

Arlindo da Silva Lourenço
Elenice Maria Cammarosano Onofre
(Orgs.)

ESPACÇO DA PRISÃO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Enfoques e perspectivas contemporâneas

Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas

Arlindo da Silva Lourenço
Elenice Maria Cammarosano Onofre
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros


LOURENÇO, A. S., and ONOFRE, E. M. C., eds. *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas* [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2011, 285 p. ISBN: 978-85-7600-296-3. <https://doi.org/10.7476/9788576002963>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



**ESPACO DA
PRISAO
E SUAS PRATICAS
EDUCATIVAS**



REITOR Targino de Araújo Filho
VICE-REITOR Pedro Manoel Galetti Junior
DIRETOR DA EDUFSCAR Oswaldo Mário Serra Truzzi

EdUFSCar - Editora da Universidade Federal de São Carlos

CONSELHO EDITORIAL José Eduardo dos Santos
José Renato Coury
Nivaldo Nale
Paulo Reali Nunes
Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

SECRETÁRIA EXECUTIVA Fernanda do Nascimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Editora da Universidade Federal de São Carlos
Via Washington Luís, km 235
13565-905 - São Carlos, SP, Brasil
Telefax (16) 3351-8137
<http://www.editora.ufscar.br>
edufscar@ufscar.br
Twitter: @EdUFSCar

Arlindo da Silva Lourenço
Elenice Maria Cammarosano Onofre
(Orgs.)

ESPACO DA PRISAO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Enfoques e perspectivas contemporâneas



EdUFSCar
São Carlos, 2011

© 2011, dos autores

Capa

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Projeto gráfico

Vítor Massola Gonzales Lopes

Preparação e revisão de texto

Ângela Cristina de Oliveira

Aline Cristina Dias Galvão Neves

Marcelo Dias Saes Peres

Daniela Silva Guanais Costa

Editoração eletrônica

Patricia dos Santos da Silva

Vítor Massola Gonzales Lopes

Ricardo Erlo

Apoio

MEC

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

E77e O espaço da prisão e suas práticas educativas : enfoques e perspectivas contemporâneas / organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Cammarosano Onofre. -- São Carlos : EdUFSCar, 2011. 285 p.

ISBN – 978-85-7600-228-4

1. Prisões - educação. 2. Educação de jovens e adultos em privação de liberdade. 3. Educação e trabalho na prisão. 4. Processos educativos na prisão. 5. Políticas públicas de educação prisional. I. Título.

CDD: 371.967 (20^a)

CDU: 37

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

SUMÁRIO

- 7 **PREFÁCIO**
José Geraldo Silveira Bueno
- 11 **EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL: DISCURSOS,
PRÁTICAS E CULTURAS**
Eliane Leal Vasquez
- 35 **A PRISÃO NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT**
Nilva Ferreira Ribeiro
- 49 **A VIDA NA PRISÃO: HISTÓRIAS DE OBJETIVAÇÃO E
SUJEIÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CONDENADO**
Selmo Haroldo de Resende
- 81 **POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PARA OS REGIMES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE
NO BRASIL**
Roberto da Silva
- 119 **O ESPAÇO ADMINISTRADO DA PRISÃO E A ESCOLA
COMO *LOCUS* DE RESISTÊNCIA**
Silvio dos Santos
- 131 **RELAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO ESCOLAR NA PRISÃO:
LIMITES E POSSIBILIDADES DA AÇÃO EDUCATIVA
NO INTERIOR DE UMA PENITENCIÁRIA**
Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

- 147 SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO PÚBLICA NOS PRESÍDIOS: QUESTÕES PARA REFLEXÃO**
Francisco Scarfó, Florencia Breglia e Valéria Frejtman
- 167 OS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PRISÕES: SUAS REGULARIDADES E SUAS SINGULARIDADES**
Arlindo da Silva Lourenço
- 191 EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO PROGRAMAS DE “REINserÇÃO SOCIAL”**
Elionaldo Fernandes Julião
- 223 EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA LIBERDADE**
Antonio Rodrigues de Sousa
- 245 ANALISANDO A “GRADE” DA “CELA DE AULA”**
José Antonio Gonçalves Leme
- 267 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO: CONTROVÉRSIAS E CAMINHOS DE ENFRENTAMENTO E SUPERAÇÃO DA CILADA**
Elenice Maria Cammarosano Onofre



PREFÁCIO



Ser convidado, novamente, pelos organizadores e autores da presente coletânea a prefaciá uma obra que, sob diferentes ângulos e matizes teóricas, procura retomar análises, problematizar e, especialmente, apresentar possibilidades formativo/educacionais dentro da prisão foi motivo de muita satisfação, pois que expressam o reconhecimento pelas poucas e mal traçadas linhas que escrevi na coletânea anterior.

Se, no livro anterior, já foi muito difícil produzir prefácio que pudesse corresponder à estrutura, qualidade e densidade dos capítulos que a compunham, a dificuldade, neste segundo, parece dobrada.

O que dizer mais do que foi dito? O que apresentar que não seja uma mera repetição da mensagem que procurei deixar no anterior?

Talvez esteja aqui um mote para uma apresentação digna de uma obra tão importante: o da perseverança, da reiteração calculada e do idealismo que um conjunto de estudiosos da educação demonstra ao continuar a escrever, em espaço de tempo tão curto entre uma obra e outra, sobre a relação educação e prisão.

Perseverantes porque retomam, sobre novos ângulos, a relação sempre conflituosa entre formação humana e os processos mais cruéis de assujeitamento, tal como aqueles que se abatem sobre os indivíduos cujo valor maior – a liberdade – lhes foi tolhido.

Reiterativos de forma calculada porque, apesar de todas as dificuldades – tanto do ponto de vista teórico quanto de acesso às fontes de investigação e de procedimentos que não se constituam mais como uma forma de opressão de sujeitos já tão aviltados – retomam o tema com mais vigor.

Idealistas porque, apesar de todas as barreiras, impedimentos e obstáculos que qualquer processo educativo tem de enfrentar, na sociedade atual, na perspectiva de contribuir de maneira efetiva para a formação do homem – e o aprisionado, sem dúvida, é aquele que mais sofre com isso – procuram tenazmente encontrar espaços que possam contribuir para uma educação emancipadora, sem, contudo, se deixarem encantar pelo “canto da sereia” oficial.

Idealistas, sim, mas românticos, não. Todos os trabalhos aqui apresentados, sem exceção, primam pelo alto grau de criticidade em relação à situação prisional atual, mas que, ao lado dela, procuram encontrar espaços de resistência para práticas educativas humanizadoras.

Ao final do prefácio anterior, escrevi:

Enfim, embora cético quanto à eficácia que os processos de escolarização internos ao sistema prisional possam ter naquilo que se convencionou denominar como “ressocialização”, são leituras de textos como os que compõem esta coletânea que me ajudam a não perder a fé nos homens. Não naqueles que, em determinados momentos históricos, assumem o poder político-institucional e respondem, na maior parte das vezes, aos interesses dos dominantes, mas aos “pés-rapados”, aos miseráveis, que apesar de todas as condições adversas de vida, continuam a busca incessante, e quiçá infrutífera, para se constituírem como “um pouco mais humanos”.

E, apesar de todo o insucesso, continuam, continuam, continuam...

E isso, não é pouco.

Retomo o mesmo diapasão, mas agora quero homenagear aqueles que sofrem dentro dos muros dos cárceres pelas figuras daqueles que, contra tudo e contra todos, procuram enxergar espaços de possibilidades de humanização em um dos sistemas que mais se presta para a desumanização.

E, parafraseando o prefácio anterior, apesar dos ouvidos surdos de um sistema político que prima por privilegiar os privilegiados e desumanizar os oprimidos, esses autores, agora acrescidos de outros que não integravam a obra anterior, expressam o compromisso político de luta contra todo e qualquer processo de opressão, aqui representados por aqueles aos quais se retirou o direito de liberdade.

E continuam, continuam, continuam escrevendo a partir do compromisso explícito com a transformação da sociedade, expresso pelo conjunto de ações políticas e acadêmicas de cada um de seus membros.

Mais uma vez, fecho o prefácio com a mesma frase, mas que, no meu entender, tem um novo sentido.

E isso não é pouco...

José Geraldo Silveira Bueno
São Paulo, setembro de 2009



EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL: DISCURSOS, PRÁTICAS E CULTURAS



Eliane Leal Vasquez*

A teia analítica do documentário

O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos faz parte da cinematografia brasileira na categoria de documentários – foi dirigido pelo cineasta Paulo Sacramento no Carandiru em 2001, à época, o maior presídio da América Latina. As imagens capturadas naquele ambiente carcerário foram filmadas pelos próprios sujeitos presos da Casa de Detenção, e recebeu várias premiações como reconhecimento do trabalho de longa-metragem que perscrutou os mistérios do cotidiano do apenado no Brasil.

O documentário enfocou o descaso do governo pelo Sistema Penitenciário brasileiro quanto às assistências garantidas ao preso, interno e egresso na Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84, cap. II, artigo 10-11), em especial à educação, saúde e segurança intrínseca ao direito do ser humano em privação de liberdade. Nesse sentido, seu objetivo é desvelar como o homem preso cumpre a sua pena, enfatizando alguns aspectos do real-violado, da instituição/prisão para a pessoa em custódia do Estado ou entre o convívio da sociedade cativa.

* Mestre e doutoranda em História da Ciência pela PUC-SP, sob orientação do Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio. Professora colaboradora da UNIFAP e professora do Governo do Estado do Amapá, com atuação no sistema penitenciário amapaense.

As imagens apresentadas no filme revelam atividades diversas desenvolvidas no cotidiano penitenciário, tais como palestras aos presos, a ação da educação prisional enfocando a aula de química, o precário acervo da biblioteca, o atendimento lento à saúde, a produção de artesanato, o rap carcerário, a “saidinha”, o dia da visita, a pluralidade das manifestações religiosas, a prática da destilação de álcool artesanal, a preparação de balas de maconha/craque para venda, os mortos por estocadas, os relatos de ex-diretores e presos – entre outros aspectos da realidade atroz própria do contexto prisional.

Neste trabalho, analisaremos algumas imagens capturadas em *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos*, especificamente a ação da educação prisional, pontuando a aula de química, o acervo da biblioteca, a prática de destilação de álcool feita pelos presos a partir de cascas de frutas no Carandiru – cenas que convidam o historiador da ciência a dialogar com a história da ciência penitenciária e a história oral registrada pela linguagem audiovisual.

Instrução escolar no Carandiru. Da aula de Química

Na condição de professora de matemática que atua com assistência educacional a presos e internos do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá, assistir ao documentário *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos* contribuiu para o encontro com uma fonte que nos permite analisar alguns aspectos da assistência educacional de outro estabelecimento penitenciário, nesse caso, do Carandiru.¹ Cumpre ressaltar que o termo “assistência educacional” utilizado no decorrer do texto fundamenta-se na Lei de Execução Penal em vigor no Brasil e neste trabalho o usaremos no sentido que coloca Foucault na obra *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. Este defende que a educação penitenciária faz parte

1 A referida Casa de Detenção foi criada em 31 de julho de 1920, com planta arquitetônica elaborada por Francisco de Paulo Ramos de Azevedo, por algum tempo serviu de modelo penitenciário a ser seguido pelos executores da justiça no Brasil. Ver Pedroso (2003).

dos princípios que compõem as técnicas penitenciárias, sendo os demais princípios: a correção, classificação, modulação da pena, trabalho, controle técnico da detenção e instituições anexas (FOUCAULT, 1987).

Quanto à educação penitenciária nos diz:

A educação do detento é por parte (dever) do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento (FOUCAULT, 1987, p. 224).

Com base na colocação apresentada, então, partimos para a análise do documentário a partir das imagens-vozes e depoimentos de presos e ex-diretores do Carandiru como quem aprecia uma fonte primária em história das prisões. Ressalta-se por oportuno que iniciaremos a análise pelo discurso do servidor penitenciário que ministrou a palestra da triagem aos sujeitos presos – novatos ou reincidentes – da referida instituição, com a transcrição de um fragmento da palestra que foi apresentada em *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos*:

Nós começamos esta palestra falando de duas certezas: Os senhores estão presos não dá para esquecer; os senhores vão sair não se esqueçam disso! Hoje os senhores estão entrando no sistema penitenciário, alguns retornando – mas acredito que a maioria entrando. E os senhores talvez possam concordar em uma coisa comigo: estar preso é horrível! Porque uma vez aqui dentro os senhores serão observados vinte e quatro horas por dia. Vejo que todos receberam a cartilha dos direitos e deveres do preso, mas a denominação correta para os senhores a partir de hoje é reeducando. A cartilha está dando muita ênfase ao trabalho, o que está correto – a constituição manda, não só o Sistema Penitenciário de São Paulo, mas todos os sistemas dos Estados têm por obrigação lhes oferecer trabalho. Alguns dos senhores conhecessem a famosa remissão de pena – a cada três dias trabalhados equivale a um dia de pena. Aqui existe trabalho? Existe. Em todos os pavilhões? Em todos os pavilhões. Para todo mundo? Não! Esse é o lado mal! (...) Lamento, mas essa é a prisão (...) (SACRAMENTO, 2002).

Considerando o fato de que os regulamentos internos das prisões no Brasil e suas respectivas cartilhas remetem-se às pessoas presas com

o termo de “reeducando”, é propício expor o seu sentido para entendermos a aplicação do mesmo aos presos e internos que assistiram à palestra que foi registrada no documentário. Com efeito, observa-se que o termo “reeducando” é usado no sentido de que reeducar a pessoa presa é ser educado novamente como tentativa de se modificar ou transformar o comportamento humano. Com base na visão apresentada na *palestra*, partimos para análise de algumas imagens do documentário e levantamos a questão: as escolas instaladas nas instituições prisionais têm contribuído efetivamente com o processo de “reeducar” o preso e o interno no sistema penitenciário?

A Figura 1 mostra um pouco da atuação docente no cárcere. No momento dessa filmagem, o tema da aula era *os elementos químicos* e no quadro estão registrados os números quânticos, o nível de energia e as respectivas camadas eletrônicas dos mesmos, a exemplo do Sódio.

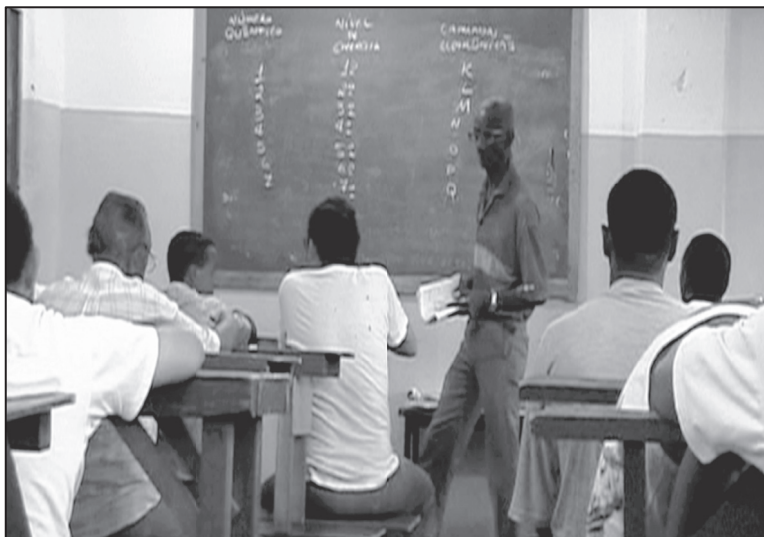


Figura 1 Aula de Química – “Os Elementos Químicos”.

É notório no âmbito teórico que a educação prisional à pessoa sob custódia do sistema penitenciário brasileiro perpassa pelo direito à assistência educacional, o qual é regulamentado atualmente pelas legislações

nacionais. Assim, a Constituição Federal normatiza no título VIII, capítulo III, que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988, artigo 205 *apud* GOMES, 2006).

O direito à educação é ratificado pela Lei de Execução Penal às pessoas que estão presas ou internadas em estabelecimentos penais.

A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado; o ensino de 1^a grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa; o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (LEP 7.210/84, artigos 17-21 *apud* GOMES, 2006).

Além dos regulamentos penitenciários das esferas estaduais, em acordo com a Lei de Execução Penal, as Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e normatizações internacionais.

Marcão interpreta com relação ao artigo 205 da CF/88 e capítulo II da LEP/84 que

tais dispositivos estão em harmonia com as Regras Mínimas da ONU para o Tratamento de Reclusos, adotadas em 31 de agosto de 1955, pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes; com as Regras Mínimas

para o Tratamento do Preso no Brasil – Resolução nº 14 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), de 11 de novembro de 1994 (DOU de 02.12.94), e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estando expresso nesta que: (artigo 26, 1-2) “Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (...)” (MARCÃO, 2006, p. 8-9).

Mesmo com essas determinações da legislação nacional criada, o reconhecimento da educação prisional no Brasil ainda está em um “estado de invisibilidade” na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, pois nesta não temos nenhum capítulo específico que normatize a oferta da Educação de Adultos na Prisão ou Educação Prisional. Por outro lado, também têm se omitido as Secretarias Estaduais de Educação, Instituições de Ensino Superior e Universidades em seus Programas de Pós-Graduação, uma vez que a LEP (cap. II, artigo 20) diz que “as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados” – artigo que nos conclama ao exercício da responsabilidade social, além de nos convocar explicitamente a cooperar com a prevenção do crime e orientação ao retorno dos presos, internos e egressos à vida livre.

Remetendo-nos à realidade da instrução escolar em prisão a partir das imagens reveladas no documentário *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos* sobre as cenas da “aula de química” na escola do desativado Carandiru, como ao quantitativo reduzido de alunos/presos presentes no ambiente escolar e aos livros disponíveis na biblioteca dessa Unidade de Ensino – exemplificam parte do recurso didático que o corpo docente tinha disponível para desenvolver sua atuação profissional. Teria sido relevante que se fizessem entrevistas com professores, alunos/presos, pois seus depoimentos nos possibilitariam uma visão de como vem atuando a educação prisional no Brasil, o que exemplificaria o cotidiano no caso do corpo discente, como a saída dos pavilhões/celas para se

chegar à escola, as revistas realizadas, as temáticas estudadas nas disciplinas, enfim, a rotina na Escola do Cárcere.



Figura 2 Amostra do acervo da Biblioteca do Carandiru.²

A nossa atuação como professora de matemática no sistema penitenciário amapaense nos permitiu observar características em comum quanto ao estado de precariedade do acervo da biblioteca da Escola no Cárcere apresentada no documentário *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos*, com o acervo da biblioteca do Complexo Penitenciário do Amapá, sito na unidade anexa do Centro de Estudos Supletivo Emílio Médici.³ A esse respeito, outro aspecto digno de destaque é a forma de aquisição desses livros, que na maioria das vezes são obtidos por meio de campanhas de doações organizadas pelos poucos membros da sociedade civil, a exemplo, professores, educadores sociais penitenciários e profissionais de outras áreas que se sensibilizam e cooperam ativamente com a educação prisional ou envio de acervo bibliográfico pelo Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação. Com

2 Sacramento (op. cit).

3 Estamos nos referindo ao período em que não havia ainda um espaço específico no interior do Centro de Estudos Supletivo Emílio Médici/Unidade Anexa para a catalogação e organização do acervo da biblioteca no final da década de 1990.

relação aos títulos dos livros mostrados pelas imagens, a biblioteca do Carandiru continha como parte do seu acervo, por exemplo:

A Brincadeira, A Sepultura de Ferro, A Morte Fala Baixinho, Vida de Santa Tereza de Jesus, O Estrangeiro, Suprema Lei, Geografia do Brasil, A Dimensão Política da Mulher, A Conduta da Vida, O Mestre, Dictionnaire de L'Économie Politique, Batismo de Fogo, O Camelo Preto, Terra Morta, Formulário de Matemática Comercial, Curso de Civismo, entre outras obras (SACRAMENTO, 2002).

Quanto à questão primeiramente levantada no início sobre a análise das imagens do documentário, no que concerne à realidade da ação da educação prisional, segundo Marcão (2006), temos alguns aspectos que acenam para uma possível resposta:

Nem é preciso dizer muito. Todos sabem o que ocorre na realidade. Estabelecimentos prisionais em número reduzido, que não atende à demanda. Celas superlotadas e espaços físicos exíguos até mesmo para outras necessidades básicas e muitas vezes fisiológicas. Acomodações, em geral, precárias, mercê da crescente criminalidade, cujos vários fatores já apontamos em outras ocasiões, só superados pelo descaso do Poder Executivo na seara de que cuidamos (MARCÃO, 2006, p. 10).

Ademais, o depoimento dos ex-diretores Sérgio Zeppelin e Walter Hoffgen que estiveram à frente da administração do Carandiru de 2001/2002 e 1996/1999 complementa a questão em debate ao ressaltarem que:

“A cadeia não recupera o preso, mas cumpre o papel dela – mantém o preso fora da sociedade e ninguém fala isso. A cadeia, o papel dela ela faz, que é isolar o preso da sociedade, se ela irá recuperá-lo ou não, depende também da forma como a sociedade o aceita ou acolhe. Vale lembrar que o sistema penitenciário nunca trouxe uma solução, se fala que ele trata (ou trabalha)

para regenerar homens, isso pela experiência que tenho é uma grande utopia” (SACRAMENTO, 2002).

Na mesma direção dessas colocações foi o relato de um dos presos que participou das filmagens, quando procurado pela equipe do documentário para discorrer sobre a realidade do Carandiru: *“dizem que a cadeia é para reeducar, mas isso não é verdade. A cadeia não reeduca ninguém, pelo contrário, faz o preso ficar mais traumatizado e com revolta da justiça por ela ser lenta demais”* (MIRANDÊ *apud* SACRAMENTO, 2002).

Cabe observar, nesse sentido, a análise:

O interessante é que “o Estado” é quem mais desrespeita a Lei, nas mais diversas áreas de suas competências, e o faz, de regra, impunemente e a vista de todos, e o que é pior, muitas vezes frente aos olhos de autoridades omissas e comprometidas (...) (MARCÃO, 2006, p. 10).

Além disso, o estudo realizado por auditores do Tribunal de Contas da União, entregue por meio de relatório às autoridades em Brasília em janeiro de 2003, expõe outros aspectos que ratificam os depoimentos acima descritos. Destes é importante salientar alguns dados: “Os nossos estabelecimentos prisionais não foram planejados para desenvolver atividades de educação, profissionalização e trabalho” (NUNES, 2005, p. 9).

Os argumentos apresentados pelos auditores foram:

Faltam salas de aula e oficinas, por exemplo; das dezoito penitenciárias visitadas em nove Estados, cento e oito presos foram entrevistados: 77% deles não estudam; onde há ensino básico, ele é precário e descontinuado; em São Paulo, com metade da população carcerária nacional e o Estado mais rico da Federação, somente 17% dos seus presos frequentam a escola; já em Estados como Espírito Santo, Acre, Rondônia, Goiás, Amazonas e Pará, só 7% dos presos estudam; a qualificação profissional entre os detentos é praticamente inexistente. Em São Paulo, se aproxima de zero (NUNES, 2005, p. 9-10).

Retomando as imagens que foram apresentadas no tempo de cinquenta e seis minutos durante o documentário sobre a ação da educação prisional no Carandiru, esta depõe para a ratificação dos índices de matrículas reduzidas na educação prisional no Brasil, com presença marcante de alunos/presos do sexo masculino. O espaço físico da sala de aula com dimensões bastante reduzidas minimiza a relação interpessoal entre os professores e alunos/presos durante o processo ensino-aprendizagem, ocasionando de certo modo um ambiente que desmotiva a participação destes nas atividades educativas. Além disso, compreendemos que a escassez de livros didáticos na biblioteca do Carandiru é um dos elementos que registrou a atuação da prática docente na escola dessa casa de detenção, pois de certo modo tornou-se visível a oferta da educação como instrumento do tratamento penitenciário, o que coexistiu com o trabalho educativo desenvolvido pelo corpo docente que atuou na instituição escolar que funcionou no Carandiru.

Vale lembrar que a Lei de Execução Penal de 1984 (GOMES, 2006) preconiza o direito à assistência educacional à população carcerária no Brasil. No entanto, a mesma lei, por outro lado, fomenta a não permanência do corpo discente nas Escolas dos Cárceres, considerando que ainda não garantiu a este o benefício da remição de pena pelo estudo, excetuando-se pelo trabalho, critérios de julgamento a parte, mas essas são algumas das dicotomias quase invisíveis da execução do tratamento penitenciário brasileiro. De acordo com informações quanto à polêmica questão, a Organização Não Governamental Ação Educativa ressalta que a lei de execução penal garante a remição penal pelo trabalho, pois a cada três dias trabalhados, o preso tem o direito de descontar um dia da pena a ser cumprida. Mas falta ainda garantia legal para a remição da pena pelo estudo, apesar de o direito à educação estar garantido, assim como o trabalho nos instrumentos legais (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p. 1).

Destilação de álcool a partir de cascas de frutas⁴

A destilação, processo que permite separar o puro a partir do impuro, levando a matérias sutis a partir de substratos brutos e à extração de virtudes escondidas nos materiais (BELTRAN, 2000, p. 93).

Neste tópico nos remeteremos à análise das imagens que revelaram a prática de destilação de álcool feita pelos presos em alguns pavilhões do Carandiru. A esse respeito, os apenados mostraram que a matéria-prima utilizada para a destilação de álcool pode ser constituída por arroz, fermento, açúcar e casca de frutas, como cascas de laranja e mamão. Além disso, eles usam materiais do próprio ambiente do pavilhão para elaborar o alambique da prisão, como também para realizar o processo destilatório do produto desejado, entre eles um nicho na parede, talvez onde estivesse instalado o quadro da distribuição de energia, lâmpada, cobertor, garrafas transparentes com tampas, carote, água, bacia, balde, mangueiras, esponja, torneira, louças e bancada do banheiro da cela, conforme registro em *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos* (SACRAMENTO, 2002).

Comentou-se sobre a Figura 3:

Aqui fica a chocadeira (é só puxar a manta). Agora a luz está desligada, mas fica acesa. O material recebe calor, e vai virando álcool, que é a pinga. (O material) é arroz, fermento e açúcar, e se não tiver arroz pode colocar fruta, casca de laranja e mamão (SACRAMENTO, 2002).

4 A esse respeito, veja “A voz do aluno-presos. Sobre vigília, punição e sobrevivência” (VASQUEZ, 2008, p. 131).



Figura 3 Fermentação da matéria-prima na “chocadeira”.⁵

No que tange ao termo “chocadeira”, o mesmo foi usado na filmagem do documentário quando se registrou o material/lugar onde se realiza a *fermentação* das cascas de frutas a partir da mistura destas com água e fermento (quando se tem o produto) depositados dentro de garrafas que eram transparentes. Em seguida, estas foram colocadas para receber aquecimento por meio da irradiação de luz emitida pela lâmpada que deve ser acesa dentro do *nicho da parede* velado por um cobertor. Vale ressaltar que o *nicho da parede* localizado no corredor do pavilhão assume a função de alambique da prisão, que é uma espécie de forno para se iniciar o processo destilatório.

Quanto à Figura 4, se esclareceu que:

Aqui você vê que a ela está amarelada, mas depois de destilada fica branquinha (SACRAMENTO, 2002).

5 Sacramento (op. cit).



Figura 4 As garrafas com matéria-prima em processo de fermentação.⁶

Com relação a essa parte do alambique se observa que o mesmo tem uma característica particular quanto à constituição das peças do seu conjunto. Estas não ficam em um único espaço físico, uma vez que os apenados a qualquer momento podem ser descobertos processando a destilação de álcool para venda dentro dos pavilhões. Dessa forma, as peças do alambique do contexto prisional do Carandiru ficavam distribuídas em lugares estratégicos do pavilhão para sua utilização no momento apropriado em que os presos tinham a chance de se reunir para fazê-lo. Depois da verificação da matéria-prima fermentada por meio de observação intensa da “cor amarela” da mesma mostrada no documentário pelos presos, eles em seguida partiram para a fase de *vaporização* do referido material. Para realização dessa etapa, foi colocada a matéria fermentada dentro de um carote, posteriormente no seu bico se adaptou uma mangueira por onde se deslocam os vapores expelidos do material – estando eles agora explicando a segunda fase da destilação.

6 Sacramento (op. cit).

Comentou-se com relação à Figura 5:

Vai começar a ferver e você não pode ficar sem água para refrigerar, caso contrário não tem o líquido: água de fogo. Na mangueira, vai sair o vapor e depois o líquido (SACRAMENTO, 2002).

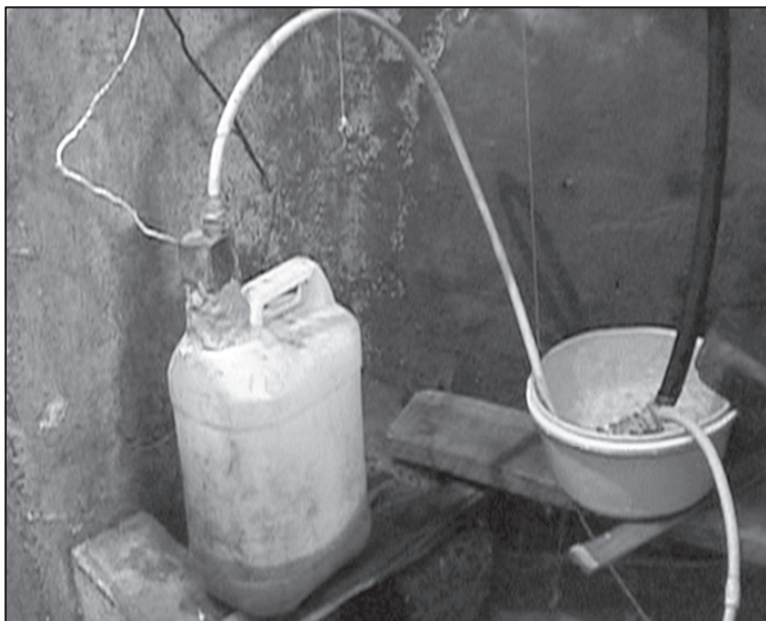


Figura 5 A matéria sendo vaporizada.⁷

Nessa etapa, os presos enfatizaram que essa mangueira deve ter contato com um recipiente com água para que possa chegar à coleta do álcool, em outras palavras, os apenados chamaram atenção para a necessidade do contato com água da mangueira que continha o material que estava em processo de vaporização para que fosse possível ocorrer o resfriamento deste, ou seja, para acontecer o gotejamento do álcool. Por conseguinte, chegando à terceira fase do processo destilatório – a *condensação*.

⁷ Sacramento (op. cit.).

Retomando as imagens do documentário quanto ao processo da destilação de álcool, em seguida, os presos do Carandiru exemplificaram o procedimento para se obter a coleta do produto desejado. A partir desse momento, ficou-se aguardando a transformação dos vapores que se locomoviam no interior da mangueira que vinha do carote para o estado do *líquido puro*, ou seja, caracterizando a última etapa do processo de *destilação do álcool* na prisão. Vale ressaltar que nessa sucinta amostra do procedimento para se destilar álcool a partir de cascas de frutas foram mostrados o processo e as técnicas pelos presos em dois espaços distintos: a primeira parte ocorreu no interior de um *nicho da parede (fermentação)* no corredor do pavilhão e a segunda (*vaporização/condensação*) dentro de uma das celas dos próprios presos.

Explicou-se na Figura 6:

Nós não podemos perder nada. Estes pingos de álcool valem ouro. Pinga na cadeia é caro e seu preço depende do grau da cadeia – é uma contravenção (SACRAMENTO, 2002).



Figura 6 A terceira fase da destilação do álcool na prisão.⁸

A etapa de finalização da destilação do álcool é concluída com um cuidadoso recolhimento do mesmo com auxílio de colheres descartáveis em garrafas transparentes pequenas com finalidade de consumo próprio posteriormente, como também de comercialização. Nesse ponto da análise da imagem emerge uma questão: qual a razão para o zelo excessivo pelos presos quanto ao armazenamento do álcool? A princípio pensamos que talvez essas práticas se justifiquem pelos seguintes motivos:

1ª Medida de segurança dos presos destiladores: Para que o produto fique disfarçado, ou seja, com finalidade de que o produto seja visualizado como se fosse água dentro da garrafa, uma vez que os apenados estão em constante vigilância pelos agentes penitenciários de plantão nos pavilhões e sujeitos a punição em caso de descumprimento as normas institucionais.

8 Sacramento (op. cit.).

2º Valorização do álcool para venda: Considerando-se o fato de que o álcool ou a “cachaça” é um produto bastante comercializado entre os membros da sociedade cativa – que são vendidos em pequenas quantidades com preços exorbitantes. Nesse contexto, talvez a comercialização do álcool na prisão seja frequente pela própria necessidade de sobrevivência à dura realidade e atrocidades que testemunham aqueles que vivenciam o cotidiano da prisão.

Quanto à Figura 7, registrou-se que:

Uma garrafa daquela anterior, geralmente dá apenas uma garrafa pequena de pinga (SACRAMENTO, 2002).



Figura 7 A distribuição do álcool para venda.⁹

Além disso, acerca das imagens sobre a destilação de álcool analisadas, cabe destacar que no momento em que os presos revelam parte

⁹ Sacramento (op. cit.).

de seus conhecimentos de destilação, ao mesmo tempo, se manifestam imbricados nas etapas de fermentação, vaporização e condensação do material sendo destilado o uso de alguns fundamentos matemáticos durante o processo explicado por eles. Com efeito, estes podem, por exemplo, ser observados quando os presos realizam as comparações de matéria-prima para a prática da destilação do álcool, como também a distribuição do material em dosagens para a comercialização, inclusive com definição do seu preço. Por outro lado, de igual forma se aplica às porções apropriadas de arroz, açúcar, fermento e casca de frutas utilizadas na mistura com água que são colocadas nas garrafas transparentes para início do processo destilatório.

Dada a finalização da análise das imagens selecionadas sobre a destilação do álcool contidas no documentário *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos* é interessante observar alguns aspectos da história da química em relação à questão do álcool.

Importante solvente e possível substituto do petróleo, o álcool etílico é reagente indispensável em qualquer laboratório químico. (A este) também se associa o estigma do vício, da dependência, ou, mais corriqueiramente, da vulgar embriaguez. Porém, essas considerações sobre o que hoje chamamos de álcool, ou mais especificamente de etanol, encontram-se muito distantes das noções medievais e renascentistas sobre aquela matéria sutil obtida por laboriosas destilações (BELTRAN, 2000, p. 23).

Beltran (2000, p. 23) esclarece que

(...) o próprio termo *álcool* só foi atribuído a esse material por volta da metade do século XVI, sendo consagrado apenas no século XVIII. Anteriormente, esse nome era empregado para designar finalmente pulverizados. (Dessa forma), o que conhecemos hoje como álcool era chamado de *aqua ardens*, *aqua vitae*, *espírito do vinho*, ou, ainda *quinta essentia*.

Assim, entende-se que a *aqua ardens*, *aqua vitae* e *quinta essentia* estivessem relacionadas a soluções alcoólicas de concentração crescente, uma vez que *aqua vitae* e *quinta essentia* eram obtidas por sucessivas destilações da *aqua ardens*.

Mas seria especialmente Arnaldo de Vilanova (1235-1311) a anunciar as virtudes da *aqua vitae*, e por volta da mesma época, a obra de Johannes Rupescissa (meados do século XIV) e os textos atribuídos a Raimundo Lulio (1235-1315) salientariam as qualidades especiais da *quinta essentia*. Para Rupescissa, sucessivas destilações do *espírito de vinho* conduziriam a um componente mais elevado, além e acima dos quatro elementos. Este seria a *quintaessência*, material incorruptível, relacionado às quatro qualidades, assim como o céu está relacionado aos quatro elementos (BELTRAN, 2000, p. 69).

