional são indelévels, mas podem ser "driblados" com as astúcias dos saberes e fazeres cotidianos, em que os sujeitos, não se ressocializam, mas se (re)inventam, em uma luta diária, sem vencedores ou vencidos.

Tais "práticas educacionais" serão compreendidas enquanto "práticas culturais", ou seja, concernentes aos valores, sentimentos, visões de mundo de todos que com elas interagem, principalmente, se olharmos para a prisão como um espaço, não mais total, mas de possibilidades. Possibilidades de diálogo com outros setores da sociedade em uma dinamicidade capaz de possibilitar construção, produção e criação.

O espaço da escola prisional nos permitiu perceber algumas representações, inerentes à educação em sua perspectiva histórica, que na maioria das vezes não são conhecidas ou registradas em documentos materiais e oficiais, existindo apenas enquanto memória desses atores e nas práticas e interações que ali se produzem. A reconstrução das práticas educacionais, enquanto memória coletiva se constitui pelo uso do espaço escolar prisional por seus atores, levando-nos a perceber o Colégio Mário Quintana como lugar de memória, através das narrativas e experiência de seus praticantes.

Compreendermos o momento presente vivido pelas instituições pesquisadas, traçarmos quadros comparativos, estabelecermos critérios de observação desses espaços, estabelecermos elementos para uma contribuição mais efetiva às políticas públicas vigentes, dentre outras contribuições fundamentais, foram formas caminhos pensados pela pesquisa para a compreensão do desenvolvimento da educação prisional, sob a perspectiva cultural e da memória coletiva que, como vimos, está vinculada a um grupo social, nutrido pelas vivências do cotidiano e das pessoas que o compõem.

Perceber o espaço escolar prisional como um universo simbólico que estabelece, em relação ao passado, a memória partilhada pelos sujeitos que compõem a coletividade impôs-se como um desafio. No entanto, partimos do entendimento que, em relação ao futuro, eles definem uma rede de referências para a projeção das ações dos sujeitos que ali se criam e recriam.

Assim, as várias memórias podem ser mantidas pelos praticantes do espaço, por suas vivências repetidas, mas também por sua "reatualização", visto que ali se encontram vestígios das histórias e vivências do passado que as mantêm vivas.

A cultura escolar prisional e sua produção, inclusive considerando a construção da memória desta, portanto, está ligada aos elementos humanos das instituições pesquisadas que devem vivificá-la, não só através das práticas e interações atuais, mas também das ações de preservação daquilo que os sujeitos ali constroem, produzem e consomem, pois são essas criações e interações que dão vida à instituição, ou seja, tudo que revele seu passado, no presente, que vislumbre a força impulsionadora de uma ação educativa prisional realmente possível de transformar, vivenciada em todas suas potencialidades.

Nessa perspectiva, ao optamos pela pesquisa de uma das escolas referências do sistema prisional, pressupomos que a cultura escolar prisional é construída, entre



movimentos instituídos e instituintes, em um movimento interacional entre as diversas culturas que ali dialogam, sem vencedores ou vencidos, mas em um movimento constante de troca e contaminação entre elas.

Estabelecemos articulações entre os espaços da prisão e da escola em que pudessem ser observadas e vivenciadas a organização do espaço escolar, as práticas pedagógicas e as interações, a fim de estabelecer como a cultura escolar prisional se constrói.

No período de incursão no campo, evidenciou-se que as representações da escola, antes da experiência do cárcere, influenciam a todos que ali estão, visto que, assim como a organização do espaço, as práticas, muitas vezes, realizadas partem de uma possível reprodução do que já é conhecido do ambiente escolar, desconsiderando por vezes, características relevantes do espaço singular em que se está.

A construção da memória da cultura escolar abarca questões relacionadas à diversidade cultural que se encontram nos espaços pesquisados e como essas questões se (o)põem em diálogo.

A partir da coleta e análise dos dados, é possível afirmar que a cultura prisional e a cultura de referência dos sujeitos que vivem o espaço da escola da prisão se entrelaçam e influenciam, em um movimento constante, a construção da categoria cultura escolar prisional, em que marcas e vestígios do "outro" são sempre possíveis, mas não definitivos.