Beltran (2000, p. 23-24) ressalta que a *quintaessência* na época de Paracelso, a referida denominação não era mais utilizada para indicar *espírito de vinho*. Aliás, foi o próprio Paracelso quem introduziu o termo *alcohol vini*, para designar esse material. A *quintaessência* entre os alquimistas do final do século XVI passaria a ser considerada como material ainda mais sutil e extremamente difícil de ser obtido.

Nesse contexto, discorrer sobre a prática da destilação de álcool é possível desde que consideremos as linguagens, os instrumentos e as técnicas adotadas em cada espaço e tempo em que os homens e mulheres se dedicaram a realizar a destilação de álcool a partir de outras matérias-primas, pois os destiladores planejam, elaboraram e transmitem os conhecimentos referentes aos processos destilatórios do álcool por meio de técnicas artesanais ou industriais em função do contexto, mercado e significados inerentes a diferentes culturas, sociedades e ciências - o que para a realidade carcerária no século XXI é peculiar às necessidades e interesses da sociedade cativa. Desse modo, relaciona-se a questões sobre as realidades das prisões, em outras palavras, diferenciando de teorias propostas em outras épocas para os problemas penitenciários, mas a condição de ser humano que tem que se adaptar ao processo de *prisonização* (CLEMMER, 1967, p. 148-149) para ser aceito

como parte integrante dos distintos grupos que mantêm viva a cultura prisional frente ao poder de punir sob controle do Estado que custodia a sua liberdade no espaço disciplinar institucionalizado.

Faces das culturas no cárcere

No que tange às considerações finais da análise das imagens sobre a prática da destilação de álcool pelos apenados no Carandiru e ação da educação prisional a partir de cenas do ensino de química aos presos é oportuno observar que esse trabalho não está fechado, no sentido de concluído. Desse modo, registramos algumas reflexões que surgiram na medida em que fomos assistindo repetidamente ao documentário *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos*, com o intuito de capturar imagens e fragmentos da fonte audiovisual. Em síntese, o documentário dirigido por Paulo Sacramento descortinou alguns dos segredos do cotidiano do sujeito preso cumprindo pena no Carandiru. Nesse contexto, as imagens filmadas nos remetem a refletir de que a prisão deveria promover a educação à sociedade cativa com intuito de colaborar com a sua integração social.

Em outras palavras, deixando de ser apenas um espaço-físico que elimina o sujeito preso temporariamente da sociedade de fora do presídio. Com relação às imagens do processo destilatório explicado pelos presos para a produção de álcool dentro do Carandiru, estas revelaram que os mesmos conheciam as fases e o processo químico para se realizar a destilação, uma vez que a linguagem utilizada por eles para explicar o referido processo mostrou que os mesmos – talvez ao modo da prisão – detinham algumas noções dos conceitos da destilação.

Ressalta-se por oportuno que os presos usaram cinco termos para nomear o material a ser destilado com finalidade de comercialização: *álcool*, *pinga*, *água de fogo*, *cachaça* e *maria louca*.¹⁰ Além disso, as imagens-vozes sobre o modo de vida, a linguagem local, o alambique e a técnica de destilação do contexto prisional nos impulsionam a pensar

10 Sacramento (op. cit.).

nas seguintes questões: É possível um currículo de ensino de ciências para a educação prisional que promova a integração social do preso com os demais membros da sociedade? Como as práticas de destilação de álcool foram desenvolvidas e transmitidas à sociedade cativa? O corpo docente atuante na escola no cárcere é conhecedor dos aspectos que caracterizam a cultura prisional e suas implicações para o processo de escolarização? Ou seja, a dinâmica do encontro cultural como nos remete o núcleo do Programa Etnomatemático. Em reflexão última, no que tange à questão anterior levantada, o pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio esclarece:

Sintetizando, etnomatemática é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos. (Nesse contexto, tratam) dos estudos das diversas maneiras, técnicas, habilidades (tica) de explicar, entender, lidar e conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etno) (D'AMBROSIO, 1988, p. 7).

O programa de pesquisa D'Ambrosiano nos impulsiona a compreender a técnica e o processo de destilação do álcool apresentado em *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos* como um dos indícios da cultura prisional no caso do Carandiru. Nesse sentido, vale lembrar uma colocação que acena para uma pista a esse respeito: “Todos os pavilhões destilam”.¹¹ Assim, contactou-se pela análise do documentário que o processo destilatório explicado pelos sujeitos presos dessa instituição prisional pode ser entendido como parte da cultura prisional, se considerarmos o processo de prisonização.¹² Pela perspectiva de D'Ambrosio, as diferentes culturas dos grupos sociais são aglutinadas nos termos *tica*, *etno* e *matema* como núcleo do programa de pesquisa, entendidas nos seguintes sentidos: modos, estilos, artes e técnicas; ambiente natural, social, cultural e imaginário; relacionados aos sistemas de conhecimentos, valores, comportamentos

11 Sacramento (op. cit.).

12 O conceito de “cultura prisional” e “prisonização” é discutido em Clemmer (1960).

e outros aspectos cognocíveis que os grupos sociais usam ou adotam durante o ato de verbalizar sobre a cultura da qual fazem parte, em outras palavras, com finalidade de explicar, aprender, conhecer e lidar com a realidade (D'AMBROSIO, 2005).

Dessa forma, o processo destilatório em questão explicado pelos presos faz parte do convívio entre sujeitos humanos que aprendem a viver com a realidade prisional – nessa a compreensão do ambiente carcerário (etno), conhecimentos de destilação (matema) e a forma de explicar as fases da destilação (tica), o que nos leva a constatação de uma das práticas da cultura prisional, que sob a liderança do poder-prisional no Carandiru conduziu muitas vidas prisionizadas – e sujeitos humanos que conviveram com a cultura escolar e cultura do controle de seus movimentos coletivos e individuais, sem deixar de participar ativamente da cultura prisional.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. *Movimento pede aprovação da remição da pena de prisão pela educação*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

BELTRAN, M. H. R. *Imagens de Magias e Ciência: Entre o simbolismo e os diagramas da razão*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2000.

CLEMMER, D. Chapter. XII. Culture and the determination of attitudes. In: _____. *The Prison Community*. 3. ed. New York: John Wiley & Sons, 1960.

_____. Prisonization. In: JOHNSTON, N.; SAVITZ, L.; WOLFGANG, M. E. *The Sociology of Punishment and Correction*. 4. ed. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1967.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 5 de outubro de 1988. In: GOMES, L. F. (Org.). *Código Penal, Código Processo Penal e Constituição Federal*. 8. ed. São Paulo: Revista do Tribunal, 2006.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática. Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Etnomatemática. Elo entre as Tradições e a Modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v. 1. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. Tradução de R. Ramalhete. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, L. F. (Org.). *Código Penal, Código Processo Penal e Constituição Federal*. 8. ed. São Paulo: Revista do Tribunal, 2006.

MARCÃO, R. F. *O Sistema Penitenciário e a Crise na Execução Penal: Da Assistência*. Disponível em: <http://www.memorycmj.com.br/cnep/palestras/renato_marcao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2006.

NUNES, A. *A Realidade das Prisões Brasileiras*. Recife: Nossa Livraria, 2005.

PEDROSO, R. G. *Os Signos da Opressão: História e Violência nas Prisões Brasileiras*. São Paulo: IMESP, 2003.

SACRAMENTO, P. *O Prisioneiro da Grade de Ferro. Auto-Retratos*. Manaus: Imovision/Califórnia Filmes, 2002. (Documentário em CD-ROMVD 109).

VASQUEZ, E. L. *Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária*. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.



A PRISÃO NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT



Nilva Ferreira Ribeiro*

1. A gênese da prisão

O surgimento da instituição prisão é anterior à sua sistematização nos códigos penais, pois antecede sua prescrição legal e sua positividade nos estatutos jurídico-penais. Aparece à margem do aparelho judiciário, mas está paradoxalmente imersa a processos de repartição, fixação e distribuição dos indivíduos, impedindo-os da chamada recuperação.

A questão penitenciária, embora reproduza quase todas as questões jurídicas, traz relatos das prisões europeias (França, Inglaterra e Alemanha), além dos Estados Unidos, que nos levam a refletir sobre como no Brasil as prisões nacionais não se distanciam dos modelos europeus, inclusive nas suas arquiteturas e processos de aprisionamento desde o seu nascimento. As prisões delineiam contradições que a própria técnica judiciária ignora.

A prisão tal qual a conhecemos hoje, como penalidade aplicada a infratores da lei, não teve sua origem no movimento de reforma do

* Mestre em Educação Brasileira. Tutora no Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Goiás e Secretária de CEP – Centro Tecnológico da SECTEC-GO.

sistema judiciário e penal do século XVIII. Surgiu como sanção penal quase que sem nenhuma justificação teórica. Originou-se, precisamente, como grande punição do século XIX, numa prática parajudiciária denominada *lettre-de-cache* (FOUCAULT, 1996).¹

Os *lettres-de-cache* eram documentos datados entre 1660 e 1760, dirigidos a uma pessoa em particular, obrigando-a a fazer ou deixar de fazer algo, porém não constituíam leis ou decretos. Eram ordens do rei, embora não fosse sua a iniciativa de emití-las, pois se ocupava apenas em alguns casos, como em matérias concernentes ao Estado. Configurava-se, sobretudo, num instrumento de punição, resultando na prisão do indivíduo que deveria permanecer recluso por tempo indeterminado. Era um instrumento através do qual se administrava a moralidade da vida social cotidiana, no controle dos grupos, configurando-se numa forma com que a própria sociedade, de certa maneira, regulamentava-se e garantia a ordem.

A fixação prévia do tempo de reclusão raramente acontecia, ficando o preso retido até segunda ordem que somente era interposta quando se entendesse que a pessoa presa havia se corrigido. Em sua maioria:

Esta ideia de aprisionar para corrigir, de conservar a pessoa presa até que se corrija, essa ideia paradoxal, bizarra, sem fundamento ou justificação alguma ao nível do comportamento humano tem origem precisamente nesta prática (FOUCAULT, 1996, p. 98).

A transição para a penalidade de detenção, que era novidade em termos jurídico-penais, deu-se no final do século XVIII e início do XIX. Tratava-se, de fato, da abertura do sistema penal vigente a mecanismos coercitivos já compostos e aplicados em outros espaços. Para Foucault (1997), o surgimento da prisão é marcante na história da justiça penal, uma vez que deflagra o acesso à humanidade, que não se refere a um abrandamento do poder de punir, mas sim à adoção do conceito de

1 Michel Foucault (1926) nasceu na França. Pensador e epistemólogo contemporâneo, formado em Filosofia e Psicopatologia, desenvolveu uma investigação sobre a estrutura das instituições judiciais e penitenciárias na época moderna.

exata medida da punição. É a redução do poder arbitrário de punir e o ajustamento da pena ao delito praticado.

Segundo Foucault (1997), não é punir menos, mas melhor. Punir talvez com uma severidade atenuada, para punir com mais universalidade e necessidade. Era inserir mais profundamente o poder de punir no corpo social. Esse poder de punir é marcante, sobretudo, porque os mecanismos disciplinares invadem a instituição judiciária, usurpando seus aparatos e investindo-lhe as assimetrias dos assujeitamentos disciplinares.

A circunscrição histórica do aparecimento da prisão como pena na sociedade moderna tornou-se uma prática punitiva que, embora tenha surgido de modo tão arraigado em extensão e profundidade ao funcionamento das práticas prisionais executadas, não apagou alguns tipos de pena concebidos pelos reformadores do século XVIII.

Dessa maneira, consagra-se a ideia que perdura até nossos dias, em se ter a pena por excelência, impondo-se sem alternativas e, ao mesmo tempo, assumindo um caráter de evidência tal que parece ser impossível pensar a vida social sem prisões, deixando o sistema penitenciário cada vez mais cristalizado. Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. Entretanto, não “vemos” o que por em seu lugar. “Ela é a detestável solução de que não se pode abrir mão” (...) ela é o castigo “igualitário” (FOUCAULT, 1997, p. 208).

É o momento de classificar os indivíduos de modo a extrair-lhes o máximo de tempo e força através de um treinamento exaustivo de seus corpos, tendo seu comportamento continuamente codificado, formando em torno deles todo um aparato de observação e registro, possibilitando a constituição de um saber cumulativo e centralizador sobre eles. Dessa maneira, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou-se a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência. Segundo Foucault (1997, p. 208), “essa era a forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis”.

2. Deslocamentos da justiça

As prisões, uma invenção da modernidade, como um espaço nomeadamente disciplinar, têm se mostrado convenientemente inadequadas tanto em princípios que fundamentam sua criação quanto aos métodos disciplinares utilizados. O universo prisional escapa não apenas a percepção e controle humanos, mas também aos instrumentos que se construíram para seu aprimoramento. Apesar de extremamente engenhosas em suas arquiteturas, tem sua genialidade surpreendida quando descobre a fuga de um infrator que saiu pela porta da frente e certamente será mais um reincidente.

Foucault (1996), em seu discurso sobre a violência nas prisões, fez uma retrospectiva dos direitos do sistema judiciário – da tecnologia do poder sobre o corpo (pena de morte) passou-se a trabalhos forçados. Entretanto, com a instituição da pena privativa de liberdade em cárcere, a prisão erigiu-se também como espaço punitivo.

Na Antiguidade, em algumas regiões, as galerias das minas serviam de prisão aos gregos. Romanos e cartagineses utilizavam-se das pedreiras para aprisionarem os escravos e, principalmente, os soldados, esperando com isso torná-los fiéis ao império. Mas foi em Roma que Túlio (577 a.C.) criou a Prisão Tuliana, considerada a primeira no gênero, onde esteve preso o apóstolo cristão Pedro. Roma, pioneira na criação de um estabelecimento especial para os supostos infratores, também o foi na maneira de distribuir os presos por classes sociais: a prisão domiciliar para a elite e a masmorra para os escravos.

No final da Idade Média, Henrique II determinou a criação de prisões nos condados ingleses. A partir da metade do século XVI, em Londres, outras prisões, conhecidas como casa de força, eram destinadas a internar os mendigos, os vagabundos, as prostitutas e os jovens vadios, os quais estavam sujeitos a um regime de trabalho obrigatório. Eram instituições que visavam segregação dos párias com objetivos calcados em regras estéticas e ortopédicas, ou seja, buscando modificar a aparência urbana e moldar condutas.

A prisão, antes de ter sido considerada como a pena por excelência, é vista como coisa nova. Na verdade, era a abertura da penalidade a mecanismos de coerção já elaborados em outros lugares. A detenção penal apresentada pelos modelos de Gand (Bélgica), Gloucester (Inglaterra) e Walnut Street (EUA) marcou os primeiros pontos de visibilidade dessa transição.

Sabe-se que a instituição prisão é menos recente do que se diz quando se quer estabelecer seu surgimento nos novos códigos. O instituto prisional reestruturou-se e ramificou-se, destacando-se nele as cadeias e as penitenciárias. Seus processos de dominação e punição foram efetivados pelo próprio deslocamento da história a acompanhar o funcionamento da sociedade, que relegou ao esquecimento todas as outras formas de punição já existentes passando a representar o poder.

Os propósitos atingidos com a reivindicação da prisão retratam no imaginário e no discurso a revolução dos princípios e métodos de punição. Por sua natureza, o novo modelo de punição passa a ser reabilitador, em função da nova postura diante do destino do novo homem. Os trabalhos forçados devem tornar o preso um ser produtivo e reprodutivo do capital. Esses novos dispositivos para punir trouxeram consequentemente novos sentidos à punição, devendo requerer uma transformação aos efeitos internos do encarceramento, objetivando a finalidade da prisão.

Há uma obviedade econômica permitindo que a prisão parta de uma economia-moral da penalidade, contabilizando castigos em dias, meses e anos, estabelecendo equivalências delitos, chegando a se teorizar que a pessoa está na prisão para pagar sua dívida. “Uma coisa, com efeito, é clara: a prisão não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado em seguida uma função técnica de correção; ela foi desde o início uma *detenção legal*” (FOUCAULT, 1997, p. 209).

A situação de reclusão mostrada desde o século XIX também aconteceu nas fábricas, nas escolas, nos hospitais psiquiátricos, nas casas de correção e nas prisões e tem por finalidade não excluir, mas fixar os indivíduos. Pode-se dizer que é uma combinação do controle moral e social, proveniente da técnica estatal francesa do internamento, com procedimentos de controle do tipo não estatal inglês. Vigilância e controle exercidos por um aparelho, fortemente investido de interesses

particulares, que utilizava como sanção principal o internamento nas prisões ou em outras instituições de reclusão.

Mesmo com os dispositivos do uso do tempo ligados ao progresso da ciência moderna, a prisão não é o aparelho adequado, ao ponto que, esse universo observado como instituição ou como Sistema Carcerário parece demonstrar sua ineficiência sob o ponto de vista regulador e de correção da conduta do indivíduo. “Encontramos o mesmo fenômeno em outras instituições, nas instituições pedagógicas fechadas, que se abrem pouco a pouco durante o século, casas de correção, orfanatos e prisões” (FOUCAULT, 1996, p. 117).

Contemporaneamente, o modelo prisional partiu-se para a humanização das técnicas de punição do corpo, direcionando-as à recuperação do detento. Várias foram e são as discussões sobre a questão penitenciária no mundo e na história da justiça. Porém, todo discurso em torno da prisão tem demonstrado que o deslocamento judicial se deu de forma conturbada e complexa. A pena privativa de liberdade, ainda que cindida da evolução judiciária, exercita a punição porque esbarra nas mazelas que se agregam à prisão.

3. A evolução do instituto prisão

O movimento de reforma das prisões para controlar seu funcionamento e mudar o comportamento dos indivíduos não é um fenômeno tardio. O instituto da prisão reestruturou-se e ramificou-se, destacando-se nele as cadeias e as penitenciárias. Sua efetivação foi determinada pelo próprio desenrolar da história, refletindo a evolução da sociedade, que relegou ao esquecimento todas as outras formas de punições imaginadas no passado pelos reformadores do século XVIII. Toda mudança é mais ou menos contemporânea ao surgimento da própria prisão.

O duplo fundamento – jurídico-econômico por um lado e técnico-disciplinador por outro – transformou a prisão na forma mais imediata e mais civilizada de todas as penas, tornando-a sólida. Embora não tenha sido primeiro uma privação de liberdade, iniciou com a legalidade da detenção.

A prisão: um quartel um pouco estrito, uma escola sem indulgência, uma oficina sombria, mas levando ao fundo, nada de qualitativamente diferente. (...) recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica do indivíduo (FOUCAULT, 1997, p. 208).

Pretende-se que a prisão modifique a conduta do indivíduo. Então essa mudança deve partir de uma motivação interna. Baseando nos códigos de 1808 e 1810, as medidas do encarceramento não podem ser confundidas com a simples privação de liberdade, mas têm que atender um mecanismo diferente. Não pode ter a mesma forma da punição e sua finalidade não deve realizar um castigo só graduado em intensidade, mas diversificado em seus objetivos. “Ao se tornar punição legal, ela carregou a velha questão jurídico-política do direito de punir com todos os problemas, todas as agitações que surgiram em torno das tecnologias corretivas do indivíduo” (FOUCAULT, 1997, p. 210).

O ato de isolar tem como instrumento positivo de reforma a solidão. Método utilizado para suscitar reflexão dos atos cometidos, resultando no remorso que realizará também uma espécie de autorregulação da pena. Ao final, se ele se arrepende, a solidão não será dolorosa e nem pesada. Enfim, o isolamento dos condenados garante que se possa exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total. “O isolamento assegura o encontro do detento a sós com o poder que se exerce sobre ele” (FOUCAULT, 1997, p. 212).

Dois modelos de isolamento americanos são adotados pela maioria dos sistemas mundiais: o de Auburn e o de Filadélfia.

No modelo de Auburn, tomado como o modelo da própria sociedade, o isolamento está sob a regra de um silêncio absoluto, tendo como espelho o modelo monástico, com disciplina de oficina. Nele, a prisão vista como um microcosmo de uma sociedade perfeita enquadra num poder hierárquico estrito. Os indivíduos serão isolados em sua existência moral sem relacionamento lateral e não se comunicarão no sentido vertical. Serão mantidos a sete chaves e terão que se associar aos outros, para se tornarem úteis, com bons hábitos, porque serão sempre mantidos pela regra do silêncio.

A coação é assegurada por meios materiais, mas, sobretudo por uma regra que se tem que aprender a respeitar e é garantida por uma vigilância e punições. Essa regra habitua o detento a considerar a lei como um preceito sagrado cuja infração acarreta um mal justo e legítimo devolve-lhe “hábitos de sociabilidade” (FOUCAULT, 1997, p. 212).

No isolamento absoluto de Filadélfia, o indivíduo não é requalificado ao exercício de uma lei comum, mas, em relação à sua consciência e ao que pode modificar o seu interior. Isolado na sua cela, entregue a si mesmo e em seu silêncio com o mundo, interroga a sua consciência, buscando despertar em si o sentimento moral.

Na prisão da Pensilvânia, as únicas operações da correção são a consciência e a arquitetura muda contra a qual se esbarra. Ele é forçado a ouvir sua consciência. Nessa cela fechada, sepulcro provisório, facilmente cresce os mitos da ressurreição. Depois da noite e do silêncio, a vida regenerada (FOUCAULT, 1997, p. 213).

Na oposição entre esses dois modelos, podem ser consideradas várias espécies de conflitos que geram polêmicas sobre qual seria o primeiro objetivo do encarceramento: religioso (a conversão?), médico (o enlouquecimento pelo isolamento?), econômico (o do menor custo?), estrutural e administrativo (a forma de melhor garantir a vigilância?).

Auburn era a própria vida renovada em seus vigores essenciais. Cherry Hill, a vida aniquilada e recomeçada... A individualização coercitiva, pela ruptura de qualquer relação que não seja controlada pelo poder ou ordenada de acordo com a hierarquia (FOUCAULT, 1997, p. 213-214).

A intenção do encarceramento é garantir a eficácia da lei e adicioná-lo a outro método, fazer com que o detento reflita sobre seus atos. Entretanto, é preciso focalizar que esse fenômeno, que aparece no século XIX, apresenta uma diferença capital em relação ao modo de controle inglês e à reclusão francesa do século XVIII. É o deslocamento da justiça.

A construção de uma nova justiça penal, entre 1769 e 1810, época em que ela foi redistribuída na Europa e nos Estados Unidos, registrava toda a economia do castigo, devido a grandes escândalos para a justiça tradicional. Surgiram inúmeros projetos de reformas, uma nova teoria da lei e do crime, nova justificação moral ou política do direito de punir. Era a abolição das antigas ordenanças, supressão dos costumes e nova redação de códigos modernos – Rússia, 1769; Prússia, 1780; Pensilvânia e Toscana, 1786; Áustria, 1788; França, de 1791 a 1810.

O desaparecimento dos suplícios e as transformações institucionais são mais físico-estruturais que funcionais. Os códigos explícitos e gerais, as regras unificadas de procedimentos, a modulação dos castigos segundo os indivíduos culpados vêm se acentuando desde o início do século XIX. São punições, não diretamente físicas, mas com certa discricção na arte de fazer sofrer. Ações mais sutis, veladas e despojadas de ostentação, o que poderia ser só uma maneira de encobrir arranjos de maior profundidade, devido ao insistente discurso da humanização.

Na passagem do século XVIII para o XIX, os rituais são gradativamente eliminados, modificando os processos anteriores, que passam a ser atos meramente administrativos. Na França, o pelourinho foi extinto em 1789 e a confissão pública abolida em 1830, mas manteve-se o suplício da exposição do condenado até 1848. A Inglaterra eliminou o pelourinho em 1837, mas os condenados da Áustria, Suíça e Pensilvânia eram expostos com vestimentas características da prisão. A modernização dos sistemas mundiais somente harmonizou-se em suas arquiteturas e nas modalidades de punir.

No Brasil do século XX, resquício da arte de aprisionar revela o modelo da prisão e de seus aparatos como uma detenção total. Processos no aumento da pedagogia da vigilância e punição reforçam a ideia de que o aprisionamento detém a harmonia da segurança. A prisão sempre esteve engajada numa série de mecanismos de acompanhamento que aparentemente devem corrigi-la. Ela faz parte de um campo sempre ativo de projetos, remanejamentos, experiências, discursos teóricos, testemunhos e inquéritos. E isso demonstra toda a sua atuação sobre o indivíduo. A prisão, que não é uma instituição inerte, volta e meia tem sido sacudida por movimentos de reforma.

A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo, (...). Enfim ela dá um poder quase total sobre os detentos; (...) Ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido, seu modo de ação é a coação de uma educação total (FOUCAULT, 1997, p. 210).

A implantação da Lei de Execução Penal – LEP 7.210/84 não resgata direitos, mas evidencia que os detentos, ao longo de toda a história do direito penal e das ciências penais, não recebem o devido tratamento. A assistência disposta na Lei não resgata o sentido da sua recuperação. Deflagra-se nesse novo milênio a urgente necessidade de revisão do Código Penal vigente, o real cumprimento da LEP. A efetividade dessa Lei certamente modificaria o cenário carcerário. Os ordenamentos jurídicos esvaziariam o descrédito na eficácia legal e a penalização excessiva do preso teria uma execução justa. O que hoje se vê é a desarmonia entre a lei e o cárcere, que resulta na falência do sistema penitenciário brasileiro.

4. Considerações finais

A execução penal terminou por expor a justiça à vergonha em aplicar a pena, tendendo sempre a imputá-la de maneira sigilosa. A eficácia da pena será atribuída à sua fatalidade e não à sua intensidade visível. Dessa forma, a justiça utiliza-se da mecânica exemplar da punição e não mais assume publicamente a parte de violência a que está ligado seu exercício.

A intensidade do castigo só era visível quando se punia em via pública. Porém, os excessos da penalização extremamente retributiva contrariava os ditos de Beccaria (1998) quando afirmava que a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime. As ações humanas hoje não encerram esse propósito.

Ainda assim, pode-se contar com as palavras de estudiosos no assunto, que registraram nesse milênio suas análises e conclusão do processo civilizatório, partindo do senso humanitário que deve estar presente em cada ser.

A humanidade se consumiu nos períodos da vingança privada, da vingança divina, da vingança pública para chegar, em fins do século XVIII, sob o hálito renovador do período humanitário instaurado pelo iluminado Beccaria, a paradoxal conclusão de que o criminoso – mesmo aquele imaginado por lombroso – o criminoso é, antes de tudo um homem. Um homem decaído. Um homem talvez degenerado. Um homem primitivo. Mas, mesmo assim, e ainda assim, – um homem. E como tal deve ser tratado (BARBOSA, 1993, p. 295-296).

Contemporaneamente, tem-se visto a imagem desse homem multiplicar-se dentro dos modelos de detenção e de reclusão, sendo aviltados com procedimentos disciplinares injustos. A justiça consagrando mecanismos da normalização para a defesa do bem e do mal faz persistirem modos desumanos de punição. Tais processos ascendem nos institutos jurídicos os desdobramentos cíclicos de aumento da criminalidade.

A história do sistema carcerário mundial retrata os mais altos índices de violência. No afã de modificar a conduta delituosa, o infrator é detido para ser corrigido, recuperado ou eliminado. As prisões exibem em seu movimento recorrente o produto desse tratamento correcional destruidor. Por que para recuperar e corrigir é preciso punir, recompensar ou eliminar? Sopesar que o homem é lobo do homem é submergir a acepção da sensibilidade humana. Assim chega-se ao tangível paradoxo da prisão e da degradação da humanidade do preso, ou de qualquer ser humano.

Referências bibliográficas

- ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, v. 9, 1991.
- AGÊNCIA GOIANA DO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DE GOIÁS. *Censo Penitenciário*. Goiás, 2005.
- ALVIM, R. C. *O trabalho penitenciário e os direitos sociais*. São Paulo: Atlas, 1991.
- BARBOSA, L. L. *Direito Penal e Direito de Execução Penal*. Brasília: Zamenhof Editores, 1993.
- BECCARIA, C. B. *Dos Delitos e das Penas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENTHAM, J. *O panóptico*. Organizado e traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BERGER, P. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Sistema Penitenciário Brasileiro*. Brasília, 1993.

_____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Organizado por Luiz Flávio Gomes. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

_____. *Código penal brasileiro*. Organizado por Luiz Flávio Gomes. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

_____. *Lei de execução penal*. Organizado por Luiz Flávio Gomes. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

DOTTI, R. A. *Bases e alternativas para o sistema de penas*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

ESPINOZA, O. *O trabalho na penitenciária feminina de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FABRINI, F. *La prision: drama de los cinco continentes*. Materiales de reflexión de pastoral carcerária. Lima: Comisión Episcopal de Acción Social, 1997.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. *Vigiar e Punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HOBBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LEMGRUBER, J. *Cemitério dos vivos*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

MIOTTO, A. B. *A violência nas prisões*. 2. ed. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico/UFG, 1992.

MIRABETE, J. F. *Execução penal*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

PAIXÃO, A. L. *Recuperar ou punir? Como o Estado trata o criminoso*. São Paulo: Cortez, 1991.

QUEIROZ, L. V. O direito no Brasil colônia. In: SEMINÁRIO – BRASIL 501. DE ONDE VIEMOS. ONDE CHEGAMOS. PARA ONDE VAMOS. Palestra: Painel Brasil Colônia (1500-1822), nov. 2001.

RAMALHO, J. R. *O mundo do crime: A ordem pelo avesso*. 3. ed. São Paulo: IBCCRIM, 2002.

RODRIGUES, A. M. *A posição do recluso na execução da pena privativa de liberdade*. São Paulo: IBCCRIM, 2000.

THOMPSON, A. *A questão penitenciária*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

VARELLA, D. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.



A VIDA NA PRISÃO: HISTÓRIAS DE OBJETIVAÇÃO E SUJEIÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CONDENADO



Selmo Haroldo de Resende*

A captura da existência no tempo-espaço prisional

Este capítulo se baseia em pesquisa realizada numa instituição prisional, tendo como referencial teórico-metodológico a História Oral de Vida, caracterizada pela produção de documentos referentes à vida das pessoas como acontecimentos históricos, situando-se numa linha que questiona a historiografia tradicional, ao destacar aspectos considerados periféricos e propiciar a manifestação de excluídos e o aparecimento de vozes silenciadas. Também recorre-se a noções da genealogia de Michel Foucault, a partir do que se busca mostrar a correlação entre discursos e práticas sociais, enfocando a temática do poder. Discute-se, então, o processo de reformulação da vida do indivíduo preso, entendendo tal processo como uma ação educativa (ou “reeducativa”) que se dá pela execução penal. A discussão incide sobre a objetivação e a sujeição do indivíduo pela operacionalização de técnicas e táticas do aparelho penitenciário na *fabricação* do preso, tornando-o dócil e útil,

* Doutor em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberlândia. Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação.

ao mesmo tempo em que o vincula a uma identidade determinada por mecanismos e relações que o assujeitam.¹

Trabalhar com histórias de vida de presos condenados implica dar voz a silenciados, a excluídos que, de fato, são indivíduos fixados a um *aparelho de produção*, ligados a um mecanismo de correção, de reabilitação, de normalização. Os condenados, que geralmente já eram excluídos socialmente, são explicitamente excluídos do convívio social para serem incluídos no quadro institucional da prisão, em função de virem a ser reeducados, normalizados, o que significa uma *inclusão pela exclusão*.

Ouvir histórias de vida de detentos é, de certa maneira, efetivar uma “insurreição de saberes, contra efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico, or-

1 Optou-se por entrevistar presos condenados, pessoas que já foram processadas, julgadas e, por meio de sentença condenatória, apenadas com reclusão em regime fechado. Foram realizadas treze entrevistas, cada uma em duas sessões. Na primeira sessão, depois de explicitados os propósitos da pesquisa e o procedimento técnico da história oral de vida, deixou-se que o discurso do depoente fosse o mais livre possível, com mínimas intervenções. Já na segunda sessão foram feitas questões mais diretas a partir do depoimento anterior e/ou de outros depoimentos. As entrevistas foram realizadas na Colônia Penal Professor Jacy de Assis, instituição inaugurada em setembro de 1998, configurando-se como um “estabelecimento de passagem”, no qual os presos cumprem penas enquanto aguardam julgamento ou recambiamento para penitenciárias, mas também onde presos condenados cumprem sentença. A princípio, por sua própria denominação, deveria ser um estabelecimento que oferecesse trabalho a todos os detentos e onde só deveriam cumprir pena condenados a até 8 anos de prisão. No entanto, isso não ocorre. Apenas um pequeno percentual de presos tem atividades laborativas e, devido às próprias condições do sistema penal, boa parte dos reclusos condenados tem pena superior a 8 anos. Do início de seu funcionamento até a época de realização da pesquisa (entre 2001/2002), foram feitas cerca de 2.350 matrículas, havendo de 70% a 80% de reincidência, segundo estimativa de funcionários. A instituição contava com 240 vagas para presos em regime fechado na ala masculina e 24 na feminina, sendo que, naquele período, sua capacidade máxima estava esgotada na masculina e na feminina havia 19 detentas; contava ainda com 28 vagas para regime semiaberto, estando com um excedente de 73 pessoas; 4 celas (individuais) especiais que, na verdade, eram destinadas para detentos que apresentavam algum tipo de problema, com 19 presos à época; e uma cela para triagem com capacidade para 8 vagas, com lotação de 17 detentos. Pelas próprias características da instituição, sua população é bastante flutuante, apresentando quase diariamente variações em seus dados estatísticos. No entanto, essa caracterização pode fornecer um panorama geral de seu funcionamento.

ganizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 1992, p. 171), não só dando-lhes voz, mas também conferindo autenticidade e legitimidade a seus saberes e às suas vivências.

E quando os prisioneiros se colocam, falando, já se tem uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça. Esta espécie de discurso contra o poder, este contradiscurso mantido pelos prisioneiros ou pelos chamados delinquentes, isso é o que conta e não uma teoria sobre a delinquência (FOUCAULT, 1997, p. 11).²

As histórias de vida dos presos condenados³ parecem sofrer um corte incisivo na trajetória de cada um a partir de seu ingresso na prisão. É como se a prisão lhes tirasse o passado, lhes negasse o futuro e os vinculasse num tempo presente contínuo, paralisado ali, no cárcere. É como se a vida começasse com a prática do crime, com o aprisionamento, processando-se, assim, um apagamento daquilo que não esteja diretamente ligado à condição de ter sido condenado e preso pela justiça. Quando solicitados a contar as histórias de suas vidas, a construção das narrativas⁴ apresenta como marco inicial a prática ou a imputação do crime, resultando na prisão, como se a memória mais remota estivesse relacionada ao aprisionamento.

“A história da minha vida é isso aí... Estou preso. Fazer o quê? (...) Aqui tudo o que você vai fazer é incerto. Você sabe o dia de hoje, o que você está

2 Y cuando los prisioneros se han puesto hablar, ya tenían una teoría de la prisión, de la penalidad, de la justicia. Esta especie de discurso contra el poder, este contradiscurso mantenido por los prisioneros o por los llamados delinquentes, eso es lo que cuenta y no una teoría sobre la delincuencia (FOUCAULT, 1997, p. 11).

3 Para a preservação da identidade dos entrevistados, foram adotados nomes fictícios.

4 Considerando que o interesse da pesquisa detém-se no conteúdo das informações e não em características linguísticas ou em aspectos de expressões da oralidade. Portanto, na transcrição das entrevistas fez-se uma edição, ou seja, na conversão das narrativas orais à forma escrita, buscou-se adequar os depoimentos aos padrões gramaticais, mas ao mesmo tempo, visando garantir a preservação do conteúdo dos textos orais, inclusive palavras e expressões próprias do espaço prisional, de modo que serão indicados seus significados à medida que aparecerem ao longo do texto.

vivendo, mas você não sabe se vai ver outro dia chegar. Eu caí aqui por roubo de veículo, peguei 15 anos inicial fechado. Sou primário, sou não. Era, porque agora eu sou preso” (Depoimento de André da Silva).

“Vou começar pela vida no crime. Eu tinha 17 anos quando fui preso por furto, furto não, receptação. Não fiquei preso porque era menor, mas então começou a perseguição policial em cima de mim, até que eu vim parar aqui, nesse lugar” (Depoimento de Pedro da Silva).

“(...) do passado mesmo eu não lembro muito não, lembro mais a partir de quando eu fui preso (...)” (Depoimento de Tomé da Silva).

“Estou preso nesta Colônia vai fazer dois anos. Estou condenado a cinco anos e quatro meses (...). Eu sempre roubei e agora tenho que pagar. Não é fácil! Ainda mais com tantas mortes que tem aqui” (Depoimento de João da Silva).

Percebe-se, assim, o significado de *instituição de sequestro*, com que Foucault denomina toda instituição disciplinar. Sendo a prisão uma instituição em que a “captura” da existência do indivíduo em todos os seus aspectos é exacerbada, enquadrando-o num esquema totalizante de reformulação de sua existência, chega-se ao ponto de ele próprio restringir sua vida ao tempo de estar preso. Essa reformulação de vida é processada por mecanismos que individualizam o detento, tornando-o objeto desses mesmos mecanismos, ao mesmo tempo em que o assujeitam à normalização carcerária.

Isolamento e solidão: instrumentos de individualização e correção

Geralmente, ao ingressar na prisão, o condenado deve passar por uma espécie de quarentena, ficando separado não só do mundo exterior, mas

também dos outros presos. Para Foucault, trata-se do *isolamento*,⁵ cujo modelo se baseia no princípio “político-moral do isolamento individual” (FOUCAULT, 1991, p. 220), em que prevalece uma coação moral sobre o detento, isolando-o na sua condição de criminoso preso com todos os desdobramentos de sua prática delituosa. A cela é o tipo disciplinar que caracteriza esse princípio.

O condenado fica isolado de todo o mundo exterior, de todos os estímulos que o levaram a praticar o delito, das cumplicidades que porventura o ajudaram ou o influenciaram; enfim, o preso é isolado, o máximo possível, de todos os elos que o ligam ao exterior. A pena, além de individual, deve ser também individualizante.

(...) o isolamento dos condenados garante que se possa exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total (FOUCAULT, 1991, p. 212).

Esse período de isolamento faz com que o detento entre em contato quase que unicamente com a solidão, que acaba sendo um instrumento de reabilitação, realizando “uma espécie de autorregulação da pena” (FOUCAULT, 1991, p. 212) e permitindo, de certo modo, espontaneamente, a individualização do castigo, pela reflexão a que obriga, fazendo o remorso aflorar, levando ao arrependimento e à correção. O isolamento garante o encontro do preso a sós com o poder que é exercido sobre ele.

“(...) foi depois de trinta dias que eu vim a ter o sol. Porque isso é lei, dizem que o preso primeiro tem que passar por um período de adaptação. Eu passei por esse período de trinta dias, como todo mundo passa. No meu primeiro dia de sol eu fiquei perdido, perdido porque não conhecia ninguém, ficava pelos cantos (...)” (Depoimento de Tiago da Silva).

5 Foucault, ao desenvolver as noções desse princípio do isolamento, aponta que o centro da questão reside no objetivo primeiro da ação carceral: a individualização coercitiva, pela ruptura de qualquer relação que não seja controlada pelo poder (FOUCAULT, 1991, p. 214).

“É difícil você pensar que tem que ficar 30 dias sem comunicação com sua família. Não é fácil não (...). Isolamento total. Você não sai da cela para nada, a não ser em algum caso de urgência. Então, são 30 dias sem banho de sol, sem visita. É terrível” (Depoimento de Barnabé da Silva).

“(...) se vier direto da rua para cá, se fizer matrícula aqui, então tem que ficar trinta dias sem sol, sem visita. A única visita que tem é ali numa sala reservada, que é chamada parlatório, às vezes vem o advogado, uma coisa assim... mas visita mesmo não tem não, durante os trinta dias não tem nada” (Depoimento de Mateus da Silva).

“(...) eu mesmo fiquei uma semana só. Eles veem pelo jeito da pessoa chegar, se ela for muito agitada, eles costumam deixar por 30 dias. Mas se o preso for uma pessoa calma, tranquila, só de olhar no cara eles já sabem...” (Depoimento de João da Silva).

Identificação objetivante do indivíduo preso

A disciplina prisional acaba por fabricar “um indivíduo no qual o infrator da lei e o objeto de uma técnica científica se superpõem” (FOUCAULT, 1991, p. 227). Ao invés de homogeneizar, decompõe infimamente, organiza as multiplicidades, recortando as singularidades naquilo que é necessário e suficiente para o adestramento, para a utilização adequada das forças e dos corpos. Em uma palavra: individualiza, faz de cada detento um indivíduo, um objeto controlável, identificável, numerável. Um objeto individualizado, localizado e permanentemente à disposição dos mecanismos e rituais disciplinares, para o que a “diferença individual é pertinente” (FOUCAULT, 1991, p. 171).

“(...) o agente que informa: ‘A sua matrícula é 9999. De hoje em diante, você não usa nome, usa a matrícula. Você tem seu nome, mas no dia da conferência eu vou perguntar é a sua matrícula, você fala e eu vou conferir o seu nome. Se você mentir a matrícula, o seu nome dá errado’. É assim que funciona (...). É só pelos agentes mesmo que você é conhecido pelo número (...) então, na

hora da conferência, cada um tendo uma matrícula, é mais fácil dele conferir” (Depoimento de Barnabé da Silva).

“Aqui às vezes não adianta um nome, o importante é a matrícula. É 8888 a minha matrícula. Então, eles chegam lá: ‘8888, vai para o médico’. ‘8888, psicólogo’. Para tudo é 8888. Você passa a ser um... 8888, um número...” (Depoimento de Maria da Silva).

“É quando você se vê mesmo dentro de uma prisão, quando você é mais um... você passa a ser mais um, você não tem nome. Você passa a ter um número. Uma matrícula. Então, seu nome você já esquece ali, você já é mais um número só. Quando o agente penitenciário chega, ele não chama você pelo nome não, ele chama pela matrícula. Então, começa por aí, você passa a ser mais um, independente de você ser, dever ou não dever, a sociedade se refere a você como um criminoso” (Depoimento de Tiago da Silva).

“(...) eles chamam pela matrícula: 7777. É, aí a gente fica com aquilo, eu custei a me acostumar com isso: 7777, mas será que sou eu? Aí eu corria lá e olhava o papel: sou eu mesmo, sou eu. É assim, todos nós viemos com a matrícula” (Depoimento de Mateus da Silva).

O exame: documentários que individualizam o detento

Os processos técnicos da vigilância combinados com os da normalização resultam no *exame*, que é o instrumento disciplinar que possibilita qualificação, classificação e reformação. A disciplina prisional instala uma visibilidade incessante sobre o detento, de modo que há sempre a possibilidade de ser visto, observado; e é isso que o mantém sujeito. O exame é a técnica disciplinar através da qual são captadas as informações, os saberes que objetivam o preso no mecanismo do poder penitenciário.

A vigilância, contínua e atenta, extrai dos presos uma grande quantidade de informações, mas é o exame que os situa numa trama de anotações, de apontamentos, cujo resultado é a produção de arquivos,

registros e indicações numa “acumulação documentária. No coração dos processos da disciplina, ele (o exame) manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT, 1991, p. 165).

Pelo exame, a disciplina da prisão constitui o detento como objeto, documento que pode ser descrito e analisado para a manutenção de sua singularidade, de suas capacidades próprias, de suas propensões, sob o domínio de um saber constante.

(...) o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares (...) (FOUCAULT, 1991, p. 171).

O exame faz com que cada indivíduo preso seja transformado em um caso, podendo ser descrito, classificado, normalizado, comparado, excluído, mensurado, num constante processo de objetivação e sujeição, tendo sua própria individualidade como um caso documentado.

No procedimento concreto do exame, todo um sistema de registro e documentação é ativado, resultando numa série de transcrições individuais e de relatos biográficos a partir da observação da conduta dos presos, de seu comportamento, de sua adequação às normas, de seus progressos e recaídas. Tais documentos – atestados carcerários, laudos, pareceres – servem de base para a análise da concessão de benefícios, de progressão de regime, de transferências e até mesmo da libertação. Configura-se a *função política da escrita* na engrenagem disciplinar da prisão, possibilitando a constituição do preso condenado como objeto descritível, passível de análise, sob o controle de um conhecimento contínuo, o que, concretamente, funciona como processo de objetivação e de sujeição.

“O atestado fala se a gente é trabalhador, ou se é preguiçoso... se tem bom comportamento, se tem qualquer tipo de falha. Eles marcam mesmo, eles

canetam⁶ mesmo, eles escrevem, eles escrevem a gente, notificam. Eles metem a caneta mesmo, sem dó. Fazem o exame psicológico, que é chamado de laudo, laudo carcerário. Então esse laudo carcerário é o exame psicológico, que é para ver se a gente está nos conformes, se está com a cabeça boa, se tem algum problema mental” (Depoimento de Mateus da Silva).

“O atestado carcerário reúne o que os guardas observam. E esse atestado carcerário vai fazer parte do meu processo. Se amanhã ou depois o advogado chegar e falar: ‘Dr., está aqui o pedido, ajuda o fulano’. O juiz vai abrir, folhear o meu processo: ‘É, bom comportamento, vamos ver o que eu posso fazer por ele’. Agora, se ele folhear e falar: ‘Mas o atestado carcerário dele é péssimo! Não leva a mal não, mas eu não vou ser favorável, porque eu acho que ele não está apto a voltar para a sociedade’. Então, isso conta muito. O advogado da gente é a gente mesmo, é o nosso comportamento. É o que julga na cadeia” (Depoimento de Barnabé da Silva).

“Quando você vai sair, é feito o seu CTC, Comissão Técnica Carcerária, para saber se você está bom mesmo para sair para a rua. Se for um cara que aprontou, já fica 15, 20 dias a mais. Eles veem o quanto de bagunça você fez para te deixar mais tempo aí (...). Eles chamam os agentes que têm mais contato com a gente dentro da cadeia, junto com os diretores do presídio, advogados, assistente social e fazem o CTC. Se você tiver um mau comportamento, acabou. Tudo vai para o CTC. Faltas, tudo” (Depoimento de João da Silva).

“O laudo que a gente faz, começa a ver desde a sua juventude até quando você vem parar aqui na cadeia, então aqui eles têm tudo da gente, do seu começo de vida até agora, onde você está, no mundo da criminalidade. Estou aqui presa hoje, mas, no meu laudo, eles passam a saber tudo da minha vida. Isso aí é um estudo psicológico, com as psicólogas. Então, por mais que você não fale a verdade, elas sabem que você está mentindo, com o laudo eles passam a saber a sua convivência, às vezes até onde chegou sem fazer nenhum crime, eu acho que eles descobrem até porque você chegou a fazer um crime” (Depoimento de Maria da Silva).

6 Canetar: ato de registrar os comportamentos julgados inadequados pelos agentes carcerários.

O panoptismo na prisão

Com clara inspiração no projeto do *Panopticon*,⁷ a edificação do prédio em que funciona a instituição permite vigiar e controlar os detentos, objetivando-os progressivamente e quadriculando, de forma cada vez mais detalhada, seu comportamento. O prédio é edificado de maneira que o controle interior é articulado através de aberturas, compartimentos, passagens, transparências, intervalos regulares, separações estanques, que garantem a visibilidade dos presos que nele se encontram.

A arquitetura funciona como uma *máquina de observar* que age sobre os presos, oferecendo domínio sobre sua conduta, permitindo conhecê-los e formar sobre eles uma farta documentação que serve de base para a administração de suas penas e aplicação de mecanismos que os modifiquem. A ótica do poder prisional tudo vê e tudo controla. O poder disciplinar na prisão, por esse mecanismo, age em toda parte, como um *microscópio do comportamento*, controlando permanentemente, pois não deixa nenhum momento sem observação, nenhum espaço sem visibilidade (inclusive sobre os que se encarregam de controlar), tornando-se um sistema que liga sua funcionalidade a processos de utilização dos presos, sujeitando-os através de técnicas determinadas.

“(...) todo dia tem um guarda diferente te vendo. Então, aqueles guardas que têm mais contato com você sabem o que você é. Ele te vê 24 horas por dia, hoje ele te vê o dia inteiro, amanhã, ele te vê a noite toda, porque eles trabalham por turnos. Então, ele sabe o seu comportamento, de dia e de noite, ele não está lá dentro da cela com você, mas ele está te vendo. Se você está xingando, se você está gritando, se você está rezando, se você está ameaçando, se você está brigando. Ele está ali, ele é uma espécie de vigia seu. Ele sabe tudo o que acontece na sua vida (...)” (Depoimento de Barnabé da Silva).

7 Projeto arquitetônico de Jeremy Bentham que permite um tipo de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle, de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de normas. Este tríplice aspecto do panoptismo – vigilância, controle e correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica do poder prisional (FOUCAULT, 1999, p. 103).

“Tudo o que você faz aqui alguém vê. Tem sempre alguém vendo” (Depoimento de Tomé da Silva).

“Você ficar num lugar desse aqui, é a mesma coisa que trabalhar numa novela. São trezentos e tantos presos, todo mundo vendo o que o outro está fazendo. . . Porque é como se você estivesse sendo filmado, não por uma câmara, mas por olhos, o dia inteiro. . . E chega a noite também, porque os pavilhões são de frente um para o outro. Quem dá problema, quem tem bom comportamento, quem não tem. Tudo os agentes veem. Com o serviço deles, eles convivem conosco o dia inteiro” (Depoimento de André da Silva).

“Aqui, qualquer coisa pode se virar contra a gente. . . pode ser que a gente não esteja fazendo nada, mas sempre tem alguém registrando, eles ficam sempre olhando o comportamento da pessoa, como a pessoa age. Qualquer coisa que acontece, algum problema que diga respeito à direção, eles ficam olhando, se é algum problema que diga respeito ao que acontece lá dentro, eles também estão olhando, não há nada que aconteça aqui que alguém não fique sabendo. Tudo que acontece aqui o pessoal fica sabendo, sempre. Tudo o que se passa aqui dentro, alguém fica sabendo. Por mais que você queira fazer escondido, não tem como, todos ficam sabendo” (Depoimento de Madalena da Silva).

Controle e vigilância

Como uma *máquina panóptica*, a prisão, de forma cuidadosa, fabrica o indivíduo, esquematizando taticamente as forças e os corpos num jogo de poderes e informações. Processa-se concretamente um treinamento minucioso nas trocas que se efetivam, através das quais há, ao mesmo tempo, acumulação e apropriação de saberes, cujo suporte se encontra na circulação da comunicação.

O poder na prisão não se aloja em um ponto específico, está em todos e em toda parte. Cada um, segundo o espaço que ocupa, é observado por todos ou por alguns. A observação intermitente gera a formação de saberes que sustentam poderes, de maneira que se configura um circuito do qual todos fazem parte. Trata-se de “uma máquina que

circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce” (FOUCAULT, 1992, p. 219).

Essa formação incessante de saber e essa produção ininterrupta de poder possibilitam o controle dos corpos, dos gestos, das condutas, das formas de agir, de maneira que esses mesmos saberes e poderes se sustentam por seus próprios efeitos, numa constante renovação.

Instaura-se, pois, a partir dessa relação, um mecanismo que produz resultados homogêneos de poder: a sujeição dos presos. Eles, que se encontram nesse esquema de espionagem, sabendo dessa vigilância, retomam por sua própria conduta as limitações do poder, fazendo-as funcionar sobre si mesmos. Eles se inscrevem numa situação de poder que lhes dá “a consciência inquieta de ser observado” (FOUCAULT, 1991, p. 178), sem haver necessidade de utilização de força para obrigá-los ao bom comportamento.

(...) o olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo (FOUCAULT, 1992, p. 218).

Evidencia-se o efeito do esquema do *Panopticon* na prisão: o indivíduo preso fica num constante estado consciente de *visibilidade*, o que assegura a permanência dos efeitos da vigilância, fazendo o poder funcionar automaticamente, garantindo as relações disciplinares.

“(...) eu acho que eles são instruídos para estarem sempre olhando quem é a pessoa que merece e a que não merece. Creio que eles conversam entre si, que o diretor deve falar: ‘Olha, você está naquele local, você está vendo aquela cela... Então, você presta atenção para mim no fulano, no cicrano e no beltrano, porque eles já estão com a cadeia praticamente vencida, no tempo de ganhar um benefício. E eu quero saber primeiro o comportamento deles, como estão lá dentro’. E, do mesmo jeito, com os que tão prejudicando... Eles chegam e falam: ‘Mas aquele cara está fazendo muita bagunça!’” (Depoimento de Barnabé da Silva).

“Os agentes observam bem. Tem um agente para cada gaiola.⁸ Toda hora passa um agente. Então, eles vão observando o que está acontecendo na cela. O agente passa numa cela, vê que os caras estão fumando droga, vai lá, faz o que ele tem de fazer, volta. Eu não sei bem como é o sistema deles. . . Mas eu acho que todo dia é feito um relatório. Eles fazem um relatório do que aconteceu no dia. O que os guardas viram naquele dia. Eu acho, eu não sei se é assim. . .” (Depoimento de Pedro da Silva).

“Eu sigo o que é certo aqui dentro, do que é errado eu corro. Eu corro porque eu sei que sempre tem alguém olhando. E sempre aqui dentro as paredes têm ouvido. Não adianta, sempre tem alguém que vê ou ouve, nada passa despercebido. Então, você tem que ficar muito esperto aqui para conviver, porque às vezes você acha que está fazendo uma coisa sigilosa, acha que não tem como alguém ficar sabendo, mas tem! Logo, acaba escapando. . . Às vezes demora, mas quando estoura! Estoura e alguém já está morrendo e você nem sabe porque. Então, você tem que ser muito certa com as coisas aqui dentro, porque aqui é o bicho pegando. Aqui, você tem que ser surdo, mudo e cego. Se você for, se você passar a ser essas três coisas: mudo, surdo e cego, você vence a sua cadeia, mas se você conversar, ouvir ou ver demais” (Depoimento de Maria da Silva).

“Eles estão sempre olhando, sempre observando, olham até de binóculo. . . Avisam o sujeito de longe, está longe e eles avistam de perto. É assim: eles sempre vigiam bem e eu não tenho nada contra isso, é trabalho deles. Qualquer irregularidade, eles já comunicam: ‘Eu vi o fulano fazendo isso!’. Por exemplo, eu fumo cigarro, gosto de cigarro de fumo. E eu soube aí, que várias vezes eles me filmaram ‘enrolando um baseado’, sendo que eu não uso drogas, nunca usei” (Depoimento de Mateus da Silva).

8 Grade da cela ou do corredor.

O “convívio” e as regras institucionais no funcionamento da prisão

A prisão funciona, em relação à convivência entre os presos e entre estes e a administração, segundo um arcabouço de regras que compreendem horários, distribuição do tempo, atividades regulares e, sobretudo, respeito e obediência. A prática prisional é esquematizada de acordo com o estabelecimento das interdições e obrigações, cuja prescrição é assimilada por cada preso a partir de sua entrada na cadeia.

Os detentos identificam dois tipos de regras: as regras deles próprios, aquelas designadas regras da malandragem ou do convívio,⁹ e as regras da administração ou direção da instituição. Mas consideram as regras do convívio prevalentes, como as que, de fato, têm validade e legitimidade e, portanto, são cumpridas, mesmo em detrimento das regras da direção.¹⁰

As “regras da malandragem”

As regras que definem o modo de organização entre os presos, aquelas que prescrevem seu comportamento, sua conduta para a convivência nas celas e entre as celas, são chamadas por eles de “regras da malandragem” e consideradas como formulações deles próprios.

Trata-se de regras que já se encontram instauradas quando cada um ingressa na prisão, sendo apenas renovadas, revigoradas e, sobretudo, reafirmadas por cada preso que chega à medida que ele as incorpora e as faz valer para si e para os outros, inclusive e, principalmente, para aqueles que chegam depois.

9 Tanto o termo “malandragem” como “convívio”, no vocabulário prisional, significam o conjunto de presos da instituição, é a população carcerária.

10 Essa oposição entre as regras da malandragem e as da administração, segundo a percepção dos presos, será discutida posteriormente.

“*Você chega, é novato, então vai abraçar sua função, ou seja, vai tomar conta do salão:*¹¹ *lavar banheiro, tomar conta da faxina. E tem também o que toma conta da cozinha, aquele que pega a comida. Os mais velhos de cadeia trabalham no artesanato, porque aí já não pegam mais função de cela. Quando chega outro novato, você passa a função e assim por diante. O mais velho ou outro que já esteja na cela há muito tempo é que passa para quem está chegando como será sua função. E, aqui, o que você falou tem que ser feito, tem que ser feito todos os dias no horário certo, se não for feito, já é motivo para ser cobrado*” (Depoimento de André da Silva).

“*Geralmente quando você chega, todo mundo se reúne e sempre tem um que é eleito representante, para repassar as regras. Não que ele tenha poder. Nunca ninguém tem poder. A maioria manda. Então, ele fala: ‘Você chegou, aqui é assim...’ passa as regras, fala o que tem de ser feito*” (Depoimento de Barnabé da Silva).

“*Quando eu cheguei a representante falou: ‘Olha, aqui a gente está numa cadeia. Você ouve mais do que você fala. O que acontece dentro do xis*¹² *você não pode passar para fora. Tudo deve ser resolvido dentro do xis*” (Depoimento de Madalena da Silva).

“*Existem os mais velhos de cela que passam as regras. Eles dizem o que não pode ser feito: não pode dormir durante o dia, regras para horário de dormir, regras para o horário da televisão ficar ligada, para ouvir som. Aí dentro tudo tem regra*” (Depoimento de Barnabé da Silva).

“*São as regras, infelizmente tem essas regras, mas elas estão aí não é para coibir não, é pra melhorar o convívio, a convivência aí dentro, é por isso que existem as regras. Você, por exemplo, jamais pode usar o boi*¹³ *enquanto alguém estiver se alimentando, se você for escovar os dentes e tiver alguém se alimentando, você não pode escovar. Então, são regras, são muitas coisas que você não aprende em um*

11 Cela; espaço dividido pelos presos.

12 Cela; espaço dividido pelos presos.

13 Banheiro; instalações sanitárias.

dia, você não aprende em uma semana ou um mês e às vezes nem em um ano. . .”
(Depoimento de Tiago da Silva).

“Só que é definido, tem a regra da direção e os presos têm outras totalmente diferentes. Na visita, vamos supor, se você der pelo menos um tapa na mulher, quando a visita acabar você já arrumou problema. Todo mundo vê, ninguém fala nada, mas quando a visita for embora vai ser cobrado. É igual conversar aí dentro, se você falar no nome de alguém ou tentar acender¹⁴ alguém, você vai ter que provar, se você não provar quem vai sair com o nome errado é você. Então, tem que fazer por onde, ter amizade. Um bom convívio aí com todo mundo é a melhor forma” (Depoimento de André da Silva).

Quando ocorre alguma mancada, termo que designa desobediência ou inobservância às regras da malandragem, às regras do crime,¹⁵ são aplicadas repreensões, denominadas pelos detentos de cobranças. Para cada mancada corresponde uma cobrança que, dependendo das variáveis e de seus desdobramentos, pode ser considerada leve, grave ou gravíssima, também chamada de hedionda.

“Se eu der uma mancada, a cadeia inteira vai me cobrar, todo mundo” (Depoimento de Pedro da Silva).

“(. . .) a mancada gravíssima é a cadeia inteira que cobra, o pavilhão inteiro. Se houver uma mancada grave e o mais velho falar para o representante e ele der a ideia ali, aquela mancada vai ser cobrada pelos presos todos, batendo no mancoso¹⁶” (Depoimento de Mateus da Silva).

“Uma mancada gravíssima que é tida pela malandragem é roubar do irmão. Por exemplo, eu deixo um dinheiro em cima da jega,¹⁷ se eu pegar você roubando

14 Denunciar; delatar; acusar.

15 O termo crime não se refere ao delito estritamente, mas ao contexto e às relações nas quais se envolvem infratores; é o próprio ambiente carcerário.

16 Aquele que falha em relação às regras; aquele que desvia da conduta estabelecida.

17 Cama.

ou descobrir, então, é partir para cima e é caso até de pedir para você se mudar da cela” (...) (Depoimento de Barnabé da Silva).

“(...) um cara que troca tiro com a polícia, aqui dentro, é respeitado. Ele é bem vindo! Mas, mesmo assim, não foge das regras. Se tiver uma mancada, vai ser cobrado, do mesmo jeito” (Depoimento de Pedro da Silva).

“Se você comete uma mancada e acontece de ir embora, se você voltar, a cadeia está do jeito que você deixou. Se você deixou pelo lado honesto, você está limpo aí dentro, mas se você saiu com mancada você está sujo. Você pode ficar dois anos fora, por exemplo, e depois vir preso novamente. Quando você voltar a mesma mancada está aí dentro. Vai trocando, mas uns vão passando para os outros, aí você não deixa de ter problema. Se você não sair da vida do crime você vai pagar. É voltar e ser cobrado” (Depoimento de Pedro da Silva).

As regras da instituição

Embora, para presos, seja praticamente nula a prescrição normativa estabelecida pela administração da instituição, restringindo-se quase que exclusivamente ao aspecto funcional burocrático e à organização dos horários das atividades institucionais, trata-se de uma instituição de normalização que apresenta suas prescrições, seus regulamentos, suas *normas*, de modo que os comportamentos considerados fora dessas normas encontram seu contraponto nos castigos disciplinares.

Os comportamentos julgados inadequados, as condutas que fogem às normas estabelecidas constituem as faltas disciplinares que, de fato, são também “mancadas” frente àquelas prescrições consideradas regras da direção do presídio.

“Eles foram dar um bate-cela¹⁸ e acharam uma quantia de droga, um brown¹⁹ na minha jega (...). Aí, me levaram para a supervisão, o diretor mandou me

18 Revista geral nas celas por policiais ou agentes penitenciários.

19 Cigarro de maconha.

chamar. Cheguei, lá estava a maconha. Eu assumi: ‘Não, essa daí é minha mesmo’. Então, ele falou: ‘Você vai assinar um beó.’²⁰ Eu assinei e tive que ficar trinta dias de castigo. Eu tirei meu castigo de boa. Eles não me liberaram nem um dia antes, foram os trinta dias. Eu fiquei até doente, por ficar de castigo. Mas foram normas deles e como eu quero sair de boa, assinei o beó, mas isso vai me prejudicar até quando eu for sair. O primeiro saídão²¹ que eu queria o promotor não me deu por causa desse beó” (Depoimento de Maria da Silva).

“Eles cortaram a visita para mim. Cortaram porque dizem que só aceitam visita de parente e eu não tenho parente aqui. Eu quero ter direito como os outros têm, direito à visita de três pessoas. E eu não tenho de nenhuma, estou sem visita e os outros presos têm direito a três” (Depoimento de Matias da Silva).

“Se fizer qualquer coisa com agente, com qualquer um deles que seja do departamento da direção, pode vir a te dar problemas aqui dentro. Você pode pegar um castigo: ficar sem sol, sem visita, sem íntimo,²² ou um bonde,²³ porque se eles não ficarem satisfeitos com você aqui, eles vão te mandar para algum outro lugar. E se você chegar noutra lugar e a direção não for com seu jeito, de lá eles te mandam para outro lugar ainda. Eles podem transferir você. É por isso que tem que fazer por onde não ter problema, você já está no convívio aqui dentro. E isso também vai constar na hora que for para sair ou fazer um pedido para a justiça. Eles vão olhar o atestado de carceragem. Qualquer coisa que você fizer, eles vão colocar no seu atestado de carceragem, que é a sua conduta aqui dentro” (Depoimento de André da Silva).

20 Termo oriundo de Boletim de Ocorrência (B.O.), que tanto significa o Boletim de Ocorrência propriamente dito, como também qualquer falta; falha em relação às regras da instituição ou da “malandragem”; desvio da conduta esperada.

21 Indulto.

22 Visitas íntimas de esposas(os) ou namoradas(os) fixas(os), previamente agendadas pelo pessoal da administração.

23 Transferência para outra instituição prisional.

“Se um na cela ficar zicando,²⁴ ficar batendo grade, ficar xingando os agentes, agredindo-os com más palavras, jogar tranqueira, qualquer coisa de dentro da cela nos agentes, aí eles vão falar, isso é mau comportamento. Isso é mancada para ser cobrada pela direção. Isso dá até dó! Dão canetada²⁵ no cara, ele é chamado aqui na frente, leva uma boa canetada do major ou do diretor, ou seja de quem for que estiver aí, do juiz, do supervisor. Aí, deixa ele lá tantos dias de castigo” (Depoimento de Mateus da Silva).

Normalização dos detentos

Na prisão funcionam procedimentos punitivos que se relacionam a pequenas atitudes, comportamentos menores que concernem a formas de agir, de modo que são aplicadas *micropenalidades* a tais inadequações, aos desvios que se definem em função das regras estabelecidas. Assim, o castigo tem o papel de buscar efetuar uma redução nos desvios que o detento apresenta. A ação do castigo deve ser corretiva, na medida em que visa redirecionar as condutas desviantes rumo àquilo que é definido pela regra.

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 1991, p. 164).

Nas relações prisionais o poder da norma se afirma na medida em que o “normal” é estabelecido como princípio de coerção, como padrão a ser alcançado. A normalização não uniformiza as condutas individuais dos detentos, mas faz com que o comportamento de todos eles seja parecido, na referência ao padrão de normalidade estabelecido.

24 Zicar: importunar; molestar; causar incômodo; perturbar.

25 Registro de comportamentos fora das normas.

“Às vezes acontece de algum preso xingar os agentes, então eles escrevem o detento. Se o agente escrever o detento, há possibilidade dele não ter sol por 30 dias... mas eu acho que eles deixam para castigar quando tiver precisando mesmo, acho que no ponto de ir embora, ficar mais uns 10, 15 dias, atrasar os papéis, algo assim. Eu não sei se é assim mesmo que funciona, porque não sei como é a administração, mas eu imagino que seja isso” (Depoimento de Pedro da Silva).

“Vamos supor, se você discute com algum agente, se fica batendo grade à toa, xingando-os. Então, castigam, deixam você tomar castigo e o atestado de carceragem fica ruim...” (Depoimento de Tomé da Silva).

“Tem que fazer por onde não ter problema, você já sabe o convívio aqui dentro. Isso também vai constar na hora que for para sair daqui, ou fazer um pedido para a justiça. Ai eles vão olhar nosso atestado de carceragem. Qualquer coisa que você fizer com um agente ou com qualquer um da direção eles vão colocar no seu atestado de carceragem, que é a sua conduta aqui dentro, o seu atestado de carceragem vai depender do seu comportamento com eles aqui. Se você tiver um bom convívio com eles, você vai ser bem tratado pela direção” (Depoimento de André da Silva).

○ “bate-cela”

Para cumprir seu propósito de transformar, de modificar os detentos, o poder disciplinar prisional efetiva ações que se realizam através de táticas, astúcias e detalhes constituintes do emaranhado de procedimentos que tanto objetivam o preso como o mantêm sujeito. Um dos mais explícitos desses procedimentos é a operação, realizada por policiais militares ou por agentes penitenciários, na qual todas as celas passam, periodicamente, e sem informação prévia, por uma rigorosa vistoria, uma espécie de diligência que controla a utilização e a permanência de objetos e produtos nas diferentes celas. Tal procedimento é denominado pelos presos de bate-cela.

“Dão uma geral, toda semana, mas os presos acham melhor quando os agentes dão a geral, porque eles não reviram tanto. Já os policiais não, quando eles vêm fazer bate-cela aqui eles, por exemplo, até bolacha minha eles já jogaram dentro do boi. Jogam coisas dentro do boi, pisam nos lençóis da gente, nas cobertas, nos travesseiros, eles pisam com aqueles coturnos. Reviram tudo! Tudo fica de pernas para o ar, deixam a gente nervoso demais! Papel higiênico pelo chão, cigarro eles pisam por cima, não estão nem aí, não respeitam ninguém não. Eles acham que nós somos incapazes de ter alguma coisa. Tem vezes que até jogam a televisão no chão para ver se quebra, estraga. Eles dão chutes na gente, tudo isso eles fazem. A gente está sentado, eles revistam: ‘É mão na cabeça!’ . Eles chegam gritando, fazem isso com a gente. Eles tiram a gente para fora primeiro, levam só uma pessoa para olhar e quando a gente entra dentro da cela não tem nem como passar. Cada um tem que procurar as suas coisas. Às vezes as coisas estão todas arrumadinhas, tudo lavadinho, eles vêm para o bate-cela e temos que lavar toda a roupa novamente, porque eles pisam em tudo, eles vão tirando e jogando pelo chão. Então, fica aquele monte, para a gente procurar o que é nosso ali, naquele meio” (Depoimento de Mateus da Silva).

“Se a convivência fosse o preso e o agente, a convivência do preso no dia a dia melhoraria, porque aqui quando vem polícia, você pode ver, quando tem geral aqui, os caras ficam indignados, eles quebram tudo, pisam na comida, procurando droga, armas. Eu te garanto que os presos obedecem mais aos agentes do que à polícia. A polícia vem aqui tirar escama²⁶ de preso que eles mesmos puseram. Perguntam: ‘Não foi embora ainda não?’ . Fazem ameaça, aí os presos ficam indignados, os presos ficam loucos da cabeça. Apesar de que eu não discordo, a polícia pode entrar, me abordar, pode fazer o que quiser, dentro da lei, não aproveitando o fato dele estar dentro de uma farda” (Depoimento de Pedro da Silva).

“Polícia entrar dentro da cela, não falo aqui, mas na outra cadeia, entrar dentro da cela, revirar todas as suas coisas, jogar suas roupas no chão, roupa limpinha. Jogar pó de café em cima, jogar café. Jogar açúcar nas suas coisas,

26 Embaraço; complicação; trama de algo errado contra outrem.

molhar seu colchão. Eles faziam tudo isso. Quando saía para o banho de sol, eles davam tapa em você, batiam com cassetete, davam chute. Isso é humilhação que a gente passa. Estou pagando uma coisa que eu fiz, mas por eu estar preso aqui eu já estou pagando, porque eu estou isolado da sociedade. Mas, eles não têm direito de bater sem você fazer nada não. Então... isso é humilhação, chegar dentro da cela, de madrugada: ‘Geral! Geral! Todo mundo para fora. Mão na cabeça. Vamos! Vamos! Todo mundo para o pátio. Todo mundo pelado’. Punham todo mundo pelado no pátio, o preso fica completamente indefeso. Desciam o cacete e ficavam rindo na nossa cara. Sem dever nada, eles me ‘quebraram no cacete’. Então é onde eu me revolto, por isso” (Depoimento de Simão da Silva).