As práticas pedagógicas, o espaço escolar, em seus aspectos, muitas vezes, materiais, e as interações apresentam-se marcados por um projeto concomitante de influências das artimanhas da prisão, das potencialidades da escola e da vivacidade das interações entre os sujeitos, que se socializam e constroem ininterruptamente. Logo, o entendimento do termo "ressocialização" não nos parece mais caber para definir um dos objetivos da instituição prisão, que viabiliza a presença da escola no cárcere. É preciso ousadia para a transformação do termo, visto que o sentido e a vivência desse já foi modificado pelos praticantes em suas experiências cotidianas.

Esses aspectos, em seu conjunto, indicam-nos a tendência da construção da categoria cultura escolar prisional permitir um novo olhar sobre os eixos analisados, organização do espaço escolar, práticas pedagógicas e interações, que entendemos

imprescindíveis para a tentativa de mapearmos o cotidiano escolar, em seus limites e potencialidades, permitindo dimensões diferentes de compreensão e análise sobre o objeto de estudo.

Os projetos, murais, espaços, trocas, vivências do Colégio Mário Quintana, antes e depois da transferência, permitiram-nos perceber e evidenciar que além de existir uma cultura própria de uma escola da prisão, essa se "faz" entre trocas simbólicas e materiais de sujeitos que carregam, em suas lembranças e experiências, marcas das culturas e socializações que vivenciaram em todos os momentos de suas vidas.

Embora as práticas pedagógicas, a organização do espaço escolar e as interações sejam influenciadas e marcadas pela cultura da prisão, essa não se "faz forte" o suficiente para não aceitar os movimentos instituintes das outras culturas que no ali se encontram.

Percebemos, então, a construção da cultura escolar prisional como uma cultura de colaboração, associada às demais culturas que influenciam o ambiente e as interações entre os sujeitos, em um processo de "aceitação cultural" que tem se dado de forma "natural", sem a percepção e reflexão dos sujeitos sobre os motivos e as consequências dessas práticas e dessa construção.

Sendo assim, corre-se o risco da cultura escolar prisional ser construída por olhares e visões de mundo fragmentadas, em relação aos valores e identidades dos sujeitos privados de liberdade e, por vezes, desconectada das reais necessidades e representações dos sujeitos que compõem o cenário escolar prisional.

Ainda no que se refere as práticas pedagógicas produzidas no ambiente do cárcere, chamou-nos atenção os inúmeros trabalhos relacionados às questões étnico-raciais e de diversidade cultural sem, no entanto, termos percebido maiores discussões sobre o significado desses temas para a realidade do sujeito privado de liberdade e de todos os profissionais que ali estão.

Pareceu-nos, assim, haver uma tensão entre os discursos dos sujeitos, as práticas pedagógicas e a organização do espaço escolar no que se refere às lembranças dos outros espaços vivenciados, do que é construído no espaço escolar prisional, dos objetivos do cárcere e do atendimento ao projeto político pedagógico. Entre silêncios e narrativas, os sujeitos se mostram ora vencidos ora vencedores; ora combatentes, ora combatidos; ora

capazes de transformar a realidade, às vezes imposta, ora passivos diante dessa mesma realidade, às vezes, tão pungente.

Assim, em outras palavras, embora se perceba presente no cotidiano da escola prisional elementos que possibilitem o diálogo entre as diversas culturas que colaboram na constituição da cultura escolar prisional, constatou-se que essas influências não estão agregadas em um quadro conceitual que permita ultrapassar os limites já determinados pela força do instituído de forma a realmente transformar a cultura prisional de forma a ir além dos padrões de homogeneização e uniformização que esta nos parece impor, embora se reconheçam movimentos instituintes e linhas de fuga e se entendam as resistências como elementos constituintes das relações de poder.

Então, mesmo que a pesquisa tenha comprovado indícios que demonstrem práticas e interações compromissadas em valorizar os sujeitos, suas identidades e culturas, ainda se considera frágil a reflexão e criticidade que esses momentos oferecem.

Reconhece-se o "cruzamento de culturas" nos espaços das escolas prisionais, mas não se atesta que esse fato oportunize ações garantidoras do espaço escolar como capaz de valorizar os padrões culturais dos estudantes.