As recompensas

Da mesma forma que as faltas disciplinares são retribuídas com castigos, os comportamentos considerados bons, aqueles que se encaixam nas regras estabelecidas pela administração penitenciária, têm a sua recompensa, chamada benefício. O detento que apresenta boa conduta é beneficiado num sistema de recompensatório que o classifica, de acordo com sua conduta, tendo como referência a norma.

“Quando você tem uma boa conduta, é considerada, mais considerada ainda. Com certeza! Mais um benefício na medida do possível. Como eu os ajudei em certas coisas, contei sobre uma fuga que estava sendo planejada, então eles me deram um benefício. Com certeza, se eu sou uma pessoa que não bate grade, não xinga agente, que nunca dá problema na cadeia, isso são coisas que a administração vê. Porque eles veem o comportamento da pessoa. Os agentes conhecem a gente. Eles sabem quem os xinga, quem xinga a direção, quem faz bagunça. Eles sabem tudo. Tudo. De certo modo, o que interessa a eles, eles ficam sabendo” (Depoimento de Pedro da Silva).

“Eu sou um cara que nunca dei trabalho, nunca bati na grade, nunca fiz nada. Então, tive meu benefício rapidinho para ir trabalhar na horta, fiquei só 9 meses lá dentro trancado... Já tenho o benefício de poder ir para a minha

casa, que é o saídão. Já vou à tarde para a minha casa e ficar por 7 dias, depois tenho de voltar de novo... Você acaba voltando, sem fugir, porque sabe que vai ter benefícios. Com a justiça você sabe que um dia você vai pagar, de um jeito ou de outro. Então, não adianta fugir” (Depoimento de João da Silva).

“A pessoa quando é considerada, quando é uma pessoa que tem uma boa vivência, às vezes, ela tem um benefício a mais, tem uma oportunidade a mais... Às vezes você tem mais chances de ir ao telefone, você tem mais chance para tudo. Eles veem que a pessoa não quer bagunçar, não quer fugir, quer tirar sua cadeia²⁷ de boa,²⁸ então eles dão uma oportunidade maior para essa pessoa” (Depoimento de Maria da Silva).

Modulação da pena: cadeados que se abrem e se fecham

O mecanismo disciplinar prisional é composto de instrumentos que, através da execução da sentença, a qual se encarrega de efetivamente realizar, modulam a pena, fazendo-a variar de acordo com sua finalidade principal, que é regenerar, visando, sobretudo, à eficácia da detenção.

É a prisão que acaba quantificando a duração do *castigo legal*, estabelecendo uma gradação das penas, cujos parâmetros são medidos pelas circunstâncias e pelo grau de recuperação do condenado, de maneira que o tempo que se estipula na sentença varia de acordo com tais circunstâncias e recuperação. A duração da pena não é medida meramente pela infração e seu correspondente tempo de castigo, mas se ajusta, sobretudo, à transformação útil do detento no decurso da própria execução penal. O que prevalece é o tempo com a prefixação da meta de correção e não como simples cronologia.

O rigor da punição prisional não se fixa em relação à gravidade jurídico-penal do delito praticado pelo condenado, do mesmo modo que não tem um termo definitivo. É o próprio processo do encarceramento

27 Cumprir a pena.

28 Tranquilamente, sem confusão ou aborrecimento.

que estabelece, a partir de seus próprios efeitos, a modulação da punição, com base naquilo que o detento apresenta de recaídas em agravações temporárias ou de melhora em sucessivas modificações, nas etapas de sua correção.

O que equivale a dizer que, se a pena deve ser individualizada, não é a partir do indivíduo-infrator, sujeito jurídico de seu ato, autor responsável do delito, mas a partir do indivíduo punido, objeto de uma matéria controlada de transformação, o indivíduo em detenção inserido no aparelho carcerário, modificado por este ou a ele reagindo (FOUCAULT, 1991, p. 218).

Foucault destaca que todos os atos que retificam a pena não mais pertencem às instâncias judiciárias, propriamente ditas, uma vez que se trata de medidas que intervêm após o julgamento e recaem sobre ações que não constituem infrações legais. No cumprimento da pena a existência dos condenados é posta “sob a observação de uma espécie de microtribunal, de pequeno tribunal permanente, constituído pelos guardiões e pelo diretor da prisão, que de manhã à noite vai puni-los segundo seu comportamento” (FOUCAULT, 1991, p. 218).

Assim, a gestão e o controle da pena não pertencem aos detentores do poder penal e nem aos próprios condenados, uma vez que sua modulação interna não depende do veredicto que determina a culpa (sentença) e muito menos da criação de regras dos próprios presos ou de sua autoavaliação, mas de um julgamento que diagnostica, caracteriza, constata e classifica, individualizando e fazendo variar a aplicação da pena, julgamento que, de fato, é emitido pelo *pessoal que gera a detenção*.

“Porque ou você anda para trás ou para frente. Se eles veem que você está andando para trás, eles vão continuar pondo chave no cadeado. Cada vez que você andar para trás, eles vão pôr mais cadeado, mas se você vier devagar, com calma, eles vão abrindo cadeados. Você passou, eles vão abrir outro, até você chegar na rua. Eles olham o meu comportamento, porque é feito o estudo psicológico, o acompanhamento social, para poder ter a progressão de regime” (Depoimento de Barnabé da Silva).

“A gente está na vontade de ir embora, está no direito de ir embora e a gente sempre tem que ficar correndo atrás, por não ter uma resposta, assim imediata. Eu acho assim, que eu estou cumprindo a minha parte, eu estou aqui, já tem um ano e seis meses, a minha condenação é nove anos e oito meses. Eu tinha que pagar um ano e sete meses na tranca e eu já estou pagando um ano e onze. Então, é uma coisa que às vezes você até causa um tumulto” (Depoimento de Maria da Silva).

“Sempre tem alguém te olhando. Muita gente te acompanha por muito tempo, a direção. Então, notam se é uma pessoa que nunca se alterou, faz um estudo para ver se a pessoa está normal, tranquila e apta à sociedade. No meu caso, por exemplo, eles viram, pelo acompanhamento, que eu nunca tive alteração nenhuma, então me deram essa chance (de ir para o semiaberto). Mas eu vinha ao psicólogo sempre, assistente social também. Sempre tem alguém acompanhando a gente, mesmo lá de dentro. E fizeram um estudo, mas um estudo minucioso, por isso hoje eu estou aqui. Eles simplesmente acompanham a gente, sem a gente perceber” (Depoimento de Barnabé da Silva).

“Quando está chegando no final da pena o juiz pede o atestado carcerário. Ele vai ver se você tem uma boa conduta, se merece. Porque muita gente que ganha o alvará para ir embora não vai porque bagunça dentro da cadeia, porque o atestado não é bom, então eles seguram um pouco mais, para dar o castigo. Fica pagando mais um pouco. Tem muitos aí dentro, inclusive uns ficam segurando sol²⁹ porque querem ir embora, já estão com o tempo de cadeia vencido, mas eles não soltam por causa do atestado” (Depoimento de Madalena da Silva).

29 Segurar sol é a denominação de um ato de protesto dos presos, quando seu tempo de pena está vencido e ainda não foram libertos ou quando consideram que têm direito a algum benefício que não lhes é concedido; recusam-se a voltar para a cela após o banho de sol, permanecendo no pátio aos gritos, falando sobre o que julgam ter direito, até que alguma providência seja tomada.

Docilização e utilidade

A intervenção penal na vida do detento, através dos mecanismos e métodos disciplinares, realiza uma constante sujeição de suas forças e ao mesmo tempo impõe uma *relação de docilidade-utilidade*, de modo que os comportamentos individuais se dobram e se objetivam em função de normas e técnicas – minúcias, composições sutis, arranjos astuciosos, pequenas coerções – e da própria dinâmica carcerária.

A *tecnologia da pena* impinge na existência do indivíduo preso uma condição de submissão, definindo o investimento político que se faz sobre seu corpo (e sua alma), esquadrinhando-o, desarticulando-o e recompondo-o, num jogo que instaura o que Foucault chama de *microfísica do poder*, de maneira a se tornarem úteis e dóceis, servindo ao modo de organização e funcionamento do aparelho prisional.

“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1991, p. 126). Assim, é formada uma relação na qual o detento se torna tão mais dócil e obediente quanto mais ele seja útil, e inversamente. Sua utilidade volta-se para o próprio funcionamento da cadeia, para a constante reafirmação e manutenção das regras. Na narrativa dos presos a docilidade e utilidade podem ser traduzidas para o que eles chamam de humildade.

“A gente chega, eles falam que você tem que chegar humilde: ‘Vocês não podem se engrandecer em cima dos outros presos que já estão aí sofrendo há muito tempo’. É isso que eles passam pra gente, não fazer barulho, se comportar bem... esse tipo de comportamento” (Depoimento de Madalena da Silva).

“Fui humilde. Através da humildade eu estou vencendo (...) ficar mais no seu canto, você não pode ver nada, não pode falar nada. Então, foi onde eu aprendi muito. E às vezes chegam outros presos e eu dou conselho, porque tem muitos que quando o novato chega na cela, eles ficam só observando e se der uma mancada, vão lá e arrebatam a mão do novato, dão chineladas na mão dele e falam: ‘Não é assim. Não pode fazer isso. Você não sabe

que é mancada? Você está é preso. Você não sabe que está na cadeia?”
(Depoimento de Simão da Silva).

“Aí dentro, na humildade, no respeito com todo mundo, você tira sua cadeia de boa, sem arrumar problema com os outros presos ou com a direção” (Depoimento de André da Silva).

“Então, é assim, é convivência. Ali é assim, quando tudo é respeitado, quando se convive com as normas, eu acho que qualquer pessoa tira sua cadeia de boa, sempre respeitando um ao outro, sempre humilde, porque o que vale aqui dentro é ser humilde. A humildade vence, agora se não for humilde sofre. E muito! Eu não tenho nada que reclamar, graças a Deus! Deus me deu esse dom. Deus está me ajudando e eu vou tirar a minha cadeia, de boa. Eu sou humilde” (...) (Depoimento de Maria da Silva).

Essa relação disciplinar que garante a “humildade” do detento, fazendo-o dobrar-se às prescrições, enquadrando-o em esquemas de docilidade e utilidade, forma no ambiente carcerário uma *política das coerções*, cuja efetivação se dá pelo desenho da *anatomia política* que também é uma *mecânica do poder* que age sobre o corpo dos presos para que se comportem conforme as determinações prescritas. A disciplina prisional aumenta as forças do corpo, no emprego de sua utilidade, no que se poderia chamar “economia da prisão” e ao mesmo tempo diminui essas mesmas forças no que diz respeito à submissão e obediência, o que pode ser identificado nas narrativas dos presos como “adaptação”.

“Pensei em Deus na hora: meu Deus, o que eu estou fazendo aqui? Aí foi passando, passou uma noite. À noite eu olhava para cima e só via o escuro, só via aquele clima, vagando. Aí vai indo, vai indo, a pessoa vai se acostumando, se adaptando” (Depoimento de Pedro da Silva).

“Já me adaptei, eu já sei como é a convivência dentro de uma cadeia, eu já sou velha de cadeia. Agora são os novatos que sofrem, mas eu já passei por essa adaptação” (Depoimento de Maria da Silva).

“Eu costumo dizer que preso é que nem passarinho, você joga ele aqui dentro da gaiola, ele se debate, se debate, o dia passa... até que um dia ele se acostuma, ele vai comer alpiste e cantar. Assim é o preso. O primeiro dia é ruim, o segundo dia também não é bom. O terceiro, o quarto, daqui trinta dias já está mais tranquilo porque ele já está tendo acesso à família. Mas você tem é que andar certinho. Estas são as regras da vida daqui, uma coisa que eu aprendi aqui dentro é que tem que ser desse jeito, convivendo aqui dentro, então a única coisa que eu aprendi é ser certo mesmo, tem que ser certo, mesmo no crime, tanto no crime como fora dele, você tem que agir correto para que você seja bem aceito, tanto na sociedade como se um dia você vier parar num lugar desses aqui, no sistema carcerário. Para que você seja bem aceito entre os companheiros, você tem que tirar o dia a dia com eles” (Depoimento de Tiago da Silva).

“(...) a pessoa vai indo, fica um ano, dois anos, três anos presa e vai se condicionando, eu acho que é como se fosse uma lavagem cerebral, vai condicionando a mente da pessoa novamente” (Depoimento de Bartolomeu da Silva).

○ “mundo do crime” e a instituição prisional

Como foi mostrado anteriormente, o ambiente prisional, definido pelos presos como “mundo do crime”, tem suas próprias regras. Estas regulam a vida no cárcere, que determinam as interdições, bem como as punições para cada prática que possa ser considerada deslize. Os detentos creditam o estabelecimento de tais regras a eles próprios e embora, às vezes, as considerem duras, as defendem como necessárias ao convívio.

Ao mesmo tempo, há aquelas regras que poderiam ser chamadas de regras institucionais, embora os detentos considerem praticamente inexistentes o estabelecimento de regras pela administração do presídio, de modo que, segundo eles, a gerência da pena pelo pessoal administrativo se dá quase que apenas no nível organizacional, do ponto de vista burocrático. O que equivaleria a dizer, segundo essa percepção, que eles seriam autogestores de suas penas.

“A administração não tem nenhuma influência lá dentro. As regras do xis são impostas por nós mesmos. E não é desse sistema agora, é de todos os sistemas. Eu posso dizer de todos os sistemas, porque conheço um pouco dessas cadeias. Todos os sistemas, penitenciárias, colônias, até mesmo a delegacia de polícia, todos têm esse mesmo regime, que é imposto pelos presos mesmos. A administração não participa, não diz que você tem que seguir essas regras. A administração fica fora. Isso é coisa nossa mesmo, de nosso dia a dia” (Depoimento de Tiago da Silva).

“A gente tem que seguir as normas da malandragem, da gente como detentos, porque a supervisão está aqui só para coordenar, mas mandar mesmo, quem manda são os presos, são os detentos” (Depoimento de Maria da Silva).

“A regra da direção é o nosso bom comportamento, é evitar qualquer coisa que possa dar problema para eles, para o serviço deles. Então, nós fazemos o máximo para estar de boa com eles, ter um bom convívio, porque são eles que fazem a correria³⁰ para nós, para tudo nós dependemos deles. Só que as nossas regras aqui dentro não têm nada a ver com a direção” (Depoimento de André da Silva).

“Se a administração impusesse uma regra, uma lei, para que os presos seguissem seria muito difícil porque os presos já têm sua própria lei. Você tem que segui-la, porque, se você não seguir, você é espancado, humilhado, abusado. Então a regra é essa. Se você mancar, você paga” (Depoimento de Pedro da Silva).

“Eles não passam regras, eles só cumprem o papel do trabalho deles” (Depoimento de Mateus da Silva).

“Simplesmente a única regra que existe é o horário de banho de sol, do número de pessoas que vai entrar na cela de cada vez, quando estão saindo do sol. É o regulamento. É uma regra que eles têm para ficar mais fácil de desenvolverem o trabalho. Mas sobre a gente depois que trancou o cadeado, eles não impõem regras” (Depoimento de Barnabé da Silva).

30 Tomada de providências; qualquer ato para a solução de algum problema ou necessidade.

“Da direção não tem regra pra dentro não, nem significa nada pra mim não”
(Depoimento de Tomé da Silva).

“As regras colocadas pela direção ninguém respeita, são uns 300 contra 12 ou 15 da direção... eles não conseguem, passou dessa porta para frente é outra coisa, porque quando é lá dentro são os presos, daqui para frente quem manda é a direção, na cadeia são só os presos é que mandam, o que eles resolverem está resolvido” (Depoimento de João da Silva).

No entanto, o que se pode dizer com relação a essa espécie de negação das regras institucionais da prisão pelos detentos é que o processo de assujeitamento é tão forte e está de tal forma arraigado, que os detentos, na recodificação de suas vidas, pela execução penal, introjetam as regras carcerárias em seu modo de agir até assimilá-las e assumi-las como próprias.

Talvez nesse aspecto seja possível afirmar que, através do cumprimento da pena acontece, de fato, um tipo de reeducação, realizando-se exatamente pela objetivação do indivíduo. A *máquina carcerária* dociliza sua conduta, abrandando seus impulsos, molda seu comportamento, tornando-o útil para o funcionamento da prisão da forma como se encontra montada em nossa sociedade.

Nessa *máquina carcerária*, cada indivíduo acaba cumprindo sua função, não só ao ser objetivado, acatando e incorporando as regras, mas também acatando-as como suas e fazendo-as prevalecer em relação aos outros. Cada indivíduo é uma peça no funcionamento do aparelho prisional, de maneira que cada um que ingressa no sistema, ao ser modificado pelas técnicas corretivas, entra nessa engrenagem, fazendo-a funcionar, tornando-se também um elemento necessário para sua manutenção.

O poder punitivo toma posse do indivíduo, ao manipular e objetivar sua “humanidade”, através dos instrumentos que utiliza na realização de sua transformação. O indivíduo fica assujeitado às regras, habitua-se a determinados comportamentos, de maneira que uma autoridade se exerce sobre ele, ininterruptamente, fazendo-o se dobrar, com obediência, à forma metódica e, ao mesmo tempo, geral do poder.

Considerações finais

O que se destacou na discussão aqui empreendida foi a objetivação e o assujeitamento do indivíduo condenado, realçando seus contornos na execução da pena, como a produção do sistema prisional. O cumprimento da pena privativa de liberdade é transversalizado por dimensões e aspectos que, na maquinaria prisional, funcionam como elementos de reprogramação da vida do indivíduo, consubstanciando a educação do condenado ou, do ponto de vista jurídico-institucional, a sua reeducação.

Na prisão, há a produção de determinado tipo de indivíduo, cuja constituição se efetiva pelos mecanismos e procedimentos disciplinares que têm como mediação processos educativos (ou reeducativos). As práticas prisionais concretizadas na reeducação penal, do ponto de vista da objetivação e sujeição, têm como resultado dessa fabricação pelas tecnologias disciplinares o indivíduo objetivado e assujeitado, de modo que a história de vida dos presos condenados se torne uma história de objetivação e sujeição.

O cumprimento da pena faz o indivíduo se dobrar à forma meticulosa e geral do poder carcerário que captura sua existência, transformando-a pela educação penal. Portanto, a partir dessas sinalizações, aponta-se a necessidade de se pensar os propósitos educativos da prisão nos parâmetros daquilo que Foucault chama de *direito novo*, tendo como referencial princípios que se fundamentam na práxis como ação refletida, uma vez que a legitimidade deve se definir pela prática, por aquilo que se pretende como direito e não pela mera positividade e aplicação das leis, sem dimensioná-las no contexto de sua aplicação, desconsiderando as subjetividades produzidas.

Referências bibliográficas

AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

FERNANDES, T. Edição de entrevista: da linguagem falada à escrita. In: MONTENEGRO, A. T.; FERNANDES, T. (Orgs.). *História Oral: um espaço plural*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2001.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e o problema da constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

_____. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. P. Vassalo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. Genealogia e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 167-177.

_____. O olho do poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 209-227.

_____. Sobre a prisão. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 131, 129-143.

_____. Un diálogo sobre el poder, por Gilles Deleuze y Michel Foucault. In: _____. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Tradução de Miguel Morey. Madrid: Alianza, 1997.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Jardim. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

MONTENEGRO, A. T.; FERNANDES, T. (Orgs.). *História Oral: um espaço plural*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2001.

PORTELLI, A. Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, v. 14, 1997.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética em história oral. *Projeto História*, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

SIMSON, O. R. M. V. (Org.). *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas: Centro de Memória-UNICAMP, 1997.



POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA OS REGIMES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL



Roberto da Silva*

A remição da pena pela Educação no Congresso Nacional

Legislar sobre o caos! Essa parece ter sido a tarefa a que se propuseram deputados federais e senadores no período de 1993 aos dias de hoje para encontrar meios de, por um lado, reduzir a superlotação do sistema penitenciário brasileiro e, de outro, acenar para a sociedade brasileira com perspectivas para a reabilitação do preso.

A remição da pena pelo estudo é uma das 94 ações previstas no *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania* (PRONASCI),¹ anunciada pelo Ministério da Justiça em 20 de agosto de 2007.

* Roberto da Silva é professor livre docente do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ex-Conselheiro Científico do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção ao Delito e Tratamento do Delinquente, ex-membro do Conselho Estadual de Política Criminal e Penitenciária do Estado de São Paulo e consultor para Educação em prisões do Programa EUROSocial/Educação. É também coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GepêPrivação), criado em parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e o Instituto Paulo Freire, com registro no CNPq desde 2003.

1 Também conhecido como Pacote da Segurança. Teve origem após os ataques do PCC em São Paulo, em maio de 2006, e após o assassinato do garoto João Hélio Fernandes, em fevereiro de 2007, no Rio de Janeiro.

O PRONASCI tem como objetivo a prevenção, o controle e a repressão da criminalidade. O programa em tela faz uma articulação dos projetos de segurança com os projetos sociais por meio da integração entre união, estados e municípios; prioriza a prevenção e busca atingir as causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e repressão qualificada. As ações também levarão em conta as diretrizes do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP).²

A inclusão da remição da pena pelos estudos no PRONASCI justificou a retomada da discussão do Projeto de Lei 3.569/1993 (doravante PL), de autoria do Deputado José Abrão (PSDB/SP) e das sucessivas emendas, dos substitutivos, apensos e pareceres apostos a ele em diversas fases de tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. O saldo dessa produção legislativa é um conjunto de sete projetos de lei em tramitação na Câmara dos Deputados³ e dois no Senado,⁴ ao que se somam 16 arquivados no primeiro e um no segundo, totalizando 26 iniciativas parlamentares.

O PL 3.569/1993 sucede o PL 216/1993, o primeiro a propor a possibilidade da remição da pena pelo estudo, de forma alternativa quando da inexistência de trabalho por deficiência do estabelecimento prisional. Esse projeto foi aprovado na íntegra pela Câmara dos Deputados e depois enviado ao Senado Federal, na qualidade de casa revisora, que o emendou para tornar tanto o trabalho quanto o estudo ensejadores da remição.⁵

2 Informação disponível em: <<http://www.mj.gov.br/pronasci/data/Pages/MJF4-F53AB1PTBRNN.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2009.

3 Deputados autores das propostas: José Abrão (PSDB/SP); Pompeo de Mattos (PDT/RS); João Campos (PSDB/GO); Jilmar Tatto (PT/SP); Dr. Ubiali (PSB/SP); Zenaldo Coutinho (PSDB/BA); Dr. Talmir (PV/SP).

4 Senadores autores das propostas: Cristovam Buarque (PDT/DF); Aloizio Mercadante (PT/SP).

5 Segundo o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, quando um projeto é remetido ao Senado e sofre alteração de qualquer natureza, precisa voltar à Câmara. Nesse caso a Câmara rejeitou as emendas propostas pelo Senado, resultando no seu arquivamento em ambas as casas legislativas.

Nesse interregno, o governo enviou, em 2001, projeto de lei propondo ampla reforma da Lei de Execução Penal,⁶ sugerindo o relator de então – Ibrahim Abi-Ackel – que o PL 3.569/1993 fosse apensado a essa nova proposta, o que efetivamente foi feito.

Em dezembro de 2008, data do levantamento legislativo encomendado pelo GepêPrivação, a matéria estava no Senado, que nomeou o Senador Demóstenes Torres (DEM/GO) como relator.

PL nº/ano	Autor	Situação	Crítérios
216/1993	Dep. José Abrão (PSDB/SP)		Estabelece jornada de trabalho de 6 horas para condenados que estudem por pelo menos 4 horas diárias, diminuindo a contagem do tempo de 1 dia de pena por 2 dias de trabalho ou estudo.
3.569/1993	Dep. José Abrão (PSDB/SP)	Tramitação da Câmara	Desconta 1 dia para cada 2 dias de trabalho ou estudo, mas limita a jornada de trabalho a 6 horas diárias.
4.527/1994	Dep. Ivo Mainardi (PMDB/RS)		Desconta 1 dia para cada 3 dias de trabalho; 1 dia para cada 5 de estudo e, no caso de trabalho e estudo, desconta 1 dia para cada 4 trabalhados e estudados.
870/1995	Dep. Chicão Brígido (PMDB/AC)		Desconta 1 dia para cada 16 horas de estudo.
1.565/1996	Dep. Miguel Rosseto (PT/RS)		Estabelece a remição da pena pelo estudo.
3.542/1997	Dep. Marta Suplicy (PT/SP)		Desconta 1 dia para cada 12 horas de estudo.

6 A Lei 10.792/03 deu nova redação aos artigos 6^a e 112 da Lei 7.210/84, dispensando o parecer da Comissão Técnica de Classificação (CTC) e o exame criminológico para as progressões e regressões de regime, as conversões de pena, livramento condicional, indulto e comutação. Instituiu também o Regime Disciplinar Diferenciado (RDD). Curiosamente, o momento foi utilizado para endurecimento da lei, ficando no esquecimento medidas que pudessem beneficiar presos, como é o caso da remição da pena pelo estudo, que nesse momento já estava pronta para votação e aprovação final.

PL nº/ano	Autor	Situação	Crítérios
37/1999 ⁷	Dep. Paulo Rocha (PT/PA)		Desconta 1 dia para cada 12 horas de estudo e 1 dia da pena para cada 3 dias de trabalho ou estudo.
1.036/1999	Dep. Léo Alcântara (PSDB/CE)		Desconta 1 dia na pena para cada dia de trabalho, mais 20 horas-aulas semanais ou 3 dias de trabalho ou 40 horas-aulas semanais.
1.226/1999	Dep. Fleury (PTB/SP)		Torna obrigatório o trabalho e estabelece para autores de crime hediondo a remição na base de 1 dia de desconto para cada 15 dias trabalhados.
1.882/1999	Dep. Rubens Bueno (PR)		Estabelece a remição da pena pelo estudo.
2.502/2000	Dep. Cornélio Ribeiro (PL/RJ)		Exclui da remição autores de crimes hediondos.
3.159/2000	Dep. Valdeci Oliveira (PT/RS)		Estabelece a remição da pena pelo estudo.
4.102/2001	Dep. José Aleksandro (PSL/AC)		Estabelece a remição da pena pelo estudo.
4.291/2001	Dep. Nilton Capixaba (PTB/RO)		Estabelece a remição da pena pelo estudo.
4.704/2001	Dep. Marcos Rolim (PT/SP)		Estabelece a remição da pena para o preso que frequentar curso regular, garantindo a remição para os presos que são impedidos de trabalhar e elimina a revogação da remição por falta grave.
5.002/2001	Dep. Iara Bernardi (PT/SP)		Desconta um dia para cada 8 horas de efetiva presença em instituição de ensino.

⁷ A este foram pensados os PLs 1.036/99, 1.882/99, 2.502/00, 3.159/00, 4.102/01, 4.291/01, 4.704/01 e 5.002/01.

PL nº/ano	Autor	Situação	Crítérios
6.390/2002	Sen. Maguito Vilela (PMDB/GO)		Estabelece a remição da pena pelo estudo.
4.230/2004	Dep. Pompeo de Matos (PDT/RS)	Tramitação da Câmara	Estende ao preso que estiver estudando o benefício da remição.
6.254/2005	Dep. João Campos (PSDB/GO)		Desconta 1 dia para cada 3 dias estudados.
6.298/2005	Dep. Antonio Carlos Biscaia (PT/RJ)		Vincula a progressão prisional ao trabalho e ao estudo; exclui da remição presos que não quiserem trabalhar e fixa prazo de 5 anos para o sistema penitenciário implantar o sistema de trabalho do preso.
265/2006	Sen. Cristovam Buarque (PDT/DF)	Tramitação do Senado	Desconta 1 dia para cada 3 dias de trabalho ou estudo.
164/2007	Sen. Aloizio Mercadante (PT/SP)	Tramitação do Senado	Desconta 1/3 da pena no caso de conclusão do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior.
269/2007	Dep. Gilmar Tatto (PT/SP)		Propõe a remição da pena de estudo, inclusive em cursos de qualificação profissional e educação a distância. Desconta um dia de pena por oito horas de aulas presenciais.
1.455/2007	Dep. Dr. Ubiali (PSB/SP)	Tramitação da Câmara	Torna o estudo obrigatório durante o cumprimento da pena.
1.936/2007	Poder Executivo		Desconta 1 dia para cada 18 horas de aulas assistidas, dividida em, no mínimo, 3 dias, acrescido de desconto de 1/3 dos dias remidos no caso de conclusão de curso.
2.618/2007	Dep. Zenaldo Coutinho (PSDB/PA)		Cria as unidades prisionais denominadas escola-trabalho.
3.390/2008	Dep. Dr. Tamir (PV/SP)		Inclui a capacitação profissional na assistência ao egresso.

A análise dos projetos de lei apresentados tanto à Câmara dos Deputados quanto ao Senado, independentemente de partido político, de origem ou de formação do deputado ou senador, aponta, de forma absoluta, para o uso da analogia entre Trabalho e Educação para fins de remição. Com o uso da analogia, prevalece a proporcionalidade de um dia de desconto na pena para cada três dias de efetiva dedicação aos estudos, exatamente como já acontece com o Trabalho.⁸

Os parlamentares que ousaram sugerir proporcionalidade diversa da remição pelo trabalho, ainda que usando a analogia, indicaram, por exemplo, um dia de desconto na pena para três, seis, oito, doze, dezesseis, dezoito, vinte ou quarenta horas de estudos.

Curioso observar que entre os parlamentares autores das propostas ou designados como relatores constam dois proprietários de rádio, nove advogados, dois médicos, um economista e dois empresários: apenas um se intitula educador, exatamente aquele que foi ministro da Educação e que na campanha à Presidência da República em 2004 tinha a Educação como principal estandarte.

“Desenvolver boa vontade, esforço e cooperação do reeducando” (PL 4.527/1994); “combater (*sic*) a lei do silêncio que impera nas prisões” (PL 37/1999); “conscientização moral por meio do ensino formal” (PL 1.036/1999); “ausência de diferenciação entre trabalho braçal e trabalho intelectual na LEP” (PL 3.159/2000); “esquecimento do legislador em omitir o estudo para efeito de remição” (PL 4.291/2001); “generalização da experiência positiva do Rio Grande do Sul” (PL 4.707/2001); “desafogar o sistema penitenciário” (PL 5.002/2001); “atualização da LEP aos efeitos da globalização, que exige mão de obra mais qualificada” (6.254/2005)⁹ e; “atender apelos da sociedade civil” (PL 1.455/2007)¹⁰ são algumas das justificativas apresentadas pelos parlamentares em suas proposições.

8 Para subsidiar esta tarefa foram lidos e relidos todos os projetos de lei apresentados à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal, com especial atenção aos critérios de proporcionalidade e às justificativas apresentadas para a proposição.

9 A este nos pareceu que o PL apresenta a melhor justificativa, baseada na Criminologia Crítica e nos tratados e convenções internacionais ratificados pelo Brasil.

10 O único dos PLs que apresenta estatísticas da Educação em prisões como justificativa.

A recorrência à analogia com um instituto já existente em lei indica esforços dos parlamentares no sentido de ampliar um direito já existente – a remição –, mas que tem se mostrado controverso e problemático na sua aplicação.

Nas exposições de motivos que fundamentam as propostas de deputados e senadores não há sequer uma única avaliação sobre a experiência de 24 anos com a remição da pena pelo trabalho desenvolvida no Brasil e em tantos outros países.¹¹

E não é por falta de estudos ou de material. Sérgio Salomão Shcecaira, membro do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), parecerista desse conselho sobre o mesmo tema, dedica todo um capítulo do livro *Teoria da Pena* (2002) à avaliação da remição pelo trabalho.

Luiz Antonio Bogo Chies (2008) defendeu sua tese de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos, com o título “A capitalização do tempo social na prisão: a remição no contexto das lutas de temporalização na pena privativa de liberdade”.

O trabalho (de doutorado) identifica e analisa a relação entre prisão e tempo, a partir das perspectivas dos agentes sociais envolvidos nos contextos penitenciários – juízes, administradores de estabelecimentos carcerários e presos. Os dados coletados, os quais têm como eixo o instituto da remição da pena privativa de liberdade, identificam as dinâmicas e estratégias de capitalização do tempo prisional e da disciplina dos apenados. A pesquisa permite uma percepção mais crítica da complexidade dos ambientes carcerários, desvelando dinâmicas de temporalização – experiência e sensação social do tempo – que estão inseridas num contexto permeado por conflitos e estratégias de dominação entre os agentes sociais e no

11 Avaliações como essas estavam, à época, disponíveis para livre acesso de deputados e senadores. É oportuno conhecer, por exemplo, o texto de Michelle Cristine Assis Couto, *A remição da pena, vinte anos depois*, disponível em: <http://www.juspodivm.com.br/i/a/%7BF6F5813B-9DB1-4EDA-B9A0-FC6245849252%7D_014.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2009.

qual se identificam processos compatíveis com uma noção de campo (no sentido bourdieusiano) e seu correlato jogo (CHIES, 2008, p. 6).

Essa omissão em relação aos estudos, pesquisas e diagnósticos, tanto por parte dos proponentes quanto das comissões legislativas que precisam avaliar os diversos aspectos das proposições, faz a remição pelo trabalho parecer um modelo ideal e bem-sucedido, capaz de servir como parâmetro para a remição pela Educação.¹²

Nada mais falso e enganoso! Todas as referências listadas como notas de rodapé, e tantos outros estudos cujas referências não caberiam neste artigo, são pródigas e unânimes em apontar um extenso rol de lacunas, falhas, distorções, divergências de jurisprudência e conflitos jurisdicionais que provam que no plano jurídico a remição pelo trabalho não é um instituto pacífico, de fácil entendimento e de fácil aplicação.

No livro *O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso* (SILVA, 2002) apontei os vícios e as distorções que empresários devem evitar na contratação de mão de obra de presos(as) e apontei um leque de alternativas por meio das quais governos e iniciativa privada podem criar milhares de postos de trabalho no sistema penitenciário.

O *Seminário Nacional pela Educação nas Prisões* (CNPCCP, 2009), que ocorreu em julho de 2008 em Brasília, reunindo representantes dos ministérios da Educação e da Justiça, além de diversas secretarias estaduais, universidades e organizações da sociedade civil, registrou em seu relatório final que “o trabalho na prisão deve ser elemento de formação e não de exploração de mão de obra, (grifo nosso) garantida a sua oferta em horário e condições compatíveis com as da oferta de estudo”.

Denúncias recentes veiculadas no Boletim Ebulição (Ação Educativa, nº 19)

12 Ver estudo de Daiane (2009). Marcos Paulo realizou estudo monográfico na Faculdade Patos de Minas, com o título *Breve histórico e apontamentos a respeito da remição de pena pelo trabalho frente à ressocialização do apenado no processo penal brasileiro*. Disponível em: <<http://pt.oboulo.com/breve-historico-e-apontamentos-a-respeito-da-remicao-de-pena-21844.html>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

mostraram que empresas privadas, instaladas no interior dos presídios paulistas, não contratam e chegam a demitir encarceradas que insistem em frequentar a escola. Para a juíza Kenarik Boujikian, da Associação Juízes para a Democracia, é notável a falta de critérios e regras para a atuação dessas empresas nas penitenciárias e a exploração do trabalho das pessoas aprisionadas que, além de não terem direitos trabalhistas, são remuneradas com salários baixíssimos.¹³

O jornal eletrônico do Correio Sindical MERCOSUL noticia que

o MPT (Ministério Público do Trabalho) formou uma comissão para investigar a exploração de mão de obra presidiária no Estado de São Paulo e quer atuar com o Ministério Público Estadual para fiscalizar o trabalho carcerário e discutir a forma de como a iniciativa privada usa o serviço. Denúncias feitas por sindicatos de que empresas fazem terceirização selvagem e transferem sua produção para os presídios levaram o MPT a investigar o assunto, diz a procuradora Célia Regina Camachi Stander, uma das seis integrantes do grupo. O que essas empresas fazem é concorrência desleal, uma vez que não têm de recolher os encargos trabalhistas e ainda desfrutam da infraestrutura fornecida pelo Estado.¹⁴

Ou seja, diversos setores da sociedade, inclusive conselhos setoriais, sindicatos, imprensa e o próprio governo, apontam falhas na operacionalização da remição pelo trabalho: apenas deputados e senadores parecem não ter atentado para o fato.