Entre a intenção de fazer o espaço escolar da prisão de um espaço de diálogo cultural e de lembranças e de narrativas constitui-se como desafio longo e diário, mas possível. Vimos que o Colégio Mário Quintana, por sua história, memória, trajetória, proposta e atores, parece ser lugar profícuo, em que esse encontro de culturas oportunizará maior valorização das propostas educacionais da prisão.

Portanto, podemos dizer, que a cultura escolar do Colégio Mário Quintana, em suas práticas, interações e organização do espaço muito tem contribuído para saberes e fazeres pedagógicos diferenciados, que possibilitem compreensões possíveis dos reais fatores capazes de cumprir as funções sociais da escola, mesmo que no cárcere.

Antes de chegarmos ao final, consideramos que diversos outros aspectos, ou mesmo os que aqui estão, poderiam ter tido olhares e entendimentos diferentes e até mais amplos e profundos, porém, estamos conscientes dos limites de uma pesquisa e seus atravessamentos, pois, os entrelaçamentos culturais possibilitam diversos caminhos.

No entanto, como toda pesquisa, fez-se necessário recortes e escolhas. Assim, consideramos que o estudo realizado seja considerado como uma possibilidade entre

outras possíveis e um ponto de partida para que outras pesquisas nos ofereçam novos olhares e possibilidades.

Enfim, acreditamos que a pesquisa possa oferecer contribuições e subsídios para a construção de caminhos mais eficazes no oferecimento de uma educação escolar prisional transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de (2003). **A ilusão de segurança jurídica: do controle da violência à violência do controle penal**. Porto Alegre, Livraria/Editora do Advogado.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira. **Cárceres Imperiais: a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Seus detentos e o sistema prisional do Império: 1830 - 1861**. Tese de Doutorado. Departamento de História e Filosofia da Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- ARENDT, Hanna. "A crise na educação". In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.
- AZANHA, J. M. P. **Cultura escolar brasileira**. in: Revista USP, n. 8, p. 87, dez./jan./fev. 1991, Universidade de São Paulo. "A. LOVEJOY. Op. ch., p. 22.
- BANKS, J. A. *An Introduction to Multicultural Education U. S.*: Allyn & Bacon, 2002.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica ao direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.
- BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche: a memória, o esquecimento e a alegria da superfície**. In: *Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação* . DP&A. 2007.

BARRETO, Mariana Leonesy da Silveira. **Depois das Grades: um Reflexo da Cultura Prisional em Indivíduos Libertos.** PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2006. <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n4/v26n4a06.pdf>

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Grupos escolares no Brasil: Um novo modelo de escola primária.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. v. III: Século XX. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** In: **obras escolhidas: magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOUT, Luciana Aguiar. **Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica.** In: FELDMAN-BIANCO, Bela; MOREIRA LEITE, Miriam Lifchitz (orgs.). Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRITO, Angela Xavier de e LEONARDOS, Ana Cristina. **A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico.** *Cad. Pesqui.* [on-line]. 2001, n.113, pp. 07-38. ISSN 0100-1574.

CAPPELER, Wanda. **O direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização.** In: Revista Temas, Soc. Dir. Saúde. São Paulo, IMESC: 2 (2) 127-134, 1985.

CANDAU, Vera Maria. (Org). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CARDOSO, Cristina Leite Lopes. **Memória, Trabalho e Identidade Social: a experiência prisional na Penitenciária Lemos Brito**. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. São Paulo; Vozes, 2009. VOL 1.

COIMBRA, Cecília. **Gênero, Militância, Tortura**. Disponível em: <<http://www.slab.uff.br/textos/texto59.pdf> > Acesso em: 03/02/2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa**. Belo Horizonte: *Modus Faciendi*, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro**. Belo Horizonte: *Modus Faciendi*, 2004.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Editora UFMG, 2001.

DÔRES, Sônia Aparecida. **A cidadania nas constituições federais e leis de educação nacional – Brasil** - Dissertação de Mestrado em Educação intitulada Educação e Partidos Políticos: análise da concepção de cidadania em Governos do Distrito Federal (1995-1998 e 2003-2006). Educação e Partidos Políticos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, 2007.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

DUBET, François. **A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização**. In: Revista Contemporaneidade e educação, ano 3, vol. 3, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da experiência**. Instituto Piaget: Lisboa, Portugal, 2004.