Trabalho e Educação são categorias absolutamente distintas, cumprem propósitos diferentes na sociedade humana e requerem habilidades e competências distintas, ainda que ambas as categorias tenham sido concebidas historicamente como caminhos possíveis para a ascensão social.

13 Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul19/tem_verde_imp.html>. Acesso em: 08 jan. 2009.

14 Disponível em: <<http://www.sindicatomercosul.com.br/noticia02.asp?noticia=29-346>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

As duas questões não podem ser tratadas sob a mesma perspectiva.

Será preciso, mais adiante, discorrer sobre os objetivos da Educação e de como estes podem se articular com os objetivos da reabilitação penal para melhor clareza sobre a impropriedade dessa analogia.

Por ora, é importante atentar para que a remição da pena pela Educação não reproduza os mesmos erros, distorções e vícios ocorridos com a remição pelo trabalho, quais sejam:

- trabalho oferecido em instalações inadequadas e insalubres;
- trabalho como mera moeda de troca para descontos de dias na pena;
- a “matemática inexata” que fundamenta a operacionalização da remição (CHIES, 2006, p. 123);
- o conflito jurisprudencial quanto à forma de contagem do tempo de remição;
- o conflito jurisprudencial quanto à legalidade da cassação dos dias remidos como forma de punição;
- o conflito jurisprudencial quanto à obrigação do Estado fornecer trabalho a todos os presos;
- trabalho que não tem nenhuma finalidade pedagógica;
- trabalho dissociado de uma proposta de Educação técnica ou profissional;
- acesso ao trabalho como privilégio e não como direito;
- intermediação do acesso ao trabalho por meio de fundações, ONGs, facções criminosas e lideranças internas;
- desvinculação do trabalho da cultura do trabalho propriamente dita;
- trabalho como modo de sobrevivência diária e não como projeto de vida;
- trabalho sem nenhum significado econômico para a família do preso ou seus dependentes;
- negação dos direitos previdenciários e trabalhistas relacionados ao trabalho, em desacordo com o que determina o Artigo 39 do Código Penal Brasileiro;
- redução do trabalho à condição de exploração de mão de obra do preso;

- vinculação da remição à produtividade no trabalho e não à profissionalização;
- exploração do trabalho do presos por parte de outros presos.

Assim como a remição pelo trabalho não foi precedida nem acompanhada de nenhuma providência eficaz no sentido de organizar o ambiente e as condições para o trabalho dentro da prisão, a remição pela Educação também corre o risco de sofrer da mesma precariedade e virar mera moeda de barganha e de troca, introduzindo mais um mecanismo de retroalimentação da cultura prisional. Nos projetos de lei aparecem também mecanismos instituindo tanto a obrigatoriedade do estudo e do trabalho para presos quanto restrições ou agravamento, por exemplo, de concessão da remição para autores de crimes hediondos.

Merece algum comentário a proposta consignada no PL 4.704/2001, de autoria do ex-deputado Marcos Rolim, do PT do Rio Grande do Sul, que, em uma mesma proposição, estabelece a remição da pena para o preso que frequentar curso regular, garante a remição para os presos que são impedidos de trabalhar e extingue a possibilidade de revogação da remição por falta grave.^{15, 16}

No PL 265/2006, um ex-ministro da Educação – Senador Cristovam Buarque – propõe remir dois dias da pena para cada cinco dias estudados e com uma justificativa de 20 linhas nas quais não apresenta

15 Os tribunais superiores têm reconhecido a validade da revogação dos dias remidos em casos de cometimento de falta grave, conforme determinação da Lei 7.210/84, artigos 50 e 127. I. Ver julgados do Supremo Tribunal Federal (HC 78.178/SP, 2ª Turma, Min. Carlos Velloso, j. 09/02/1999), Precedentes no STF: HC 76.219-3/SP, HC 77.593/SP, REextr. 242.454/SP, e do Superior Tribunal de Justiça (REsp. 194.822/SP, 5ª Turma, Min. Gilson Dipp, j. 02/12/1999), Precedentes no STJ: RHC 6.816-SP, HC 5.954-SP, RHC 8.074-SP, RHC 7.461-DF, RHC 8.263-SP, REsp. 12.7910/RJ.

16 Importante registrar que no Rio Grande do Sul, onde surge originalmente a proposta de remição da pena por meio dos estudos, o Tribunal de Justiça tem reiteradamente suscitado a inconstitucionalidade do artigo 127 da LEP, tal como no exemplo a seguir: “AGRAVO. EXECUÇÃO PENAL. A perda do tempo remido, por cometimento de falta grave (artigo 127, da Lei de Execuções Penais), padece de vício de inconstitucionalidade. AGRAVO PROVIDO” 5ª Câmara Criminal do Tribunal de Justiça.

nenhum argumento didático pedagógico como seria de se esperar, ele afirma, ufanisticamente:

Em suma, a presente proposição se coaduna com a ideia de uma revolução pela educação, fortalecendo os incentivos para que a população carcerária busque a instrução formal e contribui, assim, para o aperfeiçoamento da legislação penal.

A proposta mais consentânea com os objetivos educacionais defendidos neste artigo, mesmo assim, incompleta porque sem a devida articulação dos objetivos da pena com os objetivos educacionais, estava até então consignada no PL 164/2007, de autoria do Senador Aloizio Mercadante, do PT de São Paulo, que propunha descontar um terço da pena no caso de conclusão do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior.

Ambos os PLs apresentados ao Senado – Buarque e Mercadante – estavam, em dezembro de 2008, em vias de serem apensados um ao outro, sugerindo, como é da prática legislativa, o aprimoramento dos mesmos.

Em junho de 2007, portanto após a data de apresentação da última proposta no Senado, a Câmara dos Deputados recebeu proposição do Deputado Dr. Ubiali (PSB/SP), propondo ampla reforma nos artigos relativos a trabalho e Educação na LEP e radicalizando o seu artigo 19, que, segundo a proposta, passaria a ter a seguinte redação: “O ensino fundamental, médio, superior ou profissional será ministrado em todos os níveis, respeitando sempre que possível a vocação e limitação intelectual do preso ou do internado”.

A deficiência da proposta está em manter o artigo 20 tal como hoje, perdendo a oportunidade de inserir a Educação de presos como parte integrante dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino.

Este ciclo das proposições parlamentares foi fechado em setembro de 2007, quando o governo finalmente se fez presente ao debate por meio do PL 1.936/2007, assinado pelo Ministro da Justiça, Tarso Genro.

O processo de construção de uma lei parece ser imune ao plágio, pois deputados e senadores podem – dentro de prazos preestabelecidos – apresentarem emendas, substitutivos e requerimentos para pensar

uma ou mais propostas, resultando isso em um salutar aprimoramento da proposta a ser levada à votação.

É isso que se observa na proposta do Poder Executivo. Sua exposição de motivos evoca os princípios constitucionais, recupera a analogia entre trabalho e Educação, suscita os conflitos de jurisprudência e, de forma ainda muito ufanista, repete o discurso quanto à melhor qualificação profissional que o estudo (*sic*) poderá dar ao preso após a obtenção da liberdade.

O PL 1.936/2007 evoca também entendimentos prévios entre os ministérios da Justiça e da Educação com a UNESCO (*sic*) para estabelecer a proporcionalidade de um dia de remição da pena para cada 18 horas estudadas. Ainda em sua justificativa argumenta que

o termo *horas-aula* dirime dúvidas quanto à intenção do PL, a de prever remição apenas para os estudos efetivamente cumpridos em sala de aula. Os estudos individuais, ocorridos na própria cela, apesar de importantíssimos, não são considerados para fins de remição, pois de grande dificuldade para fiscalização e cálculo por parte do juiz responsável pela execução penal. Quando o condenado conclui um dos ciclos do ensino regular (fundamental, médio ou superior), fica demonstrado seu esforço para se ressocializar. *Por isso, e para estimulá-lo ainda mais nos estudos, o PL prevê o bônus de um terço de tempo remido para os concludentes de graus de ensino* (grifo nosso).

A análise mais detalhada desse PL possibilita ilustrá-lo com o seguinte exemplo: uma pessoa condenada pela autoria de roubo (artigo 157 do Código Penal) tradicionalmente recebe uma sentença de condenação de 5 anos e 4 meses de reclusão, isto é, 1.920 dias de cadeia. Sendo a pessoa primária, a lei permite a ela obter o Livramento Condicional após o cumprimento de 1 ano, 9 meses e 10 dias, ou seja, exatamente 645 dias ou, se quisermos, 15.480 horas. Se essa pessoa for regularmente matriculada no primeiro dia de prisão e frequentar a sala de aulas durante seis horas todos os 645 em que deve ficar presa, ela terá direito a remir exatamente 215 dias dessa pena. Esse cálculo serve também para a remição pelo trabalho. Como o PL prevê o acréscimo de um terço do total de dias

remidos no caso de conclusão de curso, a pessoa poderá somar mais 71 dias, totalizando então 286 dias de desconto na pena.

A conclusão é que, do total de 1.920 dias a que foi efetivamente condenada, a pessoa – por disposição da lei – precisa cumprir 645, mas com a remição pelo trabalho ela pode cumprir 430 dias e com a remição pela Educação apenas 359 dias: uma economia de 286 dias de encarceramento.

Não obstante o significativo aprimoramento que ocorreu desde o PL 216, de 1993, até o PL 1.936, de 2007, ainda é possível observar – do ponto de vista estritamente educacional – omissões, lacunas e distorções capazes de comprometer um instituto tão importante quanto a remição da pena pela Educação.

As sugestões abaixo elencadas representam o resultado da criteriosa análise empreendida por um grupo relativamente grande de pessoas e entidades e constituem nossa contribuição para o aprimoramento da proposta a ser levada à votação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal:

- 1 instituição da obrigatoriedade de cobertura educacional nos estabelecimentos prisionais por parte da União, Estados e Municípios, como parte integrante dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino, eliminando completamente a terceirização;
- 2 subordinação da Educação de presos à legislação de ensino vigente no Município, nos Estados e na União;
- 3 ênfase na Educação Profissional Técnica de Nível Médio como forma de articulação entre Educação e preparação para o trabalho;
- 4 atribuição das aulas a professores integrantes do quadro do magistério das redes federal, estadual e municipal de ensino;
- 5 obrigatoriedade da existência de um Projeto Político Pedagógico, nos termos em que a LDB recomenda, para orientar o planejamento, a organização, a execução e a avaliação das atividades didático-pedagógicas;
- 6 proibição explícita de cassação dos dias remidos como forma de punição pelo cometimento de falta de qualquer natureza que não seja estritamente pedagógica (fraude, cola, plágio etc.), tal como ocorre em qualquer estabelecimento de ensino;

- 7 inviolabilidade dos bens culturais, instrucionais e didático pedagógicos por parte de agentes prisionais e policiais durante revistas, motins e rebeliões.

Se o trabalho é parte constituinte da pena, logo, está o Estado obrigado a assegurar as condições necessárias para sua execução, assistindo razão ao parlamentar acima citado que estende os benefícios da remição ao preso impedido de trabalhar.

De forma análoga, a “instrução escolar” é definida na LEP como componente acessório da pena, logo, de oferecimento obrigatório por parte do Estado, executor da pena:

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

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

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

Articulação entre políticas setoriais no sistema penitenciário brasileiro

A “questão penitenciária”, como bem explanou o penitenciário Augusto Thompson,

não tem solução *em si* porque não se trata de um problema *em si*, mas parte integrante de outro maior: a questão criminal, com referência ao qual não desfruta de qualquer autonomia. A seu turno, a questão criminal também nada mais é que mero elemento de outro problema mais amplo: o das estruturas sócio-político-econômicas. Sem mexer nestas, coisa alguma vai alterar-se em sede criminal e, menos ainda, na área penitenciária (THOMPSON, 1998, p. 110).

Não é uma questão unifatorial, que seja resolvida por meio da abordagem unilateral. Temos uma história, uma cultura e uma multiplicidade de fatores que concorrem para a produção, permanência e reprodução do *ciclo de formação da marginalidade social* e nenhuma pessoa, entidade, lei ou instituição poderia, por si só, erradicar o problema.

Qualquer solução para a questão penitenciária brasileira passa, necessariamente, pela discussão de temas como colonização, escravidão, estrutura social, desigualdade, trabalho, educação, saúde etc.

Não podemos ignorar, entretanto, que o Estado brasileiro tem produzido, especialmente depois da Constituição Federal de 1988, leis, instrumentos e mecanismos de exigibilidade de direitos que compõem uma espécie de *guarda-chuvas* para a proteção dos direitos dos segmentos sociais minoritários.

Este momento de discussão da remição da pena por meio dos estudos configura-se como uma oportunidade para que governos, legislativo, judiciário, sociedade civil e meios de comunicação coloquem à mesa todos os mecanismos legais que possibilitem enfrentar de forma corajosa e responsável a questão penitenciária brasileira e esta é – diga-se de passagem – a proposta do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) “articular políticas de segurança com ações sociais; priorizar a prevenção e buscar atingir as causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública.”

Chama a atenção o fato de que nenhuma das propostas de remição da pena pela Educação tramitadas no Congresso Nacional estabeleçam esta relação explícita com as políticas setoriais. Este lapso já ocorreu em relação ao trabalho, completamente dissociado de uma proposta de Educação técnica ou profissional, de geração de renda, de formação de poupança ou de responsabilização pecuniária do preso em relação aos crimes cometidos, reduzindo-se, na maioria das vezes, a um inócuo discurso sobre as virtudes do trabalho à exploração da mão de obra barata do preso.

A remição da pena deve considerar a sinergia possível entre políticas setoriais, incorporando e adaptando as regras já existentes no ordenamento jurídico brasileiro para potencializar as perspectivas de efetiva ressocialização das pessoas presas e é esse exercício que vamos fazer nesta seção do artigo.

Considerando-se os marcos jurídicos e humanitários que fundamentam a prática penitenciária no Brasil, faremos algumas considerações a respeito de Direitos Humanos, Trabalho, Saúde e Educação, tendo em vista única e exclusivamente aquilo que já está consagrado em lei e cuja implementação depende tanto de uma visão mais global sobre o problema quanto de articulação interinstitucional entre diferentes órgãos de governo.

A concepção de uma política integrada para o sistema penitenciário brasileiro poderia, sem maiores complicações, dotar o Estado, governos e sociedade civil de meios eficazes para enfrentar alguns dos mais graves que afetam nossos presos.

Desde 1996 o Brasil tem um *Plano Nacional de Direitos Humanos* (PNDH), que tem entre seus objetivos de médio prazo:

- (...) *promover programas de educação, treinamento profissional e trabalho* (grifo nosso) para facilitar a reeducação e recuperação do preso;
- desenvolver programas de *assistência integral à saúde do preso* (grifo nosso) e de sua família;
- proporcionar incentivos fiscais, creditícios e outros às empresas que empreguem egressos do sistema penitenciário;
- realizar *levantamento epidemiológico* (grifo nosso) da população carcerária brasileira.

Sete anos depois do PNDH, em 9 de setembro de 2003, por meio da Portaria Interministerial 1777, os ministérios da Justiça e da Saúde instituíram o *Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário*, inserindo definitivamente a população prisional no Sistema Único de Saúde (SUS).

Para os propósitos deste artigo interessam-nos, neste plano, especialmente as seguintes deliberações:

Art. 9º Definir que, nos estabelecimentos de saúde em unidades prisionais classificadas como presídios, penitenciárias ou colônias

penais, *as pessoas presas poderão ser selecionadas para trabalhar como agentes promotores de saúde (grifo nosso).*¹⁷

§ 1^a A decisão de trabalhar com agentes promotores de saúde deverá ser pactuada entre a direção do estabelecimento prisional e a(s) equipe(s) de saúde.

§ 2^a Os agentes promotores de saúde, recrutados entre as pessoas presas, atuarão sob a supervisão da equipe de saúde.

§ 3^a *Será proposta ao Juízo da Execução Penal a concessão do benefício da remição de pena para as pessoas presas designadas como agentes promotores de saúde (grifo nosso).*

E ainda

6.2. Plano de capacitação

a) Estabelecimento de programas de capacitação dos profissionais de saúde, dos servidores prisionais e dos agentes promotores de saúde.

E mais

Resultado 5. Organização de um plano de capacitação e educação permanente das equipes de atendimento e dos agentes promotores de saúde.

Metas:

- 100% das equipes resolutivas dentro do nível de complexidade proposta;
- 100% dos agentes promotores de saúde sensibilizados para ações de promoção de saúde (grifo nosso);
- 100% de servidores prisionais sensibilizados para ações de promoção de saúde;
- ampliação dos conteúdos de saúde nos cursos mantidos pelas instituições formadoras do Sistema Penitenciário.

17 Agente Promotor de Saúde é equivalente ao Agente Comunitário de Saúde instituído pela Lei Federal nº 10.507, de 10 de julho de 2002, que tem as diretrizes para o exercício profissional fixadas pelo Decreto 3.189/99.

3.1.3. Ações complementares

d) Agentes Promotores de Saúde:

Até 5% das pessoas presas atuarão como agentes promotores de saúde (grifo nosso).

Os presos agentes promotores de saúde terão as seguintes atribuições (grifo nosso):

- promoção da saúde e a prevenção de doenças de maior prevalência;
- identificação e comunicação à equipe de saúde dos agravos e ou problemas que possam ser detectados durante a sua atividade educativa;
- acompanhamento de tratamentos de longa duração, tais como os de tuberculose, AIDS e diabetes, entre outros, verificando as condições de adesão, abandono e as inadequações.

Como se depreende da leitura dos excertos do Plano acima há a possibilidade – imediata –, de criação de cerca de 22.000 postos de trabalho extremamente qualificados no sistema penitenciário brasileiro, que conta com uma população de 440.013 em dezembro de 2008, segundo o Departamento Penitenciário Nacional, órgão do Ministério da Justiça.¹⁸

Dez anos depois do PNDH, em dezembro de 2006, o governo federal instituiu o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, que, entre as suas metas, reedita aquelas que até agora não foram cumpridas:

(...)

13. incentivar o desenvolvimento de programas e projetos de educação em direitos humanos nas penitenciárias e demais órgãos do sistema prisional, inclusive nas delegacias e manicômios judiciários.

No mesmo ano do PNDH foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, por sua vez, oferece diretrizes e

18 INFOPEN – Estatística. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2009.

parâmetros claros e objetivos por meio dos quais institucionaliza a remição da pena pelo estudo, conforme se depreende da leitura de seu artigo 24:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

O artigo 12 da LDB, por exemplo, estabelece as prerrogativas dos estabelecimentos de ensino que, por analogia, poderiam ser adotados pelos estabelecimentos prisionais. Na transcrição do referido artigo, inserimos as devidas adaptações, já fazendo, entre parêntesis, a analogia entre estabelecimento de ensino e estabelecimento prisional

Art. 12 Os estabelecimentos (prisionais) ~~de ensino~~, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema (penitenciário) ~~de ensino~~, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

(...)

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

(...)

VII - informar os (órgãos responsáveis) ~~pais e responsáveis~~ sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

VIII - notificar ao ~~Conselho Tutelar do Município~~, (juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público) a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Inciso incluído pela Lei nº 10.287, de 20.9.2001).

Como se vê, temos no país um arcabouço jurídico e institucional – devidamente legitimado pelo Congresso Nacional – que torna possível a abordagem multifatorial das questões penitenciárias, sem que sobrecarregue nenhum setor específico. Essa perspectiva considera o sistema penitenciário brasileiro tal como existe hoje, sem problematizar as questões mais complicadas, tais como os próprios conceitos de crime, de pena e de prisão, a formação dos profissionais de direito, a questão da arquitetura prisional e a organização política e administrativa dos sistemas que administram as prisões.

Breve histórico sobre a remição da pena

O instituto da remição foi consagrado pelo Código Penal Espanhol (artigo 100), tem origem no Direito Penal Militar da Guerra Civil e foi estabelecido por decreto em 28 de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por *crimes especiais*.

Em 7 de outubro de 1938 foi criado um patronato central para tratar da “*redención de penas por el trabajo*” e, a partir de 14 de março de 1939, o benefício foi estendido aos crimes comuns.

Depois de mais alguns aprimoramentos, a prática foi incorporada ao Código Penal Espanhol durante a Reforma de 1944. Outros aprimoramentos ao funcionamento da remição ocorreram em 1956 e 1963. “*En España, es admitida la remisión de la pena pelo esfuerzo intelectual, previsto en el Reglamento de los Servicios de Prisiones (artigo 62) desde la vigencia del Código Penal de 1994 – hoy revocado pelo Código Penal de 1995*” (RODRIGUES DEVESA, 1971, p. 763).

Na Venezuela, a remição pela Educação é uma realidade desde a promulgação da *Ley de redención judicial de la pena por el trabajo y el estudio*, de 1993. Este diploma legislativo prevê que, para o reconhecimento dos efeitos remissionais aos condenados, serão consideradas, entre outras, as atividades “*de educación en cualquiera de sus niveles y modalidades, siempre que se desarrolle de acuerdo con los programas autorizados por el Ministerio de la Educación o aprobados por instituciones con competencia para ello*” (artigo 5, “a”).

A Colômbia, da mesma forma, reconhece a remição da pena pelos estudos. O Código Penitenciário e Carcerário deste país, editado em 1993, é categórico:

Artigo 97. El juez de ejecución de penas y medidas de seguridad concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de la libertad. A los detenidos y a los condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio. Se computará como un día de estudio la dedicación a esta actividad durante 6 (seis) horas, así sea en días diferentes (Artigo 97).

No Uruguai existe uma política pública em matéria de Educação na prisão, que teve início a partir da aprovação da Lei 17.897, que prevê a criação de mecanismos de “*redención de pena por estudio*” aos condenados a penas privativas de liberdade e prescreve em seu artigo 12: “(...) *A los procesados y condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio. Se computara como un día de estudio la dedicación a dicha actividad durante seis horas semanales, así sea en días diferentes*”.

No Brasil, a remição da pena é um instituto consagrado pela Lei Federal nº 7.210, de 1984, a Lei de Execução Penal (LEP), que a regulamenta em seu artigo 126:

Art.126 O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem do tempo para fim deste artigo será feita à razão de 1 (um) dia de pena por 3 (três) de trabalho.

§ 2º O preso impossibilitado de prosseguir no trabalho, por acidente, continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 3º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvido o Ministério Público.

Como se depreende do texto da lei, no Brasil, a LEP garante apenas a remição pelo trabalho, na proporção de três dias de trabalho para um dia de desconto na pena.¹⁹

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) publicou, em 1999, as Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária, que no seu Artigo 29 recomenda: “Viabilizar, junto ao Congresso Nacional, a remição da pena pela educação... – da alçada do Juiz da Execução Penal”.²⁰

Em recente reunião ordinária, o CNPCCP aprovou e encaminhou ao então Ministro da Justiça, Dr. José Gregori, proposta de Projeto de Lei nesse sentido. O mesmo conselho também já se manifestou várias vezes sobre projetos de lei encaminhados à Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça, emitindo pareceres sobre o tema em que foi aprovado por unanimidade.

A Educação em regimes de privação da liberdade como Ação Afirmativa

A gravidade da situação prisional no Brasil está em que todos os indicadores prisionais em todos os estados brasileiros demonstram que a prisão está cada vez mais sendo destinada a pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja Educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho.

Esses fatores precisam ser considerados com vistas à redefinição das funções da pena e da prisão, pois os estabelecimentos penitenciários estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar este processo quando em liberdade.

19 Temos conhecimento de que desde 1996 o Estado do Paraná reconhece a remição da pena pela Educação e que estados como Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia, Ceará, Espírito Santo e Minas Gerais, além do Distrito Federal, possuem portarias administrativas que normatizam a concessão da remição pela Educação.

20 Resolução nº 5, de 19 de julho de 1999, que dispõe sobre as Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária, publicada no DOU de 27/07/1999 – Seção 1.

Jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram ainda o sentido de suas vidas, e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficientes para lhes assegurar um lugar em suas comunidades estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade. Sérgio Adorno (1991, p. 79) chama isso de “socialização incompleta”.

Conforme esclarece Helena Abramo (s/d), a condição juvenil refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Socialização incompleta é, portanto, o termo capaz de explicar a falência das instâncias tradicionais de socialização da infância e adolescência brasileiras. Falharam a religião, a família, a escola, a comunidade, o mercado de trabalho e a sociedade em geral, em criar mecanismos de inclusão social que possibilitem à família assegurar o desenvolvimento contínuo e saudável de seus filhos.

Febens e prisões, dizem principalmente as autoridades, constituem as últimas instâncias de socialização para milhares de adolescentes e jovens, o que geralmente tem significado a passagem direta do sistema socioeducativo para o sistema de execução penal.

A socialização incompleta deriva da combinação das várias dimensões socioeconômicas e se evidencia na análise dos indicadores sociais dos jovens brasileiros.

Alguns dados, disponíveis para deputados e senadores, permitem visualizar o cenário a que estamos nos referindo. No Brasil, por exemplo, mais de 85% das pessoas recolhidas à prisão para cumprimento de penas de reclusão têm entre 18 e 25 anos de idade e esta é uma tendência crescente em todos os estados brasileiros.

Observa-se ainda a predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como são os furtos e roubos, responsáveis por 85% do encarceramento no Brasil. Delitos dessa natureza são apenados com pena de reclusão de até oito anos, segundo critérios de primariedade e

reincidência e o tempo médio que a pessoa fica na prisão é também de oito anos.

Afrodescendentes, nordestinos e moradores de morros, favelas e periferias urbanas compõem a maioria da população prisional, com participação cada vez mais crescente de adolescentes e mulheres.

As definições clássicas de crime, de pena e de prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que estamos vivenciando neste início de século XXI, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego. A nova geopolítica internacional, a transnacionalização do capital, a prevalência das grandes corporações sobre os estados nacionais e o acesso fácil às novas tecnologias são apenas alguns dos fatores que podem ser agora lembrados para explicar as novas formas de crimes e que demandam outras modalidades de punição que não o encarceramento.

O Estado e todo o seu aparato jurídico, policial e administrativo, que inclui a polícia, a justiça e o sistema penitenciário, estão organizados preponderantemente para a defesa do capital e da propriedade privada, sendo capaz de mobilizar toda a sua máquina e a sua burocracia para colocar na cadeia uma pessoa que furta algo de pequeno valor em um estabelecimento sem que empresas, indústrias e bancos – as vítimas – precisem mover um único dedo para se defender, para recuperar seus bens ou para se ressarcir de eventuais prejuízos.

O estudo do IPEA intitulado *Juventude e políticas sociais no Brasil*, de autoria de Jorge Abrahão de Castro e Luseni Aquino (2009), é categórico em apontar os principais indicadores da condição de vulnerabilidade que afeta a juventude brasileira.

Os jovens, principalmente os homens, são o principal alvo das políticas públicas de segurança. Este foco não está estabelecido na legislação e, em geral, nem mesmo é confirmado pelos gestores da política, mas pode ser notado, por exemplo, pela alta concentração deste contingente da população no sistema de execução penal. Segundo levantamento do Sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN), havia, em julho de 2007, 419.551 presos – cumprindo penas restritivas de liberdade ou medidas de segurança, ou presos

provisoriamente. De um total de 303.540 indivíduos com informações sobre idade, 32,9% tinham de 18 a 24 anos e 26,7%, de 25 a 29 anos. Assim, as pessoas na faixa etária de 18 a 29 anos constituíam 59,6% do total de presos, embora representassem apenas 32,5% da população com mais de 18 anos.

Pelo fato de os jovens se verem envolvidos com maior frequência em ocorrências policiais, eles se tornam a população majoritariamente atendida pelo sistema de execução penal – tanto nos estabelecimentos penais quanto na aplicação de penas e medidas alternativas. Outra comparação interessante refere-se ao fato de que, enquanto a taxa de encarceramento de pessoas com mais de 30 anos é de aproximadamente 2,0 presos por mil habitantes, a taxa para os jovens é de aproximadamente 6,1 por mil, chegando entre os homens jovens a, aproximadamente, 11,5 por mil.

Entre as informações disponíveis sobre a situação desses presos, 80 destaca-se o fato de haver uma forte concentração no regime fechado (38,7%) e nos estabelecimentos policiais (14%). Isto sugere possíveis problemas na progressão penal (como apenados que já deveriam ter passado para regimes mais brandos) e no trâmite dos processos criminais – que submete réus em prisão provisória à privação de liberdade em estabelecimentos inadequados ao tratamento penal por longos períodos. Nota-se ainda que 69,3% dos presos não concluíram o ensino fundamental; tendo em vista o princípio da reintegração social, a prestação de serviços educacionais para este grupo torna-se imprescindível.

A baixa proporção encontrada de presos trabalhando (21%) também dificulta a redução da população prisional pela remição de pena, como também atesta o reduzido acesso a um instrumento que pode facilitar a reinserção social dos egressos do sistema. No caso dos jovens, especialmente, esta é uma lacuna bastante significativa, pois estes apenados têm grandes chances de saírem das prisões ainda com muitos anos de atividade produtiva pela frente. E, nesse caso, muitas são as dificuldades encontradas por aqueles que possuem baixa escolaridade, não têm uma profissão nem se qualificaram tecnicamente, e ainda carregam o pesado estigma de egresso. As alternativas

apresentadas a estes cidadãos tornam-se muito mais limitadas; por conseguinte, as possibilidades de reincidência tendem a aumentar (CASTRO & AQUINO, 2009, p. 75).

Quem pensa que este quadro de vulnerabilidade possa ser imputado única e exclusivamente à responsabilidade individual do sujeito, deve atentar para o fato de que:

Quanto à renda, por exemplo, 31,3% dos jovens podem ser considerados pobres, pois vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Apenas 8,6% são oriundos de famílias com renda domiciliar per capita superior a 2 salários mínimos, e cerca de 60,0% pertence ao extrato intermediário, com renda domiciliar per capita entre $\frac{1}{2}$ e 2 salários mínimos. Embora haja equilíbrio na distribuição dos jovens brasileiros por sexo (49,5% homens e 50,5% mulheres), a pobreza é ligeiramente superior entre as mulheres jovens (53,1%), tal como se dá para a população como um todo. Vale observar que os jovens de baixa renda estão concentrados na região Nordeste (50,8% do total do país), com destaque para o fato de que 20,6% da juventude nordestina é constituída de jovens pobres que vivem em áreas rurais. Note-se, ainda, que os jovens pobres são majoritariamente não brancos (70,3%), enquanto os jovens brancos são 77,7% dos não pobres – embora a distribuição dos jovens brasileiros entre os grupos branco e não branco seja de 47,1% e 52,9%, respectivamente. Depreende-se daí que a faixa de rendimento mensal da família em que vive o jovem mantém estreita relação com a sua origem regional e com sua cor de pele, e que ser um jovem nordestino e não branco (especialmente negro) no Brasil representa maior probabilidade de ser pobre (*idem*).

As desigualdades entre jovens brancos e negros (pretos e pardos) se fazem refletir nos mais diferentes aspectos da vida social, configurando menores oportunidades sociais para a juventude negra.

No campo da educação, por exemplo, constata-se que o número de jovens negros analfabetos, na faixa etária de 15 a 29 anos, é quase

três vezes maior que o de jovens brancos. A taxa de frequência líquida (estudantes que frequentam o nível de ensino adequado à sua idade) dos jovens negros é expressivamente menor que a dos jovens brancos, tanto no ensino médio como no superior. Na faixa de 15 a 17 anos, que corresponde ao período em que se espera que o jovem esteja cursando o ensino médio, os brancos apresentam uma taxa de frequência líquida de 58,6%, contra 37,6% dos negros. No ensino superior, a desigualdade entre jovens brancos e negros se torna ainda maior: na faixa etária de 18 a 24 anos, a taxa de frequência líquida para os brancos é de 19,6%, enquanto para os pardos é de 6,4% e de 6,3% para os pretos, uma diferença de quase três vezes em favor dos jovens brancos. Pode-se lembrar ainda o fato de que os jovens negros estão sobrerrepresentados no seguimento de jovens que não trabalham e nem estudam, além de sua inserção no mercado de trabalho estar caracterizada por condições de maior precariedade que a dos jovens brancos. Os jovens negros são, também, as maiores vítimas da violência: enquanto os jovens brancos do sexo masculino apresentam uma taxa média de 145,6 mortos por causas externas para cada grupo de 100 mil habitantes, as taxas dos jovens pretos e dos pardos são, respectivamente, de 228,7 e 221,0 (*idem*).

Utilizando-se dos indicadores provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e a autodeclaração do entrevistado sobre a sua identificação étnico-racial e a dos membros do domicílio, o estudo do IPEA revela que entre os não brancos, 85,1% são pardos, 13,5% pretos, 0,8% amarelos e 0,6% indígenas (CASTRO & AQUINO, 2009).

O mesmo estudo mostra que quando analisadas exclusivamente as mortes por homicídio,

a taxa encontrada para os jovens brancos do sexo masculino foi de 69,2 por 100 mil habitantes, ao passo que para os jovens pretos essa taxa foi de 148,8, e para os pardos, 140,9. Considerando-se apenas a faixa etária de 18 a 24 anos, o grupo mais vitimado entre os jovens, a juventude branca do sexo masculino apresenta uma taxa de mortalidade por homicídios de 79,10 para cada grupo de 100 mil

habitantes, enquanto para os jovens pretos essa taxa é de 172,56 e para os jovens pardos, de 161,14 – ou seja, para cada jovem branco morto por homicídio morrem, em média, dois jovens negros (*idem*).

Ao analisar a situação educacional dos jovens brasileiros, evidenciam-se diversas falhas decorrentes, em grande medida, do processo educativo:

- existência de 1,5 milhão de analfabetos;
- persistência de elevada distorção idade-série, o que compromete o acesso ao ensino médio na idade adequada;
- baixa frequência ao ensino superior;
- restritas oportunidades de acesso à educação profissional;
- a incidência do analfabetismo é tanto maior quanto mais elevada é a faixa etária dos jovens brasileiros;
- distorção idade-série, evidenciada pelo fato de quase 34,0% dos jovens de 15 a 17 anos ainda frequentarem o ensino fundamental;
- pouco menos de $\frac{1}{3}$ da faixa etária de 18 a 24 anos frequenta a escola;
- apenas 12,7% cursarem o ensino superior, considerado o nível de ensino adequado a esta faixa etária;
- apenas 13,0% do total de jovens entre 25 e 29 anos frequentarem a escola.

Em suma, com o aumento da idade diminui a frequência de jovens à educação escolar. Contudo, tais desigualdades de acesso revelam conquistas para as novas gerações, na medida em que vem sendo reduzida a incidência de pessoas que se encontram fora da escola e que não concluíram a escolarização obrigatória, quando se compara a faixa etária de 15 a 17 anos com as demais.

O grau de analfabetismo da população brasileira, medido pela taxa de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever um bilhete simples, ainda se mantém acima de 10,0% em 2006, mas no sistema penitenciário é em torno de 7,0%, segundo dados do INFOPEN de 2007. Quando se analisam as taxas de analfabetismo no Brasil segundo

os diferentes grupos de idade, verifica-se enorme distância entre jovens e idosos. Se na faixa de 15 a 24 anos a taxa de analfabetismo correspondia a 2,3% em 2006, entre pessoas de 60 anos ou mais a proporção de analfabetos atingia 30,0%, fato revelador de um enorme passivo educacional ainda não saldado.

Essa conclusão, de órgãos do próprio governo, autoriza conceber o passivo educacional brasileiro em relação à juventude, especialmente a juventude hoje em regime de privação da liberdade, como uma dívida social, resgatável por meio de políticas compensatórias de caráter reparador.

Limitar a oferta da Educação dentro da prisão à Educação para Jovens e Adultos (EJA) como preparatório ao Exame Supletivo significa desconsiderar essa dívida social, isentar o Estado e a sociedade em relação às suas responsabilidades históricas e atribuir aos homens e mulheres presos a responsabilidade por superar vulnerabilidades e deficiências que são históricas e estruturais na sociedade brasileira.

Com essas considerações, faz sentido conceber a Educação em regime de privação da liberdade a partir de alguns parâmetros:

- configurar as unidades prisionais como estabelecimentos de ensino;
- dotar cada unidade prisional de projeto pedagógico, nos mesmos moldes prescritos pela LDB;
- subordinar, como regra geral, a Educação de pessoas presas como atribuição dos sistemas estadual e municipal de ensino;
- dotar as unidades prisionais de profissionais docentes especificamente qualificados para a tarefa;
- subordinar a remição da pena pela Educação à consecução dos objetivos próprios da Educação.

A urgência de um projeto político pedagógico para as prisões brasileiras

A análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional sobre remição da pena pela Educação traz à tona as necessárias reflexões sobre Educação e Política, Educação e Segurança Pública, Educação

e Direitos Humanos, e Educação e Cidadania, que deveriam constituir a base para um *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania*, como pretende ser o PRONASCI.

Os deputados e senadores responsáveis por transformar em lei as belas intenções do PRONASCI teriam muito a aprender com a leitura de *Pedagogia Social e Política*, do espanhol Lorenzo Azuriaga (1960), que definiu com maestria a relação entre Política e Educação. Para ele,

a Pedagogia cria os fins e os métodos de Educação, organiza-lhes as instituições e, depois, a política os generaliza, àqueles a estas. Na realidade, a política nada cria; apenas facilita aquilo que os pensadores e pedagogos inventam. Assim, vemos que, das atuais instituições educativas, a escola primária deve-se a Pestalozzi, o colégio humanista, a Melanchthon e a Sturm, o jardim da infância, a Froebel, a escola de continuação a Kerchensteiner etc. Em nosso tempo os métodos da escola ativa foram criados por Dewey, Decroly, Montessori etc. Depois os políticos generalizaram-nas por meio das leis e regulamentos de ensino. Mas até as ideias mais relacionadas com a Política, como a da escola unificada, foram criadas pelos educadores e levadas à realidade por meio de suas campanhas na Alemanha, França e outros países (AZURIAGA, 1960, p. 105).

Os grandes educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Paulo Freire fizeram mais pela educação brasileira do que qualquer parlamentar ou governante. A estes coube, como diz Azuriaga, “generalizar suas teorias pedagógicas por meio de leis e regulamentos de ensino” (*idem, ibidem*) e, bem ou mal, o saldo às teorias por eles criadas estão na base da nossa LDB e de nossos sistemas escolares.

Na Constituição de 1988, o Congresso Nacional elevou a Educação ao *status* de política pública de responsabilidade do Estado, definiu suas fontes de financiamento, constituiu os mecanismos para sua exigibilidade, instituiu as condições em que ela deve ser oferecida e criou diversas instâncias de fiscalização. Como pode esse mesmo Congresso Nacional aprovar a remissão da pena pela Educação sem antes ter absoluta

certeza de que ela esteja sendo oferecida no sistema penitenciário brasileiro nos termos em que a Constituição Federal e a LDB determinam?

A ausência da universalização da Educação dentro dos estabelecimentos prisionais brasileiros e a dificuldade para que ela seja oferecida em condições adequadas a todos os homens e mulheres presos torna a remição pela Educação um instrumento inócuo e capaz de acirrar as tensões já comuns na vida prisional.

Ademais, a terceirização da Educação dentro das prisões – permitida pela LEP – isenta estados e municípios de suas obrigações constitucionais e limita a capacidade de atendimento a um direito que é público e subjetivo.

Qualquer proposta de Educação dentro da prisão não pode ignorar o fato de que do total da população prisional – de 336.358 (MJ/DEPEN, 2006) – cerca de 85% estão na faixa etária entre 18 e 25 anos de idade, indicando um encarceramento cada vez mais precoce e a falência das instâncias tradicionais de socialização, como a família, a igreja, a escola e o trabalho.

Diante de tais considerações, a remição da pena pela Educação só faz sentido se considerar a Educação de presos como parte integrante da política educacional brasileira e se feita exatamente nos termos da legislação de ensino vigente no país.

A remição da pena pelo trabalho é uma proposta relativamente nova no sistema penitenciário mundial e a remição pela Educação, ora em discussão no Brasil, uma inovação para a qual não há experiências similares no mundo.

Neste artigo historiamos brevemente a origem e a evolução deste instituto, mas agora queremos considerá-lo não apenas como mais um instrumento da execução penal, mas sim como instrumento de política educacional.

Uma penitenciária de tamanho padrão, conforme modelo do DEPEN, abriga 768 presos por um tempo médio de oito anos. Como pensar a custódia, a socialização, a disciplina e a ressocialização de tantas pessoas sem um projeto pedagógico? E em que medida um instrumento importante como a remição pode ajudar na persecução dos objetivos educacionais?

As necessidades educacionais de homens e mulheres presos não se resumem à elevação da escolaridade ou à redução da defasagem na relação idade/série: sobretudo, homens e mulheres que cometeram crimes precisam adquirir habilidades individuais e desenvolver competências

sociais que os habilitem a explorar as próprias potencialidades e a usufruir das oportunidades que a sociedade oferece.

Com a tradição consolidada pelas escolas públicas brasileiras de orientar sua prática educativa a partir de um projeto político pedagógico coletivamente construído, abre-se um imenso espaço para a adoção deste mesmo instrumento nos estabelecimentos prisionais brasileiros, colocando a Educação como um poderoso auxiliar para a reabilitação penal.

Assim como os governos criaram programas especiais para a população indígena, quilombos, assentados, afrodescendentes e portadores de necessidades especiais, inclusive com significativos incentivos financeiros, como é o caso do Pro-Uni, as autoridades governamentais devem também considerar a existência do projeto pedagógico como quesito básico necessário para a gestão de uma unidade prisional.²¹

O tema *remição da pena pelos estudos* apresenta-se como oportunidade única para que Estado, governos e sociedade passem a entender a pena e a prisão em função de objetivos e metas educacionais e não mais como meros instrumentos de controle social, de punição e de segregação.

A remição da pena por meio dos estudos pode ser um importante instrumento de Justiça Social, de resgate dos direitos de cidadania e de reparação de erros históricos desde que concedida em função de metas e objetivos educacionais alcançados pelo(a) preso(a) e se regida pela mesma legislação de ensino a que está subordinado todo cidadão brasileiro.

Segundo essa legislação de ensino, a consecução dos objetivos educacionais é alcançada mediante o cumprimento de metas de curto, médio e longo prazo, distribuídas em uma carga horária que pode ser computada em dias e horas, de acordo com a regra do Artigo 24 da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).²²

21 É digno de nota citar que os ministérios da Justiça e da Saúde, por meio da Portaria Interministerial nº 1.777, de 9 de setembro de 2003, aprovaram o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, estendendo aos presos e presas os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS).

22 Após a LDB foi desencadeada uma série de discussões que resultaram em documentos apoiados por pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. Parecer CEB/CNE 15/98 e Resolução CEB/CNE 03/98, origem dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Da mesma forma, tanto a fixação da pena quanto o seu cumprimento ocorrem em virtude de fatores atenuantes e agravantes (artigo 59 do Código Penal Brasileiro) e do cumprimento de metas de curto, médio e longo prazo para a progressão na execução penal (artigo 33 do Código Penal).

A título de sugestão, apresentamos na tabela abaixo um modelo que proporciona a equivalência entre os objetivos educacionais e os objetivos da reabilitação penal, no qual os dias legalmente necessários para cumprimento dos objetivos educacionais sejam convertidos em abatimento na pena, de forma proporcional.

Nível/modalidade	Tempo estimado para conclusão	Tempo de remição
Suplência I - Ciclo I do Ensino Fundamental I Regular (1ª a 4ª séries)	500 dias (2.000 h/a)	1/3 dos dias estudados
Suplência II - Ciclo II do Ensino Fundamental I Regular (5ª a 8ª séries)	400 dias (1.600 h/a)	1/3 dos dias estudados
Ensino Médio	600 dias (2.400 h/a)	1/3 dos dias estudados
Curso Superior de 2 anos	1.600 h/a	1/3 dos dias estudados
Curso Superior de 3 anos	2.400 h/a	1/3 dos dias estudados
Curso Superior de 4 anos	3.200 h/a	1/3 dos dias estudados
Curso Superior de 5 anos ou mais	4.000 h/a	1/3 dos dias estudados
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (especialização)	180 dias	1/3 dos dias estudados
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (mestrado acadêmico)	720 dias	1/3 dos dias estudados
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (mestrado profissionalizante)	1.095 dias	1/3 dos dias estudados
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (doutorado)	1.460 dias	1/3 dos dias estudados
Curso profissionalizante	120 dias (480 h/a)	40 dias
Curso de aperfeiçoamento	90 dias (360 h/a)	30 dias
Curso de atualização	30 dias (120 h/a)	10 dias
Cursos livres (Música, Dança, Teatro etc.)	40 h/a	3 dias

A tabela anterior fornece um quadro comparativo do quanto de dias e de horas é preciso para a conclusão de uma modalidade ou nível de estudos no sistema regular de ensino. Ela evidencia, entretanto, que a dedicação do(a) preso(a) à Educação pode ser recompensadora no sentido de abreviar o cumprimento da sentença a que está originalmente obrigado(a) a cumprir. Ou seja, a remição passa a ser um prêmio pelos objetivos educacionais alcançados e não apenas um subterfúgio para estar dentro de uma sala de aulas.

Segundo esse modelo, a remição deve incidir sobre o total de dias efetivamente dedicados à consecução dos objetivos educacionais e não sobre o total de dias da pena. A tabela mostra que o desconto na pena de $\frac{1}{3}$ dos dias efetivamente dedicados aos estudos é suficientemente atraente para motivar homens e mulheres presos a pensarem melhor em como ocupar o tempo dentro da prisão, independentemente de estarem ou não dentro de uma sala de aulas.²³

É preciso, entretanto, que no cômputo dos dias remidos a remição da pena pelos estudos admita os mesmos instrumentos existentes na legislação de ensino, tais como o “aproveitamento de estudos” (artigo 47, § 2º da LDB), “a progressão” (artigo 32, § 2º da LDB) e a “classificação e reclassificação” (artigo 24, Inciso III da LDB).

A análise do PL 1.936/2007, de autoria de Poder Executivo e ora em tramitação na Câmara dos Deputados, é generosa – segundo o exemplo com que a ilustramos – na concessão de dias a serem remidos, mas ignora por completo os objetivos educacionais que devem ser alcançados ao final do cumprimento da pena.

No exemplo usado, o PL concede 86 dias de remição a mais do que os 200 dias necessários para cumprimento de um ano de estudos no sistema regular de ensino. E isso ocorre porque há sobreposição de dois critérios: hora-aula mais adicional de um terço dos dias remidos quando da conclusão de uma modalidade ou nível de estudos.²⁴

23 O PL 6390/2002 veda o direito à remição ao preso que não for aprovado nos estudos que esteja realizando.

24 Vários colaboradores deste texto argumentaram a discrepância em relação à série/ ao ano e de quanto tempo um preso precisaria para concluir uma modalidade ou nível de ensino, ponderando que um aluno, por exemplo, no 1º ano do Ensino Médio e

Se a remição não respeitar a simetria entre o que se pode obter pelos estudos estando em liberdade e estando preso, a tendência será de reforçar a percepção, já cristalizada em vários setores da sociedade, de que é preciso violar a lei, infracionar e cometer crimes para poder ter alguma atenção e benefícios por parte do Poder Público, tal como acontece com os adolescentes autores de ato infracional.

O princípio da isonomia, segundo o qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (artigo 5º da CF 88) e de que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (artigo 5º, I da CF 88), não pode ser usado contra a Educação, tornando-a fator de diferenciação entre jovens que, presos ou em liberdade, padecem das mesmas deficiências estruturais.

Em liberdade, o processo de escolarização faz parte do processo de socialização dos jovens e isso significa que há valores adicionais que se obtêm por meio do acesso e permanência na escola: amizades, afirmação da identidade, senso de pertencimento a grupos, ampliação do universo cultural, estabelecimento de relações sociais, namoro etc., coisas inacessíveis para quem está preso. A remição pode ser, nesse sentido, uma compensação.

Dessa forma, entendemos que se cumprem os propósitos de todas as leis, tratados e declarações sobre Educação que o Brasil instituiu, aderiu ou ratificou, ampliam-se as fronteiras do Direito à Educação, se faz *justiça educativa* em relação aos homens e mulheres presos que queiram fazer da Educação uma via segura para a sua reabilitação social e o país inova no tratamento penal, atribuindo, gradualmente, outro significado à pena e à prisão.

Nesse momento, creio que é essa a contribuição que a sociedade civil pode prestar ao Congresso Nacional, que tem a possibilidade de colocar o tema em debates mais amplos, trazendo para a discussão, por exemplo, as associações profissionais de Educação e as instituições de ensino.

outro no 3º ano do mesmo Ensino Médio seriam beneficiados com o mesmo *quantum* de dias na remição apenas pela conclusão do curso. Isso não é verdadeiro se o $\frac{1}{3}$ a ser remido recair sobre os dias efetivamente estudados e não sobre o total da pena. Quem precisa de mais tempo para concluir uma modalidade ou nível de ensino vai ter que dedicar mais dias aos estudos, portanto, vai poder remir mais dias, e vice-versa.

Referências

- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.
- ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 79, p. 76-80, 1991.
- ALBERGARIA, J. Remição parcial da pena pelo trabalho segundo a Lei 7.210/84. *Revista Jurídica Mineira*, Belo Horizonte, v. 3, n. 32, p. 42-59, 1986.
- AZURIAGA, L. *Pedagogia Social e Política*. São Paulo: Cia. Nacional, 1960.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. *Código Penal* (parte especial). Decreto-lei nº 2.848, de 7.12.1940.
- _____. Ministério da Justiça. *Anteprojeto de lei de execução penal*. Brasília, 1981.
- _____. Ministério da Justiça. *Lei de Execução Penal*. Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília, 1984.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.
- _____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994: fixa as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil*. Brasília, 1995.
- _____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Resolução nº 5, de 19 de julho de 1999: dispõe sobre as Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária e dá outras providências*. Brasília: Imprensa Nacional, 2000.
- _____. Ministério da Justiça. *Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), alterado pela Lei nº 11.707, de 19 de junho de 2008.
- CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (Orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/20100119JUVENTUDE.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

CHIES, L. A. B. *A capitalização do tempo social na prisão: a remição no contexto das lutas de temporalização na pena privativa de liberdade*. São Paulo: IBCCRIM, 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO. *Como um projeto se torna lei*. 5. ed. Brasília: CNC, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPCCP). Resolução CNPCCP, nº 3 de 11 de março de 2009. *Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais*. Brasília, 2009.

CORRÊA JR., A.; SHECAIRA, S. S. *Teoria da Pena: finalidades, direito positivo, jurisprudência e outros estudos de Ciência Criminal*. São Paulo: RT, 2002.

DAIANE, C. P. Remição da pena. *Unopar Científica Ciências Jurídicas e Empresariais*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 15-21, mar. 2006. Disponível em: <<http://www13.unopar.br/unopar/pesquisa/getArtigo.action?arquivo=00000200>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução de R. Ramallete. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRAGOSO, H. *Direito dos presos*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PADUANI, C. C. *Da remição na Lei de Execução Penal*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

REVISTA DO CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. v. 1, n. 5, 1995-1993 – semestral. *Remição da Pena*. Parecer do Conselheiro Luiz Alfredo Paim, 188-189, Brasília.

RODRIGUES DEVESA, J. M. *Derecho Penal Español: Parte general*. Madrid, 1971.

SILVA, R. *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. *O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso*. São Paulo: Ethos, 2002.

THOMPSON, A. *A questão penitenciária*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.



O ESPAÇO ADMINISTRADO DA PRISÃO E A ESCOLA COMO *LOCUS* DE RESISTÊNCIA



Silvio dos Santos*

Adentrar no universo prisional para conhecer sua forma de organização e a “rotina” dos detentos é uma tarefa que exige atenção e cautela na medida em que esse espaço se configura como um terreno pantanoso, isto é, as palavras e as ações devem ser rigorosamente ordenadas de modo a não ferir os sujeitos envolvidos nas relações atravessadas pelo coeficiente de poder, característica das relações humanas. Nesse sentido, investigar essa realidade implica em considerar os processos de exclusão e, simultaneamente, enfrentar a forma mais evidente da contradição entre a formação e a desumanização do ser humano.

Estamos diante do homem preso e da prisão. Enquanto o primeiro elemento da frase – o homem preso – caracterizado pela desqualificação profissional, baixo nível de escolaridade, marcado pelas dores e estigmas da prisão (SYKES, 1999), o segundo – a prisão – caracteriza-se pela violência, fechamento, ordem e disciplina.

No interior de uma prisão, vários são os agentes que possibilitam o desenvolvimento das atividades que se dão ali. Como apontado em estudo anterior, Santos (2002), o gerenciamento de uma unidade prisional

* Mestre em Educação pela PUC-SP (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade). Doutorando em Educação pela PUC-SP. Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté-SP.

só é possível graças a um acordo tácito e informal entre os sujeitos que compõem as equipes dirigente, funcional e a massa carcerária.

A forma organizacional de uma prisão prima pela ordem e disciplina. As atividades diárias são programadas rigorosamente dentro de um ritmo preestabelecido, segundo as regras superiores fixadas, executadas através de um corpo representante da autoridade e são orientadas a realizar o fim oficial da instituição.

No limite, o fim da prisão não é a readaptação do sujeito à sociedade, mas o de ajustá-lo às normas do estabelecimento prisional. Isso porque, em razão do seu fechamento, o interno sofre uma ruptura entre a realidade “fora” dos muros da prisão e o universo dessa instituição em tela. Há uma deterioração de sua identidade forjando-lhe uma nova. Admite-se que a prisão submete os internos a uma rígida rotina, com regras restritivas, asfíxiantes e isso implica na desadaptação dos internos à vida livre e na adaptação aos padrões e procedimentos impostos pela instituição.

Lembra Sykes (1999) que a vida na prisão corre perigo posto que seu cotidiano é marcado pelo medo, pelas incertezas e pelas dores. As especificidades da instituição prisional, como abordadas, não são poucas, nem desprezíveis. Suas características peculiares propiciam a formação de um sistema social com valores, normas e procedimentos que lhes são próprios.

Varella (1999), ao tratar do cotidiano na Casa de Detenção de São Paulo, à época o maior presídio do país, relatava que uma das práticas que sobressai nas relações sociais estabelecidas na prisão é o comedimento nas palavras, ou seja, o cuidado com as palavras é fundamental na medida em que a palavra dita na hora imprópria pode custar a vida de pessoas. A citação abaixo ilustra o que queremos sustentar. “*Doutor, o senhor ajuda nós e nós agimos legal com o senhor. Pode confiar, mas não conta com a gente para entregar os companheiros*” (VARELLA, 1999, p. 94).

Portanto, a prisão e sua forma organizacional não contribuem, se não, para acentuar a privação do indivíduo, posto que as relações ali travadas são permeadas pelo medo, pela violência e o não reconhecimento da identidade do sujeito. Como denunciado por Thompson (1980), dos indivíduos punidos espera-se a acomodação e o ajustamento às normas

do cárcere e a sua reabilitação acontece na medida em que se adéqua à dinâmica carcerária. No mesmo sentido, Português (2001) conclui que existe uma similaridade entre reabilitação e adaptação, já que indivíduo reabilitado é indivíduo anulado e mortificado.

Contribuições da Teoria Crítica

Debruçar-se sobre a forma de organização de um grupo social (como o da prisão, por exemplo) ou da sociedade no sentido lato, requer tomar distância dos seus embates para compreendê-los, ou seja, na medida em que aceitamos o dado como uma realidade imutável, não é possível fazer a crítica. Nesse momento, evocamos a contribuição dos autores que fazem uma análise crítica da sociedade. Sendo assim, o substrato teórico privilegiado são os autores que fazem a crítica da sociedade, sobretudo Adorno, Horkheimer e Marcuse, e ainda pensadores que têm se debruçado na interpretação das obras desses autores e têm contribuído para apontar a situação do indivíduo no interior de uma sociedade que o nega.

Entendemos que não há indivíduo sem sociedade, como não há grupos sociais sem a presença dos indivíduos. A dialética entre indivíduo e sociedade ultrapassa a mera justaposição do indivíduo e do social. Sendo assim, não há como separá-los posto que essas categorias não se bastam quando isoladas. Horkheimer & Adorno (1973, p. 20) apontam que “a sociologia pura não existe, como não existe uma história pura, uma psicologia ou uma economia pura, o próprio substrato da psicologia – o indivíduo – não passa de uma abstração, se o retirarmos de seus determinantes sociais”. Por isso, atentar para esse embate entre o individual e o social é chave de leitura imprescindível para quem objetiva compreender as forças econômicas, políticas e culturais que engendram em algum momento tal concepção do indivíduo e de sociedade.

Ainda que o entendimento da categoria indivíduo tenha se alterado no transcurso da história, interessa-nos ater ao tempo em que a burguesia gestou sua compreensão de indivíduo no final do século XVI e início do XVII. Esse tempo foi propício para a realização desse indivíduo singular,

dotado de uma instância própria, posto que a razão iluminista defendeu o conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. A sociedade capitalista foi erigida nesse princípio de que seriam asseguradas as condições para que o indivíduo fosse o responsável pela construção de sua história que iria garantir a sua autonomia.

Nesse período não mais se admitia um indivíduo dependente das explicações religiosas e metafísicas; ao contrário, as pessoas deveriam fazer uso da razão natural para construir a própria história, uma vez que o destino da humanidade não era ditado por forças externas. Os ideais iluministas viam na razão o instrumento da liberação da pessoa, através da qual alcançaria sua autonomia. Sair da situação de menoridade e assumir o compromisso de servir-se do próprio entendimento, eis a divisa do Iluminismo.

Marcuse (1999) aponta esse entendimento quando diz que o indivíduo humano, que os expoentes da revolução burguesa haviam transformado na unidade fundamental bem como no fim da sociedade, apoiava valores que contradizem flagrantemente os que predominam na sociedade de hoje. Se tentarmos unificar em conceito principal as várias tendências religiosas, políticas e econômicas que moldaram a ideia de indivíduo nos séculos XVI e XVII, podemos definir o indivíduo como o sujeito de certos padrões e valores fundamentais que nenhuma autoridade externa deveria desrespeitar.

No limite, o projeto iluminista buscou “livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 19). No entanto, o resultado dessa empreitada não possibilitou a emancipação humana, posto que a estrutura capitalista faz do homem um mero apêndice dessa organização. Portanto, o Iluminismo se converteu num anti-iluminismo, dado que os homens são vistos predominantemente sob a ótica do mercado e do lucro.

Essa civilização que prima pelo progresso e pelo avanço técnico-científico tinha condições objetivas para tornar a vida humana mais feliz; todavia o que se viu foi o seu inverso: repressão, guerras e barbárie. Adorno (1995, p. 105) expressa claramente essa realidade quando afirma que a “civilização engendra por si mesma o anticivilizatório e o reforça progressivamente”.

Ora, se a sociedade capitalista de base industrial impõe uma racionalidade que sucumbe o indivíduo ao dado, cabe indagar qual a relação que podemos estabelecer entre a sociedade livre e a “sociedade dos cativos”.

Nesse sentido, sustenta-se que a forma de organização das prisões e as relações travadas pelos sujeitos desse espaço contribuem para a liquidação do indivíduo, posto que a primazia é pela adaptação ao dado e não a sua crítica. A integração à sociedade dos cativos, como pondera Sykes (1999), a aceitação de suas regras e a introjeção de seus valores redundam no sofrimento e mesmo a suposta integração ao modo de ser na prisão não elimina a exclusão; ao contrário, acentua a fraqueza e a anulação do indivíduo.

O controle, a disciplina e a ordem que marcam o grupo social dos presos atuam sobre os aspectos sociopsicológicos e, no limite, se não fazem desaparecer as forças de resistência do indivíduo, com certeza inibem. Os responsáveis pela reabilitação, ao menos no discurso, defendem a necessidade de seu trabalho para a transformação dos indivíduos, todavia disseminam uma ideologia que assegura a *mimese* da sociedade, isto é, a identificação imediata com o coletivo.

No bojo dessa sociedade, o inimigo passa a ser o sujeito que reflete sobre o seu cotidiano e, nessa direção, as lideranças que vão se constituindo no interior de uma prisão são transferidas para outras unidades e com isso a administração almeja eliminar os indivíduos que se desviam da racionalidade imposta.

A própria população carcerária tem consciência de que a dinâmica imposta não contribui para a ressocialização dos indivíduos que lá se encontram. Penna (2007), ao estudar o significado da docência desenvolvida na escola no interior da prisão, por monitores que, com os seus alunos, encontram-se presos, constatou que os móveis que levam o detento a se envolver com a docência são variados. Senão vejamos:

Além de possibilitar para alunos e professores a resolução de problemas enfrentados no universo prisional, como sair dos pavilhões de moradia, “matar o tempo” ou influenciar na elaboração do laudo criminológico (necessário para progressão da pena para um regime mais brando), passar pela escola amplia suas possibilidades de

interação social, especialmente com funcionários da prisão (PENNA, 2007, p. 88-89).

Nessa perspectiva, é curioso apontar que a massa carcerária utiliza de certas artimanhas para conseguir o seu intento. Não é incomum os detentos apontarem a importância do trabalho da escola para a sua recuperação. No entanto é preciso cautela diante desse discurso. Silva (2001) lembra que

as prisões, cujo regime disciplinar permite a vivência coletiva entre os presos, possibilitando que trabalhem exercendo funções técnicas, operacionais e administrativas, criam espaços de trocas e de barganha para a sua sobrevivência interna, seja para usufruir de vantagens e privilégios que tornem menos sofrida a pena ou que apressem sua libertação (SILVA, 2001, p. 25).

A referência acima mostra que a manutenção da ordem no interior de uma prisão é resultado de “acordos” entre as equipes dirigente, funcional e a massa carcerária. A transgressão às normas não é aceitável, senão na medida em que as mudanças não abalem as estruturas das relações.

Não menos importante é atentar para a necessidade que os indivíduos presos têm de manter essas regalias, ainda que isso custe a sua anulação. Mantendo os detentos constantemente ameaçados de perder aquele pouco ilusoriamente conquistado, os dirigentes da prisão os mantêm sob tensão suficiente para imobilizá-los. Essa pressão permanente, o medo da castração, reedição simbolizada do complexo de castração infantil, impregna na personalidade marcas que, no limite, aniquilam o sujeito. Como resultado, temos a regressão do sujeito, posto que não consegue se desvencilhar dessa trama que o liquida.

A ordem social imposta no interior de uma unidade prisional equivale à racionalidade da sociedade de uma só dimensão defendida por Marcuse. O autor, analisando a sociedade burguesa no contexto da Guerra Fria, criticou os regimes capitalista e comunista naquilo que tinham de totalitário. Em *O Homem Unidimensional* (1969), o autor destaca que a racionalidade em vigor prima pela coletividade em detrimento do indivíduo. O

homem de uma dimensão é aquele que não é formado para fazer a crítica ao imediatamente dado. Do mesmo modo, a sociedade de uma dimensão se caracteriza pela ausência de oposição, ou seja, a sociedade que paralisou a crítica através do controle total dos indivíduos.

A literatura que descreve as relações entre os sujeitos no interior de uma prisão afirma que a dinâmica dessa instituição não almeja a formação do indivíduo, mas a sua adaptação excessiva, portanto a sua anulação. Diante desse quadro, resta saber qual a posição a ser adotada por aqueles que pensam uma alternativa nova.

A tarefa da escola

Diante dessa organização social que defende e se esforça para liquidar o ser humano, qual deve ser a nossa posição? Longe de acreditar que o processo de libertação seja simples e ligeiro, defendemos que a crítica e a resistência sempre devem permear as nossas ações.

Nesse sentido, a nobre tarefa dos autores da teoria crítica da sociedade e dos pesquisadores que se utilizam desse substrato teórico é provocar abalos nas consciências das pessoas no que toca ao modo de explicar e aderir ao real. Ainda que tenhamos que conhecer o objetivamente posto, precisamos tomar consciência de sua possível negação. O arrefecimento do pensamento crítico, que tem sido uma das marcas dessa sociedade, tem acentuado o medo, a insatisfação e a fraqueza do ser humano. Por isso, “toda libertação depende da consciência de servidão” (MARCUSE, 1969, p. 28) e, vemos aqui, a importante preocupação dos autores em tela, quando defendem que a luta pela verdadeira felicidade deve estar atrelada ao reconhecimento do atual estado de infelicidade.

Portanto, o caminho que faz sentido trilhar é aquele que defende o respeito e a formação do indivíduo. Segundo Horkheimer & Adorno (1973, p. 53), “(...) indivíduo num sentido amplo é o contrário de ser natural, um ser que, certamente, se emancipa e afasta das simples relações naturais, que está desde o princípio referido à sociedade, de um modo específico, que, por isso mesmo, recolhe-se em seu próprio ser”. Essa sociedade de base tecnológica não prima pela formação desse indivíduo

apontado pelos autores frankfurtianos, pelo contrário, o excesso de controle e sacrifício imposto ao homem promovem a sua negação.

Adorno (1995) alerta-nos que, ainda que exista uma pressão inimaginável sobre as pessoas e conseqüentemente o resultado seja a sua danificação, é preciso investir toda a nossa energia para a construção de sujeitos fortes e resistentes. Nessa perspectiva, a crítica à cega identificação com o coletivo deve ser a tônica de todos aqueles que defendem uma formação para a autonomia do sujeito.

Sem deixar de reconhecer que o indivíduo é formado a partir dos condicionantes sociais, é preciso caminhar na contramão da homogeneidade que o totalitarismo coletivo impõe. Diante dessa situação que não é obra do acaso, mas foi intencionalmente construída, é preciso apontar para outra opção, para uma nova racionalidade, ou seja, a razão crítica. Marcuse (1999, p. 91) acentua que “a racionalidade crítica na forma mais acentuada é o pré-requisito para a sua função libertadora” e permeia essa nota a importância da tomada de consciência da irracionalidade dessa racionalidade tecnológica.

Sustenta-se que aqui reside o desafio da escola. Se a emancipação é pressuposto para pensar a formação dos indivíduos, os frankfurtianos, cada um a seu modo, defendem que a tarefa educativa deve promover a autonomia do sujeito e que Auschwitz não mais se repita. Educar para a emancipação exige a elevação do homem à maioridade, como afirmava Kant, ou emancipar-se da exploração do trabalho alienado, como apontava Marx.

Para os frankfurtianos, a escola guarda uma potencialidade crítica na medida em que pode contribuir para a autorreflexão da formação que se converteu em semiformação. Em debate com o educador alemão Hellmut Becker, Adorno (1995) mostra que a educação para emancipação é a principal tarefa da escola. Todavia, essa defesa carrega no seu bojo as contradições sociais.

(...) é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e

instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até às discussões acerca da educação política e outras questões semelhantes (ADORNO, 1995, p. 181-182).

Com isso o autor alerta que ao se falar de escola é preciso considerar a realidade extrapedagógica que impacta as atividades que ocorrem no interior da instituição escolar. Aqui se abandona a posição ingênua daqueles que acreditam poder alterar as estruturas sociais pela ação exclusiva da escola.

Todavia, Adorno (1995) não deixa dúvidas ao revelar o papel da escola e dos professores no interior dessa sociedade marcada pela anulação do indivíduo. O autor assevera:

Mesmo correndo risco de ser tachado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 182-183).

À luz deste aforismo de Adorno, é possível concluir que ou se educa para emancipação ou não se educa, visto que de uma educação que prima pela adaptação não se chega à autonomia. O mesmo autor alerta que a emancipação é uma tarefa difícil de ser alcançada, pois os seus inimigos são muito poderosos.

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra “educar” – é

submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico (ADORNO, 1995, p. 185).

Nessa direção não cabe a resignação e o pessimismo imobilista, mas a ação consciente e crítica. Maia (2007) complementa, ainda, que a força do pensamento que procura ir além do existente deve ser retirada das antinomias do próprio objeto, procurando fazer falar nas contradições aquilo que reconcilia sem que a realidade, que é uma contradição em processo, seja desconsiderada, e assim se procura evitar tanto o idealismo quanto o espontaneísmo da ação irrefletida.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que a sociedade capitalista de base tecnológica, tal como se apresenta, não contribui para a formação do indivíduo. Todavia, a conquista da autonomia e da fortaleza do sujeito deve merecer o nosso esforço, ainda que essa tarefa educativa se realize no interior de uma instituição prisional, profundamente marcada pela disciplina e a administração. Esse é o programa da educação escolar que tem como base a crítica dos frankfurtianos.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

MAIA, Ari Fernando. Theodor Adorno e os conceitos de ideologia e tecnologia. In: MAIA, Ari Fernando et al. (Orgs.). *Teoria Crítica e Formação do Indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MARCUSE, Herbert. *Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional*. Tradução de Giosone Rebuá. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. São Paulo: UNESP, 1999.

PENNA, Marieta G. de Oliveira. O exercício docente por monitores-presos e o desenvolvimento do processo formativo. In: ONOFRE, Elenice Maria C. (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

PORTUGUÊS, Manoel R. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas da reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTOS, Sílvio dos. *A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

SILVA, Roberto da. *A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SYKES, Gresham M. *The Society of Captives: A Study of a Maximum Security Prison*. New Jersey: Princeton University Press, 1999.

VARELLA, Drauzio. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

THOMPSON, Augusto. *A questão penitenciária*. Petrópolis: Vozes, 1980.



RELAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO ESCOLAR NA PRISÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA AÇÃO EDUCATIVA NO INTERIOR DE UMA PENITENCIÁRIA



Marieta Gouvêa de Oliveira Penna*

Introdução

Apresenta-se aqui as reflexões formuladas a partir de pesquisa realizada na escola na prisão, com o objetivo de captar aspectos da prática educativa nela desenvolvida, inseridas em relações sociais estabelecidas na escola, que por sua vez encontram-se permeadas pela dinâmica carcerária (PENNA, 2003). A análise da prática educativa escolar efetivada no interior da prisão, compreendendo-a como inserida na trama social em que ocorre, tem por objetivo compreender quais os limites e as possibilidades de desenvolvimento da ação docente em escola localizada no interior de uma penitenciária, e que tem por professores pessoas que se encontram na condição de detentos. Aspecto importante para se compreender as possibilidades e impossibilidades relacionadas à escola na prisão é atentar para as relações estabelecidas no cárcere, entre os diferentes segmentos que compõem a população carcerária, e que dizem respeito à dinâmica da instituição prisional. Por um lado, essas relações se apresentam na escola, imersa que está no contexto prisional.