DURAN, M.C.G. **Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e trabalho docente.** Educação & Linguagem. vol. 15. São Bernardo do Campo: Editora Metodista 2007. pp. 117-137.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p.19-34, 2000.

FARIAS, Francisco Ramos de. **Por que, afinal, matamos?** Editora 7 Letras, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões.** Rio de Janeiro: Vozes Editora, 2004.

FRAGO, A.V. **Historia de la educación e historia cultural: Possibilidades, problemas y cuestiones.** Revista Brasileira de Educação. 1995, no 0.

FRAGO, A.V. e ESCOLANO. **A. Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.



GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin: os cacos da História**. São Paulo: Brasiliense. 1982.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. São Paulo: Perspectiva. 2007.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, prisões e conventos**. Editora Perspectiva. 2005.

GUINDANI, M. K. A. **A violência simbólica e a prisão contemporânea**. Civitas - Revista de Ciências Sociais, Ano 1, nº 2. Dezembro, 2001.

HERCKERT, Ana Lucia Coelho. **Narrativas de Resistências: obtenção e políticas**. Tese de Doutorado em Educação. UFF. 2004.

HUTMACHER, W. **A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento**. In: NÓVOA, A (coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, pp.46-76.

IRELAND, Timothy D. **A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização**. Nova Escola. São Paulo. N.223, p. 36-40, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2576/1765>

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, 2001, nº 1. pp. 9-43.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. 2003. Dissertação (Mestrado)–Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 433 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) –

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/elionaldo\\_tese\\_final\\_parte\\_0.pdf](http://www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/elionaldo_tese_final_parte_0.pdf)>, <[http://www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/elionaldo\\_tese\\_final\\_parte\\_textual.pdf](http://www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/elionaldo_tese_final_parte_textual.pdf)>.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

LIMA, Suzann Flavia Cordeiro. **Arquitetura penitenciária: a evolução do espaço inimigo**. 2005. <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.059/480>

LINHARES, Célia F. **Políticas da Educação**. www.uff/Aleph. Baixado em jul/2004.

\_\_\_\_\_ *Experiências instituintes em escolas públicas. Memórias e projetos para formação de professores*, Rio de Janeiro, [s.n.t.].

\_\_\_\_\_ **De uma cultura de Guerra para uma de Paz e Justiça Social: Movimentos Instituintes em Escolas Públicas como Processos de Formação Docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 103-129.

\_\_\_\_\_ **Memórias e Narrações como leitura e releitura do Mundo em Paulo Freire**. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortes, 2003, p. 153-166.

\_\_\_\_\_ (org.). **Os professores e a Reinvenção da escola**. SP: Cortes, 2001.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAFRA, Leila de A. **A Sociologia dos estabelecimentos escolares.** In: ZAGO, N., CARVALHO, M.P. e VILELA, R.A. T. (org.). Itinerários de Pesquisa-perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. **“Objeto, método e alcance desta pesquisa.”** In: ZALUAR, A. (org) Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p.39-62.

MARQUES, Liliane De Almeida Fonseca. **O Mais Novo Retrato Da Penitenciária Lemos Brito.** Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-mais-novo-retrato-da-penitenciaria-lemos-brito/800/#ixzz39HPQzvwh>

MARQUES, Vera Regina Beltrão e PIMENTA, Heloisa Helena. **A produção do aluno higienizado.(2003)**[http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/416HeloisaHelenaPimentaRocha\\_e\\_VeraReginaMarques.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/416HeloisaHelenaPimentaRocha_e_VeraReginaMarques.pdf)

MERRIAN, S. B. **Case Study Research in Education.** San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTEIRO, Eugenia Del Carmen Quilodrán Briones. **Experiências Instituintes no Sistema Público de Ensino: O Caso de Natividade.** Dissertação de Mestrado. UFF. 2005.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu.** São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Pensadores da Educação)

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal: Prelúdio a uma Filosofia do Futuro.** Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2. ed., 2002. Jelson Roberto de Oliveira Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche – Vol.2 – nº1

\_\_\_\_\_. **Ecce Homo: Como alguém se torna o que é;** Trad., notas e posfácio Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 2ª ed.; 3ª reimpressão.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral: Uma polêmica.** Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Para uma análise das instituições escolares.** Lisboa: publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Diva M. T. **Etnografia em Pesquisa de Mercado.** São Paulo: curso ABEP, 2008.