* Doutora em Educação e Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. Professora da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos, no curso de Pedagogia.

Por outro, a escola se constitui em local específico, no qual são projetadas determinadas expectativas sociais, das quais decorrem processos de socialização e o estabelecimento de relações que lhe são próprias.

Como essas questões se manifestam na prática educativa estabelecida pelos monitores-presos? Ou seja, como, na condição de detentos, é possível, ou não, aos monitores estabelecer a prática educativa escolar na prisão, uma vez que essa prática em sua essência relaciona-se a valor, e em contraposição o cumprimento da pena de privação de liberdade relaciona-se à anulação do sujeito? De que maneira essa prática educativa escolar encontra-se marcada pela dinâmica carcerária?

De acordo com Forquin (1993), educação escolar representa valor, uma vez que diz respeito ao que é valorizado pelo grupo ao qual se deseja partilhar. Educação pressupõe o ensino de alguma coisa a alguém, educação escolar, uma especificidade na forma, no conteúdo e no valor atribuído à educação. A escola promove os indivíduos que dela participam, contribuindo para a configuração de sua condição de cidadania e ampliação de suas possibilidades de participação no mundo contemporâneo. O projeto de comunicação formadora da escola possui um valor que lhe é intrínseco, associado ao que essa instituição representa socialmente, e que varia de acordo com o contexto em que essa ação se desenvolve ou mesmo a quem se dirige, posto que é socialmente determinada. No entanto, está associada à oportunidade de acesso à educação, e conforme já afirmado, educação representa valor, representa a possibilidade de se fazer homem, de se ter acesso à cultura e ao saber acumulados pela sociedade.

A possibilidade do desenvolvimento de processo educacional em prisões tem sido tema de diversos estudos. Nos trabalhos localizados, duas vertentes puderam ser identificadas, uma delas com pesquisas investigando o processo educativo desencadeado com o cumprimento da pena privativa de liberdade; e a outra focalizando os processos de educação escolar estabelecidos no interior das prisões. Discussão sobre a produção bibliográfica relacionada à educação nas prisões pode ser verificada em Penna (2005).

De qualquer forma, nessas pesquisas, destaca-se que a escola é espaço valorizado pelos detentos, sendo preservado quando ocorrem rebeliões. Segundo diferentes estudos, a escola na prisão é vista como local

em que as relações podem ser travadas em outras bases, para além da lógica do universo criminal. A escola na prisão, pelos presos, é vista como espaço em que é possível ser chamado pelo nome, e no qual as pessoas procuram falar de coisas que sejam positivas. No entanto, ao se desenvolver no interior da prisão, o processo educativo escolar apresenta-se marcado pela lógica presente nesse universo. Traçar esforços na busca de compreensão dos espaços possíveis de desenvolvimento da ação educativa escolar no interior das prisões é objetivo deste artigo.

A escola tem se ocupado da socialização das novas gerações, pois além de ser instituição responsável pelo acesso ao conhecimento socialmente valorizado, introduz os alunos nos modos de conduta requeridos para a convivência social, e tem por suposto sua formação ética e moral. No entanto, a prática escolar, ao se desenvolver em determinado contexto, expressa relações socialmente estabelecidas, além de refletir o que dela se espera ver concretizado naquela situação específica. Assim, a análise das condições concretas em que essa prática ocorre é fundamental para que se possa compreendê-la. Compreender a escola na prisão traz elementos para que se possa refletir sobre a escola para além dela, uma vez que a prisão diz respeito ao contexto social e às relações de poder e dominação nele existentes.

Para Horkheimer & Adorno (1985), a prisão e o que ela propicia como experiência aos indivíduos nela confinados traduzem a submissão que nos é imposta no mundo contemporâneo, qual seja, às relações socialmente mediadas pelo valor de troca, originando o indivíduo fechado, isolado na busca por sua sobrevivência em sociedade desigual. Ou seja, a prisão representa o ideal de isolamento do indivíduo na sociedade moderna em seu mais alto grau de realização.

Na prisão, as relações sociais encontram-se exacerbadas, sendo pautadas pela violência, o que se agrava por ser uma instituição isolada do restante da sociedade, além de lá estarem guardados o que não deu certo, a sua escória. Por representar a sociedade e suas relações potencializadas, onde as tensões não precisam ser disfarçadas, no ambiente prisional a opressão ocorre às claras, sem a necessidade de ser escamoteada.

Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos entrevistados para a realização desta pesquisa eram monitores-presos que atuavam no sistema penal paulista. Esses monitores são contratados pela Fundação Prof. Dr. Manuel Pedro Pimentel (FUNAP), responsável pelo ensino fundamental nos estabelecimentos prisionais do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SJ-43, de 28 de outubro de 1987 (RUSCHE, 1995). A FUNAP, atualmente vinculada à Secretaria de Administração Penitenciária, foi criada em 1976, e tem por objetivo promover a recuperação social de homens e mulheres presos e a melhoria de suas condições de vida por meio do trabalho e da educação. Os monitores-presos são selecionados, treinados e pagos pela FUNAP para trabalhar nas escolas dos presídios, ministrando aulas no nível I (em classes de alfabetização) e no nível II (educação supletiva). Nas classes de alfabetização os monitores são polivalentes, pois trabalham com os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. No nível II, os monitores são distribuídos nas diferentes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A escolaridade exigida para dar aulas nas classes de alfabetização é o ensino fundamental completo, e para as turmas de educação supletiva é o ensino médio completo ou em vias de conclusão. Atendido esse pré-requisito, os candidatos a monitor passam por processo de seleção, seguido de treinamento inicial.

Para a coleta de informações relacionadas ao trabalho docente realizado no interior da prisão pelos monitores-presos, recorreu-se à técnica de entrevistas não estruturadas. As questões que nortearam as entrevistas objetivavam extrair dos monitores relatos sobre sua prática docente, sobretudo em relação às dificuldades e aos prazeres vivenciados em seu exercício, bem como suas crenças sobre o papel da escola e do professor. Além disso, buscavam apreender aspectos de suas vidas passadas em outros espaços da prisão que não o escolar, trazendo à tona a maneira como o fato de esses detentos exercerem a docência na prisão marca, ou não, as relações por eles estabelecidas no cárcere. Dessa forma, os monitores foram incentivados a falar de sua experiência

como professores, mas também de suas vidas passadas nos pavilhões, nas celas, em outras instâncias de rotina prisional que não as relacionadas ao espaço escolar. Foram realizadas em média cinco entrevistas de aproximadamente uma hora de duração, com cada monitor, durante três meses. Quando da realização da pesquisa, existiam seis pessoas trabalhando como monitores-presos na escola da penitenciária selecionada e todos foram convidados a participar das entrevistas. O local escolhido foi uma penitenciária da Grande São Paulo.

O referencial teórico adotado para a realização da pesquisa é a Teoria Crítica da Sociedade, especificamente referido a Theodor W. Adorno. A utilização do pensamento de Adorno diz respeito às análises formuladas pelo autor sobre o homem como ser social e à necessidade de se compreender as relações socialmente estabelecidas, ou seja, se compreender a realidade objetiva na qual essas relações se desenvolvem. Ao viverem em sociedade, os indivíduos são oprimidos pela coletividade, ou seja, pela necessidade de se agregar ao sentido da realização do todo, que por sua vez é estabelecido tendo por base relações de poder e de dominação, permeando as relações estabelecidas. Dessa forma, os indivíduos se encontram impossibilitados de pensar outra sociedade que não a existente, convertendo-se naquilo que deles se espera. As condições existentes se impõem aos indivíduos, que a elas tornam-se impotentes, conformando seu pensamento. A racionalidade técnica passa a exercer imenso poder sobre a sociedade, reduzindo o pensar à solução de problemas concretos, presentes na realidade imediata, o que, em sociedade desigual, faz com que essa racionalidade identifique-se com a lógica da dominação do homem sobre a natureza e sobre outros homens.

Relações sociais estabelecidas na prisão

Diferentes estudos realizados na prisão indicam que em decorrência do processo de socialização nela estabelecido ocorre o desenvolvimento de uma cultura específica, formada por regras de comportamentos a serem seguidas por todos, e da qual os novatos necessitam rapidamente se apropriar. Nesse sentido, para Thompson (1976), adaptar-se à vida na

prisão é sinônimo de delinquir, uma vez que a prisão possui características próprias que fazem com que se desenvolva em seu interior um sistema social diferenciado, face ao autoritarismo extremado e às relações de poder que se traduzem em violência, marcando seu cotidiano. A tarefa de transformar criminosos em não criminosos não é possível de ser executada. Assim, o que ocorre é a apropriação por parte do detento da cultura prisional, que impõe uma lógica específica de socialização, estabelecendo um “código dos presos”, que passa a pautar a conduta dos homens nas prisões.

Some-se a isso o fato de a reabilitação penitenciária proposta para o indivíduo em cumprimento de pena privativa de liberdade dizer respeito, em sua efetivação, à adaptação do preso à vida no cárcere, suas normas e procedimentos e, portanto, à anulação do sujeito, e não ao preparo para uma futura vida em sociedade. Quanto mais o indivíduo se adequar às regras e disposições da vida na prisão, quanto menos trabalho der aos funcionários responsáveis por sua custódia, melhor e menor será sua estadia na instituição. Preso bom, aos olhos da administração, é o preso adaptado, e esse passa a ser o objetivo perseguido pelo preso, por uma questão de sobrevivência, e pela administração, para que o preso não crie problemas.

Nas relações estabelecidas na prisão, os lugares ocupados pelos diferentes segmentos que compõem a população carcerária são claramente delimitados. Dessa forma, o embate travado entre a equipe dirigente e a população carcerária são explicitamente pautados por uma dualidade estabelecida entre “homens de bem” em oposição aos “homens do mal”, que permeia as relações estabelecidas entre as pessoas que lá vivem e trabalham.

Além disso, destaca-se que são relações de poder, permeadas pela clara divisão existente no interior dos grupos, especialmente entre os presos. Essas relações estabelecidas entre os presos são marcadas por um “código” não escrito de conduta. Nas entrevistas realizadas foi possível a obtenção de relatos relacionados às vidas passadas pelos monitores na prisão, para além da escola. Além disso, foi possível, em seus depoimentos, destacar-se como as relações estabelecidas no cárcere se apresentavam na escola. Dessa forma, as relações estabelecidas na

prisão, entre os diferentes segmentos da população carcerária, e em diferentes tempos e espaços, puderam ser analisadas.

As relações efetivadas entre os presos, especialmente nos pavilhões, local onde passam a maior parte do tempo, apresentam-se marcadas pelo medo, por não se saber o que pode acontecer. O ambiente é tenso, o número de moradores nas celas em geral está acima de sua capacidade, as relações são marcadas pela angústia do imprevisível e permeadas pela violência como recurso para resolução dos conflitos. Os problemas enfrentados pelos presos em seu cotidiano adquirem outra dimensão, não sendo possível o estabelecimento de laços de confiança. A lei do mais forte impera entre os presos, sendo a força e o respeito conquistados mediante alianças e acordos. A sobrevivência em ambiente hostil, no qual a vida deve ser permanentemente negociada, leva os detentos a estabelecerem determinadas regras de conduta, um “proceder”, buscando viabilizar o que parece impossível, ou seja, a convivência, por anos a fio e em espaço reduzido, entre homens cujas vidas são marcadas pela violência; somando-se a isso o fato de não parecer haver intenção de viabilizar, por parte dos responsáveis por suas custódias, a possibilidade de convivência pacífica e em condições mínimas de humanidade.

Além de marcar as relações estabelecidas entre os presos, esse “proceder” marca também as relações estabelecidas entre guardas, presos e direção, em ambiente em que uma constante instabilidade dessas relações paira no ar, como um aviso.

Nas relações estabelecidas entre presos e funcionários, os primeiros estão em franca desvantagem e seu argumento jamais é válido. São grupos em declarada oposição, em que de um lado estão os presos e do outro estão os funcionários, sejam eles pertencentes ao setor administrativo, ao setor técnico (assistentes sociais e psicólogos) ou os agentes penitenciários. No entanto, fica claro o estabelecimento de acordos e alianças para o controle da massa carcerária. A necessidade da existência do estabelecimento de tratos entre os diferentes segmentos do universo prisional se destaca em trabalhos como os de Sykes (1958), Coelho (1987) e Fischer (1996). A compreensão das relações estabelecidas na prisão e que são incorporadas em sua estrutura e funcionamento só é possível por meio da explicitação das relações de poder estabelecidas,

presentes em todas as esferas da instituição, ou seja, nos relacionamentos do preso com outros presos, do preso com o agente de segurança, entre os agentes de segurança, e entre esses dois segmentos e a direção.

Relações estabelecidas na escola na prisão

As relações de poder estabelecidas na prisão, tendo como pano de fundo a violência, bem como os problemas enfrentados pelos detentos em seu dia a dia, apresentam-se na escola. As regras de conduta chegam à escola, que é tida pelos presos como um local a ser respeitado, porque é um local de trabalho, e na cadeia cada qual deve respeitar o serviço do outro. Mesmo a escola sendo considerada como um local a ser respeitado, não existe a certeza de que questões relacionadas ao universo do crime não serão nela resolvidas, uma vez que nesse espaço se encontram presos de diferentes pavilhões, o que por um lado é positivo, pois expande o horizonte de possibilidades dos detentos; mas por outro amplia a possibilidade da ocorrência de problemas, como o acerto de contas entre rivais. A escola não é imune aos problemas existentes na prisão, que estão sempre presentes, como possibilidade. Assim, os problemas da prisão, bem como alianças e acordos estabelecidos entre os presos, apresentam-se na escola. Os monitores não têm como escapar à sua condição de detentos seja em relação à massa carcerária, seja em relação aos funcionários. No entanto, mesmo submetido a alianças e interesses relacionados ao universo carcerário, o espaço escolar costuma ser preservado quando ocorrem distúrbios na cadeia, fato que também é mencionado em outros trabalhos, como os de Leme (2002) e Santos (2002).

A construção do significado do espaço escolar na prisão responde a funções implícitas ao processo de escolarização, como ensinar a ler, a fazer contas, ampliar os conhecimentos dos alunos e promover a sua certificação. Mas a escola apresenta outras funções decorrentes do ambiente prisional, tais como passar o tempo, aumentar as possibilidades de circulação, ou auxiliar na obtenção de parecer favorável para elaboração de laudos a serem enviados ao juiz com o objetivo de pleitear a progressão da pena para um regime mais brando. A escola ocupa um determinado lugar na prisão, sendo

valorizada pelos presos em função do que ela viabiliza para eles em termos práticos e que significa a possibilidade de melhorias concretas em suas vidas. Os trabalhos de Leme (2002), Onofre (2002) e Santos (2002) revelam que a função da escola no interior da prisão aponta para a resolução de problemas concretos enfrentados pelos detentos em seu cotidiano. Dessa forma, a escola assume muito fortemente o caráter de resolução de problemas imediatos, o que não difere de sua determinação para além da prisão, quando se reduz a função da escola à inserção dos alunos no mercado de trabalho ou mesmo à diplomação, para citar alguns exemplos.

De acordo com Adorno (2000a), na sociedade atual, em que o homem se vê vitimado por uma razão técnica, voltada apenas para a solução de problemas imediatos, ele se torna prático. A realidade, ao ser subjugada pela razão, acaba por submeter o pensamento à produção de coisas úteis, bem como a imediaticidade dos problemas existentes, derivando a adaptação dos sujeitos à realidade tal qual esta se apresenta, sem mediações.

Ao exercerem a docência, os monitores se deparam com diferentes usos atribuídos ao fazer escolar, que acabam por configurar a formação como mecanismo de adaptação dos indivíduos à realidade tal qual ela é como, por exemplo, ao restringirem a atividade escolar à mera transmissão de conteúdos ou à preparação dos alunos para as provas do Centro de Exames Supletivos da Secretaria de Estado da Educação (CESU). No depoimento dos monitores, a escola aparece como útil para a resolução de problemas concretos enfrentados pelos presos, como por exemplo ocupar o tempo, ou seja, como possibilidade de vencerem o ócio instaurado na prisão, uma coisa a mais para se fazer em seu interior; para poderem circular pela cadeia, ir a outro pavilhão; ou mesmo para aprenderem a escrever cartas a seus familiares. No entanto, mesmo sendo utilizada apenas para passar o tempo ou para a resolução de problemas imediatos, aparece como ressalva que o tempo ocupado na escola tem uma qualidade a mais do que o tempo gasto em outras atividades possíveis de serem realizadas na prisão. Em estudo realizado por Goifman (1998) sobre relações estabelecidas entre o tempo e o espaço nas prisões, o autor constatou como os detentos percebem a questão do tempo vivido atrás das grades, tempo de suas vidas que de seu ponto de vista lhes foi roubado, que custa a

passar, pois não há o que fazer, além da angústia gerada em função dos intermináveis anos de pena a serem cumpridos. Dessa forma, o tempo aparece como um inimigo a ser vencido, o que pressupõe a participação em atividades disponíveis.

Outro dado apontado como sendo de grande importância para os presos frequentarem a escola é o afastamento do convívio social ao qual estão submetidos em decorrência da privação de sua liberdade, do que decorre a necessidade de se atualizarem, a fim de voltarem ao mundo exterior, função que cabe à escola desempenhar.

Dentro da prisão, como fora, o trabalho compete com a escola, levando a melhor. Os monitores, ao relatarem suas trajetórias individuais, pontuam o momento em que tiveram que abandonar os estudos, em função da necessidade de se dedicarem ao trabalho. Essa mesma situação se passa com seus alunos na prisão, que preferem o trabalho à escola, que lhes oferece salário, além da possibilidade de remissão da pena.

Outra questão que se destaca ao se analisar a escola na prisão é o fato de, para os monitores-presos, a escola se constituir no centro da prisão, local onde circulam informações importantes, que lhes permite entrar em contato com o que se passa na cadeia. É um local onde se encontram presos de diferentes pavilhões, favorecendo inclusive a circulação de bilhetes, por meio dos quais os detentos buscam satisfazer algumas de suas necessidades, com os monitores assumindo um papel intermediário entre os detentos e a administração.

Além disso, a escola se apresenta como o local em que preferem estar, o melhor lugar para permanecer na prisão. A escola ocupa um determinado espaço na prisão, espaço que se faz valer muito em função do valor a ela atribuído por professores e alunos, e que é por eles percebido.

A escola como possibilidade se destaca no contexto prisional. Conforme referido anteriormente, em estudos realizados na prisão, onde as escolhas são de fato reduzidas, a escola desponta como valor. Para Leite (1997), o espaço escolar se diferencia no presídio, e as relações podem ser estabelecidas em outras bases, ressaltando o fato de as pessoas serem chamadas pelo nome e respeitadas pelos professores, o que não é pouco. Conforme já destacado, em sua investigação, Goifman (1998) se deparou com os estudos como uma forma útil de passar o

tempo. Onofre (2002) atenta para o fato de que no interior da instituição penal a escola é tida como valor, em ambiente hostil e que mesmo em condições tão adversas quanto o ambiente prisional, seu princípio fundamental – que é por essência transformador – é mantido. Leme (2002) pôde observar que a escola da prisão se constitui como um local bom, onde coisas boas acontecem, além de significar a possibilidade de melhoria na condição de vida dos detentos, que podem escrever suas próprias cartas, aumentar suas chances de inserção na sociedade ao deixarem o cárcere, ou mesmo de obter um laudo criminológico favorável.

Nos relatos proferidos pelos monitores-presos, a escola aparece claramente como valor. Mesmo localizada no interior da prisão e submetida a suas regras, a escola é identificada e reconhecida pelos monitores como um local diferenciado, onde coisas boas acontecem, separado do restante da cadeia. Percebem que, ao adentrar no espaço escolar, professores e alunos se esforçam para que o local se diferencie do restante da cadeia, evitando, por exemplo, o uso de gírias e a referência a assuntos relacionados ao mundo do crime.

Mas ao refletirem sobre o cotidiano escolar e seus alunos, os monitores pontuam que a maioria dos presos vai à escola por obrigação, impelidos que são face à importância dada aos estudos quando da possibilidade de progressão da pena para um regime mais brando. Vão para a escola sem muita vontade, mesmo não sendo obrigatória a frequência às aulas. O estudo não é obrigatório, porém o fato de o preso estudar, ou não, faz diferença quando da elaboração do laudo criminológico pela equipe técnica. A escola é requisitada a encaminhar documento para essa equipe, informando se o preso em questão fez a triagem escolar, se está matriculado na escola, se é aluno frequente, ou, se for o caso, o porquê de não estar estudando (se é por falta de vaga ou porque o preso não quis estudar). Assim, muitos detentos procuram a escola apenas para conseguir um laudo favorável, abandonando-a depois. O fato de a escola influenciar na elaboração de laudos e encontrar-se submetida à diretoria de reabilitação a enreda na dinâmica carcerária.

De qualquer forma, destaca-se que frequentar a escola, para os monitores, associa-se à ideia de possibilidade de melhorias na condição de vida das pessoas, frente à expectativa nela depositada de acesso ao conhecimento

acumulado pela sociedade, acesso esse valorizado socialmente, e isso não é prerrogativa da escola na prisão. As pessoas enviam seus filhos à escola com a expectativa de que se tornem melhores, de que “se tornem alguém” na vida. O primeiro dia de aula de uma criança é festejado.

No entanto, no contraste estabelecido entre o presídio e a escola, esta se destaca. A prisão representa castigo, punição, vergonha, estigma, incapacidade para o convívio social, ou seja, representa o local onde jamais se deseja estar; já a escola representa valor, representa a possibilidade de inserção e ascensão sociais, em sociedade em que o conhecimento associa-se a prestígio social. Os monitores, ao se referirem à escola, encarnam o discurso ideológico de sua função como propiciadora da possibilidade de ascensão social. Entretanto, têm consciência de que as oportunidades objetivas de os egressos do sistema penitenciário reorganizarem suas vidas são praticamente inexistentes, e na maioria das vezes a escola não é garantia de muita coisa.

Considerações finais

Verifica-se, dessa forma, que a conformação do espaço escolar na prisão relaciona-se às especificidades do contexto em que essa escola se estabelece, sendo permeado pela dinâmica carcerária, mas guardando, no entanto, características que dizem respeito ao que se espera ver concretizado em seu interior, e que são historicamente constituídas. A escola aparece para os monitores como um lugar onde é possível “ser melhor”, em decorrência da possibilidade de acesso ao conhecimento, bem como em função de formas específicas de “se portar” na escola, que diferem do restante da cadeia. Na própria implicância ou pouco caso dos funcionários com relação à escola, transparece o valor a ela atribuído pelos monitores e por seus alunos. Na opinião dos monitores, não é dado à escola o valor que ela merece, além de ser claramente mais visada que outros setores do presídio, tida como “esquema” para favorecer o tráfico e outros negócios ilícitos na cadeia. Mesmo para o setor responsável pela educação no presídio, a educação aparece como “o mal necessário”. Para o funcionamento da escola, existe um jogo de

interesses estabelecido com a diretoria responsável pelo setor, que deseja que a escola funcione, mas só até certo ponto.

A escola na prisão incomoda aos funcionários, especialmente aos agentes penitenciários que, no seu entender, acham desmedido escola para “ladrão”. No embate cotidiano realizado entre as pessoas envolvidas com o fazer escolar e os demais setores da prisão, para que a escola possa funcionar, observados na realização desta pesquisa e também em Leite (1997), Português (2001), Onofre (2002), transparece o valor percebido à escola no contexto prisional, até mesmo no desejo expresso, por parte de alguns, de que ela não funcione. Os funcionários não gostam da escola. Do ponto de vista dos monitores, os funcionários não gostam por puro preconceito. Os monitores percebem o incômodo que a escola provoca na prisão, bem como os motivos. Em seus depoimentos percebe-se que, aos olhos dos funcionários, a atividade escolar não serve para os presos, que devem ocupar-se apenas de coisas ruins. Assim, a educação escolarizada, pelo fato de ser valorizada socialmente, não foi feita para o preso, mas para gente de bem. A contradição que se apresenta auxilia na compreensão do seu inverso, ou seja, a escola na prisão como possibilidade de resistência.

A docência estabelecida na prisão encontra-se permeada por relações de poder existentes entre os diferentes segmentos que compõem o universo carcerário, marcando as relações firmadas entre os professores e seus alunos. Os monitores se esforçam para delimitar seu espaço de atuação como professores, sendo tratados e respeitados por seus alunos. Ao adentrarem no espaço escolar, assumem o papel que lhes cabe desempenhar. Conforme dito anteriormente, a especificidade das relações de poder estabelecidas na prisão, relacionadas ao ambiente de opressão vivido em seu interior, acabam por originar o desenvolvimento de regras de conduta entre os presos, baseadas na violência, na lei do silêncio, na desconfiança mútua, na dissimulação de sentimentos e atitudes. Essas regras de conduta se apresentam nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos existentes no contexto penal, inclusive nas relações estabelecidas na escola. A condição primeira dos monitores é a de estarem presos. Mas, ao atuarem como docentes, se esforçam por se contrapor a essa moral já que, em princípio, a atuação docente deveria ser

pautada pela livre expressão, pela confiança na relação professor-aluno, pelo respeito mútuo.

Dessa forma, na escola busca-se viabilizar o inusitado, ou seja, a convivência pessoal desarmada e solidária, no interior da massa carcerária de homens confinados por anos a fio. As relações de poder estabelecidas na prisão e suas regras de conduta se apresentam na escola. No entanto, em função de especificidades intrínsecas ao que historicamente constitui o fazer escolar e ao que se espera ver concretizado por meio dessa atividade, esse local acaba por se configurar em um espaço diferenciado na prisão.

Ao mesmo tempo em que a prisão se assemelha à sociedade e a seus mecanismos reguladores, e por isso mesmo é consentida, dela se diferencia, pois guarda em seu interior um público específico. Dessa forma, a prisão se configura como um local onde ninguém deseja estar. No contraste estabelecido, a escola situada em seu interior se constitui em um espaço que para os presos é tido como bom, onde coisas boas podem acontecer, e que aos olhos da administração é inadequado para “ladrões”.

Na prisão, o espaço escolar se apresenta como possibilidade. A escola é um local diferenciado, representando valor e possibilidade de resistência, e, no limite, a possibilidade de formação. Os monitores percebem transformações em seus alunos, sejam elas relacionadas à aquisição da leitura e da escrita, o que é bastante significativo na prisão (e fora dela), uma vez que possibilita ler e escrever cartas aos familiares ou mesmo acompanhar melhor o processo penal; mas também alterações que dizem respeito a um contato maior com o mundo do conhecimento. Passar pela escola vai além de instrumentalizar alunos e professores para uma determinada operação, constituindo-se em patrimônio pessoal. Além disso, a existência do espaço escolar na prisão aponta para a possibilidade de resistência, pois a simples possibilidade de permanência em um local que não o pavilhão de moradia, para os presos, já representa muita coisa. Dessa forma, com todas as dificuldades, a escola desponta na prisão como um espaço de possibilidades. No entanto, por um lado, essa possibilidade se caracteriza muito mais como uma perspectiva romântica que realista, dadas as consequências funestas que o cumprimento da pena acarreta aos presidiários. Por outro lado, como

em qualquer espaço social, o potencial formativo da educação escolar encontra-se submetido às condições objetivas em que ocorre.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Teoría de la seudocultura. In: _____. *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 141-174.
- _____. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000a. p. 169-185.
- _____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. p. 119-138.
- COELHO, Edmundo Campos. *A oficina do diabo: crise e conflitos no sistema penitenciário do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- FISCHER, Rosa Maria. O círculo do poder – as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa M. (Orgs.). *Cultura e poder nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996. p. 1-23.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOIFMAN, José Henrique. *Valetes em slow motion – o espaço e a morte do tempo na prisão a partir de experiências com o vídeo*. Tese de Doutorado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LEITE, José Ribeiro. *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.
- LEME, José Antônio Gonçalves. *A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação (Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ONOFRE, Elenice M. Cammarosano. *Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

PENNA, Marieta G. de Oliveira. *O ofício do professor: as ambigüidades do exercício da docência por monitores-presos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação (História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Educação nas prisões em teses e dissertações: uma análise sociológica. In: VII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. *Anais...* Educação: direito ou serviço? Belo Horizonte, 2005. p. 1-12.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUSCHE, Robson J. (Org.). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: FUNAP, 1995.

SANTOS, Sílvio dos. *A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação (História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SÃO PAULO. Fundação Prof. Dr. Manuel Pedro Pimentel (FUNAP). *Normatização da função do monitor coordenador*. Gerência de Educação, Cultura e Lazer, 1999.

_____. *Quadro síntese de atendimento*. Gerência de Educação, Cultura e Formação Profissional, 2003.

SYKES, Gresham M. *The society of captives: a study of a maximum security prison*. Princeton: Princeton University Press, 1958.

THOMPSON, Augusto. *A questão penitenciária*. Petrópolis: Vozes, 1976.



SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO PÚBLICA NOS PRESÍDIOS: QUESTÕES PARA REFLEXÃO*



Francisco Scarfó, Florencia Breglia e Valéria Frejtman*

...¿Teatro? Jamás había visto. Lo único que quería era salir del pabellón. Comenzó a interesarse y a engancharse haciendo ejercicios teatrales. Cóctel molotov de Stanislavsky, Grotowsky, Living Theatre y Actor's Studio incendiaron su cabeza y corazón, mucho más de lo que ya lo habían hecho las drogas...

(Ricardo Bizarra, *Poemas Infames*)

¿Cómo debo hacer para cambiar esta verdad?

Pensar. Expresar. Hacer.

(Ángel Arévalo, *Marcas en el tiempo*)

¿Y que hará con esa educación?

...vivirá una vida más rica y más plena

(Diálogo de la película, *Leyendas de Pasión*)

Resumo

O objetivo do presente trabalho é promover a reflexão sobre a importância da relação entre sociedade civil e a garantia do exercício pleno de direito à educação em contextos de privação de liberdade.

* Os autores fazem parte do Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles (GESEC), La Plata, Argentina. <<http://www.gesec.blogspot.com/>>. Tradução de Isadora Valencise Gregolin.

A partir dessa perspectiva, busca-se problematizar questões ‘invisibilizadas’¹ que, sob o “paradigma da insegurança”,² são de alguma forma o sustento político e ideológico que enquadram o debate público atual sobre aquilo que é relativo ao mundo prisional, a partir de um novo paradigma que se rege pelo modelo de sociedade neoliberal.

Por outro lado, reivindicamos a educação a partir de uma perspectiva de direitos, pois esta se constitui com valor em si mesma enquanto conjunto de ferramentas, capacidades e disposições que ampliam as possibilidades de gerar projetos genuínos de inserção/inclusão social, cultural e econômica. Portanto, que possibilita ao indivíduo estar em melhores condições para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, sustentamos que, embora seja responsabilidade indiscutível do Estado a garantia permanente do exercício pleno do direito à educação, nossa tentativa é de problematizar o papel da sociedade civil considerada enquanto a sustentação-chave para a existência real de tais garantias, por meio de suas práticas de promoção, controle e Fortalecimento. Dessa maneira, a igualdade declarativa presente na normativa vigente se converte em igualdade substantiva para todos(as) os(as) detentos(as):

No podemos encarcelar a una persona durante muchos años sin ofrecerle posibilidades de cambio y al mismo tiempo esperar que cuando vuelva a encontrarse entre nosotros haya cambiado. En efecto, se habrá producido un cambio, pero ciertamente no el que se esperaba. Pues habremos creado a un individuo envidioso, frustrado, delirante, reprimido, iracundo y deshumanizado que sin lugar a dudas tratará de vengarse (Muñoz, 2009, s/p).

1 Tomamos essa expressão de Alcira Daroqui, que a utiliza como referência às mortes dos delinquentes ocorridas em enfrentamentos armados com a polícia.

2 PEGORARO, Juan S. Inseguridad y violencia en el marco del control social. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, n. 3, p. 47, 2001.

Objetivos e propósitos

O objetivo deste trabalho é debater sobre a relação da sociedade civil diante das garantias fundamentais do exercício pleno do direito humano à educação (principalmente da educação escolar) de todos os homens e mulheres que se encontram em situação de privação de sua liberdade.

Para tanto, partiremos de uma análise sobre essa relação na província de Buenos Aires, Argentina, na atualidade, esperando que seja uma contribuição à comunidade regional e internacional, com propósito de intercambiar experiências e, dessa forma, enriquecer as práticas dos países. Além disso, consideramos que quanto melhor se compreenda a conjuntura, maiores serão as possibilidades de êxito das ações que sobre ela se proponham.

Contexto

O debate sobre o valor da educação na prisão é proposto antes de tudo como uma tentativa de ‘visibilizar’ e problematizar o “paradigma da insegurança”, que hegemoniza atualmente o modo como se constrói a visão sobre as prisões e outras instituições de castigo e de controle social, assim como sobre os(as) detentos(as) nessas instituições.

Dentro dessa lógica paradigmática, o correspondente “estado de insegurança” apresenta-se como um “estado de emergência” constante, dando lugar não somente a práticas sociais, mas também, e principalmente, a práticas judiciais, policiais e carcerárias, que se apresentam como excepcionais e atendem à necessidade de dar respostas em instâncias fora do estritamente legal, gerando, dessa maneira, constantes ‘resultados inevitáveis’ com relação a tais práticas (DAROQUI, 2009). Essa lógica de caráter punitivo orienta-se especificamente em direção a determinados setores da sociedade que têm sido tratados como “bode expiatório” das políticas de “segurança”, diante da ausência de verdadeiras políticas de segurança social.

E é dessa forma que o conjunto social apreende e, portanto, legitima essas questões, sobretudo por meio da construção de um imaginário social que os meios de comunicação produzem sobre esses temas. Isso se deve ao fato de que quando se discute sobre a violência ou sobre a insegurança, debates que lideram a problemática social atual, é comum referir-se fundamentalmente a uma parte de tal problemática, que está relacionada com as preocupações dos setores cujas vozes são mais escutadas.

Como ocorre com muitos outros temas, não se discute, por exemplo, sobre a violência institucional carcerária, entre outras questões que tornam as condições de vida dignas. Menos ainda se questiona o modo pelo qual se restringe o acesso e exercício à educação, junto com outros direitos humanos, das pessoas ali encarceradas, cujo único ‘castigo’ deveria radicar na privação de sua liberdade ambulatorial.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que sobre tal paradigma³ os meios de comunicação têm uma forte incidência enquanto sustento-chave legitimador; nesse contexto particular, percebe-se a existência de um certo senso comum, isto é, ideias e práticas sociais a partir de e sobre as quais vão se construindo outras ideias e gerando outras práticas que vão dando forma e sentido a uma sociedade.

O que queremos afirmar é que vão se gerando certas representações sociais como ‘produto’ dessa práxis social. E é em função dessa ideia que propomos o debate, pois, como veremos adiante, em princípio e enquanto sociedade, temos a responsabilidade de colocar em cena a discussão, contribuindo para que tanto o debate como a intervenção sejam de interesse público.