PALMA, Alexandre. **A cor do invisível: o caso do Colégio Mario Quintana.** 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PATTO, M. H. S. (2000). **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989.

\_\_\_\_\_. **Memória e Identidade Social.** Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 5, n. 10, 1992.

ROCHA, Marisa Lopes. **Educação em tempo de tédio: um desafio à micropolítica.** In: Psicologia e Educação: Desafios teóricos-práticos. Casa do Psicólogo. 2000

ROCHA, Silvia Pimenta Veloso. **Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação.** In: Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação. DP&A. 2006

RUSCHE, George; KIRCHHEIMIER Otto. **Punição e estrutura social**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2004.

SALLA, Fernando. **As Prisões em São Paulo: 1822-1940**. São Paulo: Annablume, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005.

---

\_\_\_\_\_. **Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade**. Revista da Faculdade de Educação da USP. V. 37, 2011.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. **O que pode a educação na prisão?** Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas/Universidade Federal da Paraíba. Dissertação em Mestrado em Ciências Jurídicas, 2011.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCAFFO, Maria de Fátima e FARIAS, Francisco Ramos de. **A prisão como escola transmissora de aparatos instrucionais violentos: um estudo de caso**. Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades. Niterói RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266.

SOUZA, Rosa Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.) **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão Social e Fracasso Escolar**. Em Aberto, Brasília. V. 17, N. 71, p. 21-32, jan - 2000.

STAKE, Robert E. Case studies. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed)

**Handbook of Qualitative Research**. Londres: Sage publications, 1994, p. 236-247.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. **Culturas escolares e culturas sociais de referência**. Tese de Doutorado. PUC, Rio. 2012.

THOMPSON, Augusto. **A Questão Penitenciária**. 4ª edição, Rio de Janeiro, Forense, 1998.

VALOIS, Luis Carlos. **Conflito Entre Ressocialização e o Princípio da Legalidade na Execução Penal**. Editora: LUMEN JURIS, 2013.

VASCONCELOS, A.S.F. **A Saúde Sob Custódia: um estudo sobre agentes de Segurança Penitenciária no Rio de Janeiro**. 2000. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio Janeiro, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Incluir para excluir**. In: LARROSA, J.; SKILAR, C. Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago. 2008 249

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista. Belo Horizonte, 2001, nº 33, pp. 7-47

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho Docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC/RJ. 2008.

\_\_\_\_\_. **A Cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte.** Revista Brasileira de Educação. V. 38, N.1, 2013.  
<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30712>

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio.** 2000.

\_\_\_\_\_. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa.** 2001.

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

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

\_\_\_\_\_. **Manual de Direito Penal Brasileiro.** 7<sup>a</sup> ed., São Paulo, Revista dos Tribunais, 2007, v. 1.

## **5. ANEXOS**

Roteiro de Entrevistas - AGENTE PRISIONAL

### **Núcleo 1 – Perfil e atuação no contexto escolar e prisional**

#### **Informações de trajetória profissional**

1. Vamos falar um pouco sobre a sua trajetória profissional no sistema.
2. Diga seu nome e sua idade.
3. Qual é a sua formação?
4. Há quanto tempo trabalha no sistema prisional?
5. Em que unidades trabalhou? Fale um pouco sobre esse percurso.
6. Fale um pouco sobre sua prática? Há dificuldades? Limites?
7. Qual a função da prisão?
8. Você acredita em ressocialização? Justifique

#### **Núcleo 2 – Educação e escola prisional**

1. Agora vamos conversar sobre alguns aspectos da educação e da escola na prisão.
2. Fale sobre a educação na prisão? Qual o papel da educação na prisão?
3. Como você vê as assistências oferecidas na prisão aos internos?
4. E em relação à escola na prisão, quais os desafios?
5. Você acha que a cultura da facção interfere no trabalho da escola e dos agentes?
6. Como você vê a participação dos professores e dos alunos na educação prisional?



### **Núcleo 3 – Normas e função da escola na prisão**

1. Fale sobre o espaço da escola prisional (seus aspectos físicos, normas e função)
2. Fale da utilização dos espaços da escola para a educação prisional?
3. Quais as maiores dificuldades, limites e desafios do trabalho com a educação na prisão e seus agentes?

### **Núcleo 4 – Interações - Atores da pesquisa**

1. Como você caracterizaria os alunos da escola? E os alunos do lado A e B? Percebe diferença entre eles? Qual(is)?
2. Você percebe diferenças entre eles? De que natureza (em caso afirmativo)?
3. Como é lidar com os professores, a equipe técnico-pedagógica da escola?
4. Como é a sua relação com as regras da prisão e os atores da prisão (alunos, professores, direção da escola)?

### **Roteiro de Entrevistas - ALUNO ESCOLA PRISIONAL**

#### **Núcleo 1 – Perfil e atuação no contexto escolar e prisional**

##### **Informações de trajetória.**

1. Vamos falar sobre a sua trajetória no sistema.
2. Diga seu nome e sua idade.
3. Há quanto tempo no sistema prisional?
4. Fale um pouco sobre suas atividades cotidianas na prisão (como você pensa e desenvolve suas atividades na prisão? Há dificuldades? Limites?)
5. Você acredita na ressocialização? Justifique
6. Você sabe qual(is) é (são) o(s) objetivo(s) da prisão?

## **Núcleo 2 – Educação e escola na prisão**

Agora vamos conversar sobre alguns aspectos da escola.

1. Fale sobre a educação na prisão.
2. Você participa(ou) das atividades da escola na prisão?
3. Você acha que a escola desenvolve atividades que o ajudam quando sair da prisão?
4. Como você percebe as atividades da escola em relação às normas da prisão?
5. Como eram as atividades desenvolvidas pelos professores na escola?
6. Você percebia marcas da cultura da prisão na escola? Qual(is)?

## **Núcleo 3 – Normas e função da escola na prisão**

1. Fale sobre o espaço da escola prisional (seus aspectos físicos)
2. Fale sobre a utilização do espaço para aprendizagem. Isso acontece? Explique.
3. Fale sobre a utilização dos murais?
4. Fale da utilização dos espaços “fora” da escola e dentro da prisão para a educação prisional?

## **Núcleo 4 – Atores da pesquisa Interações**

1. Como você caracterizaria os alunos e professores da escola? E os alunos do lado A e B? Percebe diferença entre eles? Qual(is)
2. Você acha que a escola tem em suas atividades a presença da cultura de referência social dos alunos? Explique
3. Você costuma falar sobre seu passado durante as atividades da escola? Como surgem essas conversas? Como os professores se "comportam" quando esses assuntos surgem?

4. Você sabe alguma coisa de referência sobre o Colégio Mario Quintana quando ainda era no Complexo da Frei Caneca?
5. Como você vivencia as atividades da escola?
6. Como você vê a escola na prisão? E seus colegas, o que comentam sobre a escola na prisão?
7. Como é a sua relação com as regras da prisão e os atores da prisão (agentes, professores, direção da unidade e da escola)

## Roteiro de Entrevistas - EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

### **Núcleo 1 – Perfil e atuação no contexto escolar e prisional**

#### **Informações de trajetória profissional**

1. Vamos falar um pouco sobre a sua trajetória profissional na Educação e no sistema prisional.
2. Diga seu nome e sua idade.
3. Qual é a sua formação?
4. Há quanto tempo trabalha nas escolas prisionais? E na Escola Mario Quintana? Como foi sua “entrada” na escola?
5. Qual sua disciplina? Fale um pouco sobre sua prática cotidiana (como vc pensa e desenvolve suas atividades na escola prisional? Há dificuldades? Limites? Quais os pontos positivos e negativos desse espaço de atuação?)
6. Você acredita na ressocialização? Justifique
7. Qual o papel da Educação na prisão?
8. Qual seu papel na educação prisional?

### **Núcleo 2 – Práticas Pedagógicas**

1. Agora vamos conversar sobre alguns aspectos da escola e de suas atividades.
2. Você participa de reuniões com a equipe de direção/coordenação? Caso tenha, com que frequência elas acontecem? Como é sua participação?

3. Quais são os momentos em que a equipe se reúne e quais as atividades principais que pensam e planejam? Qual (is) a(s) maior(ES) preocupação(ões) do grupo? Como definem os temas ou assuntos a serem trabalhados com os alunos? O que levam em consideração nessas escolhas? Preocupam-se, durante as reuniões, com as regras da prisão nas escolhas dos temas, assuntos, produção dos trabalhos? Por quê?
4. Você acha que a escola segue uma “linha pedagógica”?
5. A escola possui Plano Político Pedagógico - PPP? Caso possua, você colaborou para a sua elaboração? Como é informado, ao grupo, o PPP?
6. No PPP as questões relacionadas à cultura prisional são pensadas e discutidas? Participa das decisões da escola e da definição dos projetos? De que maneira?
7. Como se desenvolvem as práticas pedagógicas na escola prisional? Quais seus maiores limites?
8. Como você percebe a cultura da prisão em suas práticas pedagógicas?
9. De que maneira você busca agregar a cultura de referência dos alunos em suas práticas?
10. Fale sobre a utilização dos espaços da escola prisional em suas práticas pedagógicas.
11. Como pensa que as regras da prisão determinam ou influenciam sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, como? Explique e se possível dê exemplos.

### **Núcleo 3 – Infra-estrutura escola**

1. Fale sobre o espaço da escola prisional (seus aspectos físicos).
2. Fale sobre a utilização do espaço para aprendizagem. Isso acontece? Explique.
3. Fale sobre a utilização dos murais?
4. Fale da utilização dos espaços “fora” da escola e dentro da prisão para a educação prisional?
5. De que maneira a cultura da prisão "aparece" nos espaços da escola prisional?

### **Núcleo 4 – Interações - Percepção de seus alunos**

1. Como você caracterizaria os alunos da escola? E os alunos do lado A e B? Percebe diferença entre eles? Qual(is)
2. De onde eles são? Como você teve acesso a essas informações (em caso afirmativo)?
3. Você percebe diferenças entre eles? De que natureza (em caso afirmativo)?
4. Você acha que a escola deve ter presente a cultura de referência social dos alunos? Por quê? Caso positivo, como? E na sala de aula? Como você lida com essa questão?
5. Os alunos costumam falar sobre seu passado? Suas lembranças de vida e de escola? Como surgem essas conversas? Você tem alguma orientação de como lidar com essas conversas?
6. Conhece alunos que frequentaram a escola Mario Quintana quando ainda era no Complexo da Frei Caneca? Eles fazem algum comentário sobre aquela escola?
7. Você sabe alguma coisa de referência sobre o Colégio Mario Quintana quando ainda era no Complexo da Frei Caneca?
8. Como os alunos vivenciam as práticas pedagógicas?
9. Como é a sua relação com as regras da prisão e os atores da prisão (alunos, agentes, direção)?

## ENTREVISTA AGENTE PRISIONAL (Íntegra)

### Roteiro de Entrevistas - AGENTE PRISIONAL

#### **Núcleo 1 – Perfil e atuação no contexto escolar e prisional**

##### **Informações de trajetória profissional**

Vamos falar um pouco sobre a sua trajetória profissional no sistema.

1. Diga seu nome e sua idade.  
M. 42 anos.

2. Qual é a sua formação?  
Segundo grau completo. Não consegui completar minha faculdade.
3. Há quanto tempo trabalha no sistema prisional?  
18 anos.
4. Em que unidades prisionais trabalhou? Fale um pouco sobre esse percurso.  
Lemos Brito, Frei Caneca, 6 meses; Lemos Brito (Bangu), 1 ano e meio; Vicente Piragibe, 5 anos e meio (início); SOE, 4 anos; GIT, ajudei na elaboração; Hoje trabalho no Unidade Patrícia Acioli.
5. Fale um pouco sobre sua prática? Há dificuldades? Limites?  
Sim. Muitas dificuldades, mas a gente faz o que pode. Tem poucos agentes pra muitos presos. No Vicente Piragibe, às vezes, eram dois agentes pra tirar todo o pavilhão.
6. Qual a função da prisão?  
Fazer eles pagarem os crimes que cometeram.
7. Você acredita em ressocialização? Justifique  
Não. Porque aquele lugar não melhora ninguém, pelo contrário.

## **Núcleo 2 – Educação e escola prisional**

Agora vamos conversar sobre alguns aspectos da educação e da escola na prisão.

1. Fale sobre a educação na prisão? Qual o papel da educação na prisão?  
A escola é bem movimentada, o que é horrível pro inspetor. Não gostamos da escola, pois, para nós, a prisão é um local de punição, muitas vezes, o preso quer ir para a escola por outros motivos e não para estudar. Querem “desenrolar” drogas. Eles juntam o útil ao agradável, já que frequentar a escola reduz a pena. Além disso, a transferência para a escola traz vulnerabilidade. São muitos presos para poucos agentes, porém Bangu foi projetada como um caixote de concreto, por isso o número de alunos é menor.
2. Como você vê as assistências oferecidas na prisão aos internos?  
Se você tivesse escolas boas aqui fora, não seria necessária uma escola na prisão. É um desperdício ver um bandido receber um “kit merenda” com todinho (não é do genérico), um bolinho Ana Maria e uma fruta. Numa escola pública você não vê as crianças recebendo isso. É uma inversão de valores.

3. E em relação à escola na prisão, quais os desafios?  
Muitos, mas a gente dança conforme a música. A realidade é que fazemos de tudo para prejudicar a ida do preso até a escola, atrasamos, e não esperamos nem dez segundos a mais por um deles.
  
4. Você acha que a cultura da facção interfere no trabalho da escola e dos agentes?  
Sim.
  
5. Como você vê a participação dos professores e dos alunos na educação prisional?  
Como já disse, eles querem se aproveitar, “tirar vantagem”. E o professor vê aquele bandido de um modo diferente, porque passa pouco tempo com ele.

### **Núcleo 3 – Normas e função da escola na prisão**

1. Fale sobre o espaço da escola prisional (seus aspectos físicos, normas e função)  
É um espaço até bom pra eles.
2. Fale da utilização dos espaços da escola para a educação prisional?  
É um espaço que acaba sobrando dentro da cadeia. É adaptado pra ser escola.
3. Quais as maiores dificuldades, limites e desafios do trabalho com a educação na prisão e seus agentes?  
O profissional que lida com o preso uma hora por dia vê um ser inofensivo, dado como coitadinho, é fruto de uma sociedade desigual porra nenhuma. Ele é um verme, um bandido, e não pensa duas vezes antes de dar um tiro na cara de alguém durante um assalto para pegar a sua bolsa. É uma visão equivocada sobre o preso.

### **Núcleo 4 – Interações - Atores da pesquisa**

1. Como você caracterizaria os alunos da escola? E os alunos do lado A e B?  
Percebe diferença entre eles? Qual(is)?  
As facções existem, no caso o pessoal do lado B, pois o Estado as reconhecem. O caos vem a tona a partir do momento que o Estado possibilita um tratamento “diferenciado” ao bandido por ele pertencer a uma facção.  
  
Milícia, do lado A, é composta na sua maioria por ex-policiais, com melhor instrução. São bandidos socializados. Fato que não os tornam menos perigosos, porém tem um comportamento diferenciado.
2. Você percebe diferenças entre eles? De que natureza (em caso afirmativo)?  
O ex-policial acha que é seu amigo e quer um tratamento diferenciado. Você não consegue tratá-lo como um verme, vagabundo, funkeiro, mas não pode mais tratá-lo como seu colega. Existe uma reciprocidade de tratamentos.
3. Como é lidar com os professores, a equipe técnico-pedagógica da escola?  
Normal. Os professores entendem e aceitam as normas do sistema, e entendem que todos são suspeitos até que se prove o contrario, até se provar que você não é bandido. O procedimento deve ser o padrão, até porque já tivemos casos envolvendo, enfermeiras, professoras.
4. Como é a sua relação com as regras da prisão e os atores da prisão (alunos, professores, direção da escola)?



É um trabalho filho da puta, onde você não pode nem levar seu filho para conhecer. Não existe educação nesse meio, até porque se você trata-os manso, eles vão tomar a chave da sua mão. É preciso ter choque emocional. “Bom dia é o caralho, não te conheço para te dar bom dia”. Esse é o tratamento, mesmo que você esteja em paz. Os presos também nos tratam de forma truculenta, quando passamos eles fazem barulhos de tiros com a boca, e nos ameaçam. Esse tipo de comportamento não é visto pelos professores.