Portanto, e dado nosso objetivo, começamos indagando-nos sobre as noções de educação, prisão, quem as habitam e suas práticas escolares intramuros como marco do debate proposto.

Dessa maneira, a discussão tem como eixo central os sujeitos da situação educativa na prisão (os sujeitos com direito à educação na prisão, tanto aqueles que têm esse direito garantido – 30% da população penal – como aqueles que têm o exercício desse direito violado). Trata-se de

3 Este tema merece uma análise exaustiva e mais aprofundada do que podemos oferecer levando em conta os propósitos do presente trabalho.

um ambiente com características específicas que o diferenciam e particularizam com relação a qualquer outro contexto mais estandardizado. Portanto, é necessário compreender que se trata da análise de práticas educativas no contexto de aprisionamento, o que não é um dado menor, posto que a consideração dos(as) detentos(as) como sujeitos de direitos e não como sujeitos sob tratamento carcerário, supõe uma tensão de práticas cotidianas entre duas lógicas e campos normativos contrapostos.

A primeira consideração evidencia que a educação na prisão é mais que um dispositivo de tratamento, é mais que uma ação terapêutica. Constitui-se como um direito humano que, por sua potencialidade, tem um impacto favorável sobre a melhoria da qualidade de vida dos(as) detentos(as) não somente enquanto dura seu aprisionamento, mas também na sua volta à sociedade e ao exercício de maiores e melhores direitos.

Sustentamos, por outro lado, que a maior parte das pessoas privadas de sua liberdade constitui um grupo social marginalizado e vítima da violação sistemática do direito humano à educação, até mesmo antes de ingressar na prisão.

Propor esse debate nos leva a problematizar o papel da sociedade civil (tanto a organizada quanto a população em geral) em relação a essas práticas carcerárias. Trata-se de discutir qual é o limite de tolerância dessa sociedade civil que, de alguma maneira, habilita, legitima e encobre a violação de um direito humano (o direito à educação) desse grupo social.

Nesse sentido, o caso argentino constitui-se um bom exemplo, como veremos mais adiante, já que estabelece normativamente a responsabilidade do Estado de garantir o exercício efetivo do direito à educação, estabelecendo uma responsabilidade do “Estado civil” em contraposição ou tensão com o mesmo “Estado punitivo”.

Trata-se também de problematizar uma das formas de relação entre Estado e sociedade que é o que constitui, em definitiva, certa ordem social dando origem a determinadas ideias e práticas. Trata-se, também, de compreender a responsabilidade, potencialidade e limites que a “escola em contextos de aprisionamento” como política pública do Estado o constitui enquanto Estado e enquanto sociedade civil.

Dado o caráter público e político da educação, a sociedade civil tem o dever social (deveríamos utilizar o termo “dívida social” ao nos referirmos

à educação em prisões) de participar dos processos de construção e manutenção (e também de fortalecimento) de políticas públicas educativas.

Nesse sentido, perguntar-nos sobre aquilo que é mais evidente pode ser um bom começo; portanto, por que oferecer educação escolar na prisão?

Aunque se reconozca que a menudo la privación de libertad es en sí cuestionable como medio de control social, el desafío ante nosotros es crear un ambiente para los reclusos que haga posible el cambio positivo y fomente la capacidad humana. La educación, accesible, disponible, adaptable y aceptable es un elemento esencial de ese ambiente (MUNOZ, 2009, s/p).

O valor da educação pública na prisão

Entendemos que é fundamental, dentro das práticas prisionais, prestar especial atenção à educação escolar, isto é, à oferta educativa oficial como constituinte de um tratamento integral das pessoas na perspectiva dos direitos humanos.⁴

Afirmamos, antes de mais nada, que a educação opera para os(as) detidos(as) como um direito ‘chave’, o que significa que permite o conhecimento de outros direitos e, portanto, o reconhecimento de si mesmos como sujeitos de direitos (SCARFÓ, 2008).

Por outro lado, a educação amplia as possibilidades genuínas de organização de um projeto de vida próprio, de tal maneira que a inserção econômica, social e cultural na saída da prisão se constitui uma opção real com maiores opções de viabilidade.

Finalmente, acreditamos no valor da educação porque ela tem valor em si mesma. A partir desse ponto de vista, desfrutá-la forma parte constitutiva da dignidade humana, elemento fundamental dos direitos

4 Antecipamo-nos e afirmamos, como será desenvolvido posteriormente, que não se trata somente da educação formal, mas que a oferta informal resulta também uma ferramenta indispensável para o exercício pleno do direito à educação nas prisões.

humanos e deve estar garantido para todas as pessoas, estejam elas presas ou não.

A partir da perspectiva legal/jurídica, o direito à educação é reconhecido como um direito humano pela normativa internacional, pactos, convenções e declarações das Organizações das Nações Unidas (ONU) e pela Organização de Estados Americanos (OEA).⁵

Por outro lado, a educação das pessoas privadas de sua liberdade possui um tratamento normativo específico: as Regras Mínimas para o Tratamento do Delincente (1955), Os Princípios Básicos para o Tratamento do Réu da ONU (1990).⁶ Segundo as Regras anteriormente mencionadas, destaca-se que:

Regra 57: a prisão e as demais medidas cujo efeito é separar um delincente do mundo exterior são aflitivas pelo fato mesmo de que destituem o indivíduo de seu direito de dispor de sua vida pessoal ao privar-lhe de sua liberdade. Portanto, exceto nos casos em que sejam necessárias medidas de separação justificadas ou de manutenção da disciplina, o sistema prisional não deve agravar os sofrimentos inerentes a tal situação.

Regra 58: o propósito e a justificativa das penas e medidas preventivas de liberdade são, em definitiva, proteger a sociedade contra o crime. Somente se alcançará este propósito caso se aproveite o período de privação da liberdade para conseguir, na medida do possível, que o delincente, uma vez liberto, não somente queira respeitar a lei e prover suas necessidades, mas também seja capaz de fazê-lo.

Regra 60: o regime do estabelecimento deve tratar de reduzir as diferenças que possam existir entre a vida na prisão e a vida em liberdade.

5 No contexto particular da Argentina, encontra-se estabelecido na Constituição Nacional e Provincial na Lei Federal de Educação e na Lei Provincial de Educação.

6 Na Argentina, esta especificidade está enquadrada legalmente na Constituição Nacional e Provincial na Lei de Execução Penal da Nação (Lei nº 24.660) e da província de Buenos Aires (Lei nº 12.256).

Regra 65: o tratamento dos condenados a uma pena ou medida preventiva de liberdade deve ter por objetivo, caso a duração da pena o permita, incutir-lhes a vontade de viver conforme a lei, manter-se com o produto de seu trabalho e criar-lhes aptidão para alcançá-lo. Tal tratamento será encaminhado com vistas a fomentar o respeito a si mesmo e desenvolver o sentido de responsabilidade.

Regra 66: (1) para alcançar este propósito, se deverá recorrer, em particular, à assistência religiosa, nos países em que isso seja possível, à instrução, à orientação e à formação profissional, aos métodos de assistência social individual, ao assessoramento relativo ao emprego, ao desenvolvimento físico e à educação de caráter moral, conforme as necessidades individuais de cada detento, deverão ser levados em consideração seu passado social e criminal, sua capacidade e aptidões físicas e mentais, suas condições pessoais, a duração de sua condenação e as perspectivas depois de sua liberação.

Regra 77: (1) serão tomadas disposições para melhorar a instrução de todos os detentos capazes de aproveitá-la, inclusive a instrução religiosa nos países em que isso seja possível. A instrução dos analfabetos e dos jovens detentos será obrigatória e a administração deverá prestar-lhes particular atenção.

(2) a instrução dos detentos deverá estar coordenada, sempre que possível, com o sistema de instrução pública para que, ao serem libertados, possam continuar sem dificuldade sua preparação.

Nos Princípios Básicos, também arrolados anteriormente, se reconhece o mesmo tipo de postulados, portanto destacamos:

Princípio 6: todos os detentos terão direito a participar de atividades culturais e educativas com vistas a desenvolver plenamente a personalidade humana.

Princípio 10: com a participação e ajuda da comunidade e de instituições sociais e com o devido respeito dos interesses das vítimas, serão criadas condições favoráveis para a reincorporação do ex-detento à sociedade nas melhores condições possíveis.

Além do exercício real de direito à educação nas prisões, é importante refletirmos sobre a qualidade dessa educação. Para tanto, mencionamos quatro características fundamentais que se constituem, de alguma forma, critérios de qualidade no momento de realizarmos uma análise valorativa:⁷

A acessibilidade: ter acesso ao direito sem restrição alguma, isto é, a obrigação do estado de eliminar todas as exclusões baseadas em critérios discriminatórios de qualquer índole e a obrigação de identificar os obstáculos – de qualquer índole – que impeçam o direito à educação, buscando superar a exclusão.

A disponibilidade: que haja diversidade na oferta educativa, isto é, obrigação do estado de assegurar educação gratuita e obrigatória disponível para todas as pessoas que não a tenham desfrutado e/ou concluído.

A adaptabilidade: que a educação seja de acordo com a pessoa que a recebe e com o contexto que o rodeia, isto é, obrigação estatal de suprir uma educação ‘extraescolar’ a quem tem obrigação de gozar desse direito e esteja impedido de presenciá-lo ou gozá-lo de maneira deliberada – é o caso das pessoas aprisionadas –; obrigação estatal de ajustar a educação ao interesse de cada pessoa, considerando a diversidade como princípio do modelo educativo e, por último, fortalecer, obrigação de fortalecer os Direitos Humanos por meio da educação aplicando o princípio de indivisibilidade dos Direitos Humanos.

A aceitabilidade: que os conteúdos e métodos desenvolvidos sejam aceitáveis eticamente. Isso implica no desenvolvimento de uma

7 Foram propostas pela ex-relatora de direito à educação das Nações Unidas, Katarina Tomasesky, sob a fórmula das “4 A” até o ano de 2003. Nota da tradutora: em inglês, o termo referente à tradução *disponibilidade* é *availability*.

Educação em Direitos Humanos, isto é, obrigação estatal de proporcionar uma educação com determinadas qualidades alinhadas aos Direitos Humanos e, portanto, uma obrigação estatal de assegurar que os processos de ensino e aprendizagem estejam alinhados com os Direitos Humanos, garantindo uma observação e vigilância dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva dos Direitos Humanos e oferecendo o direito a recursos efetivos de garantia a todos(as) os(as) docentes e alunos(as) (SCARFÓ, 2008, p. 29).

Por sua vez, à normativa internacional se soma e a potencializa para o caso argentino

un hito fundante en la garantía del derecho a la educación de las personas alojadas en contextos de privación de libertad que es el capítulo 12 de la Ley Nacional de Educación – nº 26.206 – sancionada en diciembre del 2006. Un capítulo objeto de disputas, de tensiones y acuerdos intersectoriales, que ante todo logra iluminar una de los sectores mas invisibilizados y olvidados del sistema educativo formal (FREJTMAN, 2008, p. 31).

Nesse capítulo não somente se alude à responsabilidade geral do Estado da garantia e efetivação do direito à educação para todos e todas as pessoas privadas da liberdade, mas constitui um programa operativo de ações específicas tendentes a garantir o exercício e o desfrute efetivo desse direito. Para tanto, explicita em seu primeiro artigo:

Art. 55. A Educação em Contextos de Privação de Liberdade é a modalidade do sistema educativo destinada a garantir o direito à educação de todas as pessoas privadas de liberdade, para promover sua formação integral e desenvolvimento pleno. O exercício desse direito não admite limitação nem discriminação alguma vinculada à situação de aprisionamento e será levado a conhecimento de todas as pessoas privadas de liberdade, em forma fidedigna, a partir do momento de ingresso na Instituição.

Por último, parece-nos relevante refletir sobre o contexto da situação educativa que estamos analisando, dadas suas particulares características como já mencionado anteriormente. Dita especificidade é reconhecida no contexto, nos sujeitos, na instituição educativa e no lugar (na infraestrutura): o aprisionamento, as grades, os controles, a perda de códigos socialmente aceitos ‘do lado de fora’ e, ao mesmo tempo, a existência de códigos carcerários próprios.

Outra questão interessante é a condição de alta vulnerabilidade dos sujeitos da ação educativa, sua condição de excluídos(as) sociais. Pode parecer uma obviedade, mas pensemos na contradição do fato de a escola ser a que deve oferecer ferramentas para a vida em sociedade extra-muros e, porém, sua realização dar-se no contexto da prisão, com todas essas características que estamos apresentando. Mencionamos o papel dos(as) docentes e sua situação pessoal diante de tal contradição também como um dado relevante que, porém, não encontra espaço suficiente neste trabalho para o tipo de análise que merece.

A escola como instituição educativa, além disso, está funcionando por sua vez dentro de outra instituição: a prisão, que, seguindo a definição de Irving Goffman (1985), em seu texto clássico *Los internados*, pode ser caracterizada como uma “Instituição Total”, cuja lógica se organiza em função de critérios racionais e de vigilância estrita. “Uma Instituição Total pode ser definida como um lugar de residência e trabalho, no qual um grande número de indivíduos, na mesma situação, separados da sociedade, por um período de tempo, dividem seu aprisionamento em uma rotina diária, administrada formalmente” (GOFFMAN, 1985, p. 21).

Dessa maneira, a prisão opera como uma instituição dominante e totalizante com sua lógica própria de aprisionamento cuja função é a de castigo e vigilância e, portanto, os sujeitos que a habitam o fazem seguindo essa lógica prisional.

Esse fato nos leva a pensar, em última instância, na diferença que existe com relação a outras situações educativas que apresentam contextos mais estandardizados e, portanto, acreditamos que seja necessário compreender e destacar esta particularidade baseada no contexto em que se desenvolve o ensino (a prisão, o aprisionamento) e o sujeito da ação educativa (um sujeito jovem-adulto privado da liberdade ambulatoria).

Definitivamente, oferecer educação em contextos de aprisionamento constitui-se como uma forma de ampliar as possibilidades de gerar um projeto genuíno de inserção social e econômica na saída da prisão e, principalmente, como ‘ressignificação’ do tempo transcorrido na prisão. Acreditamos que as possibilidades que oferece a educação vão além das opções reais de inserção social e econômica que esta gera, pois trata-se de um valor em si mesma, por isso é um direito humano, por isso deve estar garantida para toda a população, porque como tal todos estamos em condições de gozar de uma educação de qualidade que nos ofereça a possibilidade de adquirir diferentes habilidades ou destrezas sociais para a vida.

La elevación del nivel educativo y cultural de los alumnos, les brinda elementos para lograr el autosustento al momento de la liberación del penal, así como la posibilidad de desarrollar formas pacíficas de relacionarse con otros y modos no violentos para la resolución de conflictos (GIACCHINO DE RIBET, 2005, p. 36).

Papel da sociedade civil

Entendemos que a responsabilidade da sociedade civil inclui tanto as próprias escolas em contextos carcerários como as Organizações Não Governamentais (ONGs), assim como a população civil em geral, porque é em função de suas práticas e ideias que se abre espaço ao debate social.

Até aqui analisamos com mais profundidade a educação pública em contextos de aprisionamento que, na Argentina, tem como característica o fato de que é o próprio sistema educativo regular quem ingressa de maneira sistemática e constante dentro das instituições de aprisionamento. Nesse caso, a escola enquanto Estado e enquanto sociedade civil nos permitiria pensar que contamos com uma estrutura bastante importante para fortalecer os processos de ampliação de exercícios de direitos, a partir da qual “a sociedade civil”, representada pelas organizações não governamentais, e a população em geral, possam arraigar e fortalecer seus próprios compromissos e responsabilidades com esta problemática

produzindo um “círculo virtuoso” no melhoramento da qualidade de vida intramuros e da construção de direitos.

Esclarecemos, por outro lado, que a relação que existe entre o Estado e a sociedade civil apresenta suas particularidades em cada região e, portanto, é importante prestar atenção à relação existente previamente no momento de se propor determinada prática ou ação.

Entretanto, como foi enfatizado na seção anterior, por meio do exercício pleno de direito à educação nas prisões trata-se, por um lado, de ampliar as possibilidades de gerar projetos de vida genuínos cuja garantia deve estar respaldada pelo Estado. Porém, além disso, trata-se de promover o desenvolvimento integral da pessoa enquanto sujeitos de direitos e não como sujeitos sob tratamento carcerário.

Nesse sentido, o papel da sociedade civil tem por objetivo fundamental contribuir no reforço da ação do Estado e, de alguma maneira, garantir o exercício pleno do direito.

Isso quer dizer que tanto o Estado quanto a sociedade encontram-se comprometidos socialmente com o desfrute da educação nas prisões, mas suas dinâmicas são distintas: o Estado deve oferecer uma garantia permanente, enquanto a sociedade civil intervém de maneira temporal e, como veremos, por isso mesmo afirmamos que uma de suas ações fundamentais é a de fortalecimento.

Conforme desenvolvemos na seção anterior, a educação é um direito humano inerente a cada indivíduo e, como tal, encontra-se garantida pela Normativa Internacional e Nacional com vistas à igualdade social. Entretanto, apresenta-se como uma igualdade declarativa e acreditamos que a sociedade civil tem um papel-chave para que se constitua em uma igualdade substantiva. Para que seja convertida em algo real, algumas necessidades devem ser atendidas para que seja possível o desfrute em discussão.

Essas necessidades têm relação, entre outras coisas, com questões administrativas, mudanças de prisão a prisão sem levar em conta a continuidade do processo educativo, procedimentos internos de acesso ao espaço escolar, a burocracia relacionada à documentação solicitada, os critérios de segurança prisional, a situação econômica dos sujeitos da ação educativa que, em geral, não dispõem de recursos materiais e,

além disso, ocasionalmente devem escolher entre a escola e o trabalho (que lhes oferece um salário), a infraestrutura, pois muitas vezes os espaços destinados às escolas não são apropriados para o desenvolvimento da mesma e a superposição das ofertas educativas. Também é importante prestar atenção à formação dos(as) docentes de escolas nas prisões e suas condições de trabalho, o que significa prestar atenção a tudo aquilo que envolve o papel docente.

Tudo o que estamos mencionando gera um entorno com características que vão em direção contrária ou fragilizam a realização do exercício de direito (em função daqueles critérios: 4 “A”). Logo, a sociedade civil intervém no contexto como sustento da decisão política que possa modificar as condições negativas e, dessa forma, estabeleça a perspectiva pedagógica adequada para a realização de um direito e não somente uma ação terapêutica carcerária.

El aprendizaje en prisión por medio de programas educativos se considera por lo general una herramienta para el cambio y su valor se juzga a la luz de su repercusión en la reincidencia, la reintegración y, más concretamente, en las oportunidades de empleo tras la puesta en libertad. Sin embargo, la educación es mucho más que una herramienta para el cambio. Es un imperativo en sí. Con todo, la educación presenta desafíos considerables para los reclusos debido a toda una gama de factores ambientales, sociales, institucionales e individuales. Estos factores y los desafíos que presentan no son insalvables (MUÑOZ, 2009, s/p).

Promoção, controle e fortalecimento

Diante do que já foi exposto anteriormente, a sociedade civil exerce uma ação de promoção ao colocar em cena o debate público sobre o exercício de direito à educação daqueles(as) que se encontram privados(as) de sua liberdade.

As ações de promoção fortalecem a educação pública nas prisões. Com relação a esse ponto, vale lembrar que tal educação deve estar

garantida pelo Estado por meio da oferta oficial. Entretanto, a sociedade civil pode intervir com propostas não formais que devem apresentar-se como complementares e não de maneira competitiva com a escola pública (por exemplo: oficinas de arte, de música, de cinema, de rádio, literários, de pintura etc.). Pois, como já mencionamos, as opções não formais oferecem ferramentas que fogem da lógica escolar, contribuindo na melhoria das possibilidades de mudança e apropriação proveitosa de tais ferramentas por parte dos(as) detidos(as).

A partir desse paradigma, é fundamental não somente recuperar as múltiplas experiências que existem atualmente nas prisões argentinas, que englobam a promoção de atividades artístico-culturais, mas, principalmente, é importante realizar um esforço de sistematização das mesmas, dado que constituem um exercício de participação cidadã e de promoção de direitos que é vital em um contexto como o que vivemos, em que existem políticas de criminalização da pobreza e da juventude.

Ao mesmo tempo, essas experiências têm um valor central por tratar-se de fortes dispositivos de diminuição dos efeitos de prisionização. Os contextos de privação de liberdade, enquanto instituições totalmente reguladas e reguladoras das condutas, produzem efeitos altamente nocivos nas pessoas detidas. Jesús Valverde Molina realizou um estudo detalhado sobre “as consequências da prisão”, explicitando como o aprisionamento produz efeitos somáticos, psicossomáticos, de linguagem, de vínculos etc. Nesse sentido é vital a instalação de espaços que rompam a lógica do aprisionamento, “gerando e mantendo espaços e tempos diferentes aos habituais dentro da prisão, configurando caminhos pouco explorados e visibilizados das prisões: o do encontro, a palavra, o intercâmbio e a produção compartilhada”⁸ (FREJTMAN, 2009).

Os resultados nesses espaços são múltiplos e de uma riqueza inimaginável. Portanto, podemos nos encontrar diante de obras de teatro, revistas autogerenciadas, murais, espaços de rádio, poesias, contos

8 Traduzido de Valeria Frejtman. *Haciendo Sutura*. Publicación del Proyecto Abrir Puertas, Talleres de periodismo y literatura en cárceles, 2008-2009. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires. Disponível em: <<http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica>>.

que circulam e rompem a lógica do aprisionamento. Ao mesmo tempo, esses espaços constituem uma oportunidade para aqueles(as) que se encontram privados(as) da liberdade de encontrar-se com novos modos de conhecimento, novos saberes e experiências que não formavam parte de seus itinerários de vida habituais, conformando novas oportunidades e imaginários de vida impensados anteriormente e que constituem uma marca indelével na vida dos presos e presas, ao recuperar sua liberdade e, em muitos casos, se tratar de uma possível reconfiguração ou reescrita do projeto de vida caso sejam estabelecidos os canais de articulação necessários para que essas experiências continuem do lado de fora.

Existe, por outro lado, com relação ao controle e monitoramento, um espaço concreto de participação da sociedade civil no marco do *Protocolo Facultativo Contra a Tortura da ONU* (mecanismo complementar à *Convenção contra a tortura e outros tratos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes*, da ONU, adotado no ano de 2002). A esse respeito é muito importante que se possam realizar levantamentos sobre a situação educativa nas prisões – vale recordar aquilo que já foi problematizado sobre as necessidades implicadas nisso.

A partir das organizações, a sociedade civil pode converter-se em vigilante do desenvolvimento e realização do direito à educação nas prisões, indicando e enfatizando para o Estado as situações que levem à sua fragilidade. Pode também ter a possibilidade de chegar à instância jurídica desse direito no caso de sua violação, principalmente no que tange ao seu acesso/desfrute.

Dessa maneira, de uma ou outra forma, a sociedade civil intervé, comprometendo-se com o acesso e com a qualidade da educação nas prisões.

Com relação às ações concretas com as quais intervé a sociedade civil, o informe anteriormente mencionado da ONU se expressa da seguinte forma:

La educación debería estar orientada al desarrollo integral de la persona e incluir, entre otras cosas, el acceso de los reclusos a la educación formal e informal, programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales,

educación física y deportes, educación social, educación superior y servicios de bibliotecas.

E segue:

Sin la participación activa de particulares, instituciones académicas, ONG y organizaciones intergubernamentales competentes en la materia, la educación de los reclusos sería mucho más precaria de lo que es actualmente y en algunas instituciones ni siquiera existiría.

Trata-se, em resumo, de fortalecer a prática que é própria do Estado, mas que, conforme é sabido, embora devesse atuar por si mesmo e ser capaz de satisfazer todos os requerimentos sociais, nem sempre ocorre dessa forma e, portanto, enquanto discutimos sobre a qualidade institucional do Estado, é pertinente e necessário envolver-se nesses vazios.

Considerações finais

Partindo do objetivo proposto, de ampliar o debate sobre a educação pública nas prisões a partir da perspectiva dos Direitos Humanos, reforçamos as ideias problematizadas sobre prestar particular atenção à construção histórica de certas noções que são essenciais para compreender determinadas formas de ser, pensar e agir da sociedade civil.

Sobre esse modo de ser, tentamos problematizar a importância do acesso a uma educação de qualidade garantida para todas as pessoas em condições de privação de sua liberdade. Isso porque defendemos que a educação constitui a maneira mais genuína de ampliar as possibilidades reais de inserção social, econômica e cultural e, mais ainda, porque promove o desenvolvimento da integridade das pessoas como reconhecimento do direito humano à educação como tal. O Estado, por sua parte, é encarregado de oferecer as garantias permanentes por meio de sua Normativa vigente.

Entretanto, acreditamos que a sociedade civil possui papel-chave na garantia do exercício pleno do direito, pois através de suas ações de

promoção, controle e fortalecimento, tenta conformar um modo de ser que definitivamente opere como sustento de uma decisão política baseada em um pensamento crítico sobre a realidade e suas consequências.

Por outro lado, como já afirmamos, porque as propostas concretas de intervenção por meio da educação informal oferecem ferramentas que são traduzidas em habilidades para a vida que a escola, com sua própria lógica escolarizante, não oferece.

Mencionamos, finalmente, que se trata de uma situação educativa com um entorno que apresenta uma especificidade que não pode deixar de ser atendida se a intenção é garantir o direito humano à educação.

Porque, la garantía del derecho a la educación pública en cárceles y una educación en Derechos Humanos, seguramente favorecerá a la búsqueda incansable de tener cárceles más humanas, más democráticas, más públicas, como también a ser la oportunidad de dar 'voz' a aquellos que no la tienen (SCARFÓ, 2008, p. 32).

Referências bibliográficas

BIZZARRA, Ricardo. *Poemas Infames: historias tumberas*. La Plata: Al Margen, 2009.

BROCCA, Magdalena; GONZALEZ, Alejo (Comp.). *Marcas en el tiempo: la filosofía como ejercicio de la autonomía*. Córdoba: Narvaja Editor, 2007.

DAROQUI, Alcira (Comp.). *Muertes silenciadas: la eliminación de los "delincuentes"*. Una mirada sobre las prácticas y los discursos de los medios de comunicación, la policía y la justicia. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2009.

FREJTMAN, Valeria. Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar, en Dossier De Freire a nosotros y de nosotros a Freire, Experiencias de la praxis y pedagogías críticas. *Novedades Educativas*, n. 209, mayo 2008.

GIACCHINO DE RIBET, María Isabel. La educación en los establecimientos penitenciarios en "La escuela en contextos de exclusión". *Novedades Educativas*, n. 172, p. 36, 2005.

GOFFMAN, Irving. *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu, 1985.

MUÑOZ, Vernor. Promoción y Protección de todos los Derechos Humanos, Civiles, Políticos, económicos, Sociales y Culturales, incluido el derecho al Desarrollo: el derecho a la educación de las personas privadas de libertad. *Informe del Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación*, s/1, abril de 2009.

SCARFÓ, Francisco José. *Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires: el derecho humano a la educación*. La Plata: Editorial Universitaria de La Plata, 2008.



OS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS PRISÕES: SUAS REGULARIDADES E SUAS SINGULARIDADES



Arlindo da Silva Lourenço*

(...) Mesmo no contexto de uma administração fortemente centralizada, e por mais autoritária que seja, a força da imposição normativa nem sempre é obedecida, traduzida em poder e em ações orientadas em conformidade, seja nos terrenos próprios da administração central, seja nos universos escolares concretos. A uniformidade, o elevado número e a eventual precisão dos instrumentos normativos não se constituem necessariamente como sinônimos, nem sequer como condição suficiente, de reprodução normativa em contexto escolar. Pelo contrário, são frequentemente objeto de interpretações, alvo de observâncias seletivas e parciais, ou mesmo pretexto favorável, ou propiciador, para a produção de regras e decisões alternativas (LIMA, 1996, p. 31).

Quando visitávamos no primeiro semestre de 2003 uma penitenciária localizada em município da Grande São Paulo, encontramos em destaque e pintada no alto do portão de acesso da instituição, a seguinte citação atribuída a William Shakespeare: “Há mais *coisas* entre o céu e a terra do que nossa vã sabedoria”. Esta suposta afirmação do poeta parafraseia a verdadeira assertiva do autor, ou mais precisamente aquela em Hamlet (1599-1601): “há mais *mistérios* entre o céu e a terra do que nossa vã sabedoria” (SHAKESPEARE, 1564-1616). Seja como for, a escolha de uma citação como essa para receber funcionários, visitantes

* Psicólogo da Penitenciária José Parada Neto, de Guarulhos-SP. Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP e doutor em Psicologia Social pela USP-SP. Professor universitário.

e autoridades, e inscrita já no portão de ingresso de uma instituição muito singular e característica como uma prisão, nos permite inferir que algumas situações ou acontecimentos muito característicos devem ocorrer em seu interior.

À época dessa nossa primeira visita àquela penitenciária, tínhamos a intenção de observar, reconhecer, registrar e investigar os processos educativos que ocorriam no interior dessas organizações *complexas* (FISCHER, 1989). Indagávamos acerca das singularidades, bem como das particularidades existentes nos espaços destinados à escolarização de jovens e adultos prisioneiros, que, acreditávamos, necessitavam de um tratamento distinto do mundo acadêmico e científico.

Como estávamos atentos a todos os pormenores que pudessem caracterizar, assemelhar ou diferenciar as instituições prisionais, uma em relação a outras e, especialmente, em relação a todos os detalhes que dissessem respeito à cultura acumulada que, normalmente, acaba por ser transmitida por intermédio de processos educativos em nossas sociedades escolarizadas, não pudemos deixar de perceber e anotar a famosa inscrição poética do famoso visionário inglês do século XVI.

Para nós, que trabalhávamos há alguns anos em instituições de privação de liberdade para jovens e adultos, essas singularidades, bem como as particularidades encontradas nas escolas do cárcere, estabeleciam alguns vieses ou matizes importantes quando se buscava compreender as políticas públicas¹ destinadas a essas instituições como um todo, mas particularmente na educação escolar dos internos. Esses vieses, muitas vezes produtos de concepções pessoais e funcionais dos administradores e dos seus auxiliares, acabavam por caracterizar essa *assistência* pre-

1 Adotamos aqui o conceito de *políticas públicas penais* de Adorno (1991a, p. 25), para quem elas são "(...) um conjunto de normas, meios e procedimentos técnicos que são adotados pelo Estado para prevenir a criminalidade, conter a delinquência, promover a reparação de um bem atingido pela ofensa criminal, custodiar cidadãos condenados pela justiça e realizar a segurança da população". A escolarização dos prisioneiros é vista, assim, como uma das práticas que levariam os prisioneiros a rever suas práticas anteriores bem como a sua conduta na sociedade em que vive, segundo o poder estatal estabelecido.

vista em Lei,² de forma mais positiva ou mais negativa, mais ou menos eficaz ou, ainda, mais ou menos humanizada. Essa caracterização mais regular ou mais singular estaria presente basicamente de duas formas: no próprio espaço arquitetônico disposto e disponibilizado para efetivar a política educacional pensada para as prisões – seus corredores, suas salas de aula, o mobiliário à disposição e as instalações físicas; ou no trato interpessoal, mais ou menos flexível, que encontrávamos em funcionários, dirigentes, professores, coordenadores, entre todos aqueles responsáveis por fazer chegar essa assistência à população destinada: os presos.

Esses vieses ou matizes que tratamos no texto corresponderiam ao conceito de *apropriação* de Chartier (1990). Em que pese a existência de normas e regras às vezes muito rígidas, entre tudo aquilo que é dito e aquilo que é previsto, as formas pelas quais as pessoas se apropriam dessas regras e as operacionalizam no cotidiano em que se encontram são distintas. Por mais que exista um esquadramento das práticas, das normas e das sanções institucionais, existe ainda a possibilidade de burlá-las por meio das apropriações que são feitas pelas pessoas a elas submetidas. Nesse sentido, faz-se importante o estudo da cultura da escola como uma cultura independente da cultura social e, no caso descrito, da cultura prisional. Ambas as instituições, prisão e escola, devem merecer todos os nossos esforços analíticos na tentativa de não reduzir uma a outra, bem como não perder de vista que aquilo que se quer compreender neste trabalho é uma escola com características muito particulares, porque funciona no interior das prisões.

Este trabalho pretende apresentar os resultados obtidos na investigação que realizamos em nível de mestrado, desenvolvida entre os anos de 2003 e 2004 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (LOURENÇO, 2005), acerca da educação escolar no interior das prisões no Estado de São Paulo, bem como as formas pelas quais ela era realizada: suas normas, suas regras e suas práticas; portanto,

2 Consoante dispõe o artigo 10 da Lei de Execução Penal (GOMES, 2000, p. 451), “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. A assistência a ser prestada, conforme elenca o artigo 11 da referida Lei, será: I – material; II – à saúde; III – jurídica; IV – educacional; V – social; VI – religiosa (grifo nosso).

suas regularidades e suas singularidades. Relacionado ao objetivo central, tentávamos encontrar comportamentos, posturas, gestos, sinais materiais ou tecnológicos, além de conformações e deformidades na comunicação interpessoal daqueles indivíduos que frequentavam as salas de aula dessas escolas que pudessem nos indicar, inclusive, as várias formas de resistência e de autonomia em instituições reguladas por normas e regras extremamente rígidas do ponto de vista de sua organização interna. O que nos interessava era encontrar aquelas atitudes e práticas que, reproduzidas, pudessem servir como parâmetros ou como resultado para o jogo de forças que inexoravelmente ocorriam dia a dia no interior dessas escolas e que as revelavam ora espaços muito singulares, ora muito semelhantes.

Por dentro da escola – as especificidades e as regularidades das instituições escolares prisionais.

Nos trabalhos sobre educação escolar no interior do cárcere que orientaram a nossa pesquisa, ora o espaço educacional era visto como local privilegiado em relação aos outros locais de convivência e de circulação dos encarcerados (LEITE, 1997; GOIFMAN, 1998; PORTUGUÊS, 2001; ONOFRE, 2002; LEME, 2002; SANTOS, 2002), ora um local privilegiado da instituição, por deter normas e regras de funcionamento diferenciadas e mais flexíveis do que as normas gerais, bem como valores também diferenciados em relação aos valores institucionais (LEITE, 1997; ONOFRE, 2002). É possível supor que o *clima organizacional*, originado e mantido nas escolas das instituições prisionais, contribui para essas percepções dos sujeitos que frequentam o local, apesar da imposição vertical e hierarquizada das normas pela *equipe dirigente* e pelo corpo de funcionários ou *staff*.

O que temos em mente, então, é que na confluência das inter-relações desenvolvidas por professores e monitores, alunos, supervisores, funcionários de prisões, entre outros, com as características físicas instituídas para as escolas nas instituições prisionais, reside uma possibilidade de diferenciação dos sujeitos que ali se encontram. Também para nós, num am-

biente mais favorável, onde a dinâmica das relações entre pessoas possa fluir com maior naturalidade ou flexibilidade e, portanto, menos rigor, a *autonomia construída* dos sujeitos pode ser mais elevada quando comparada com aquela autonomia de sujeitos mantidos em condições menos favoráveis de aprisionamento e em espaços de convivência menos flexíveis:

(...) nosso aluno vive numa instituição fechada e repressora. Passa grande parte de seu tempo vigiado. Ao menor deslize é gravemente punido. Seu tempo é totalmente administrado, da hora em que deve acordar, até a hora do sono. Possui tolhida a sua cidadania. Oscila entre uma culpabilização genérica da *sociedade* por seus atos, e entre um *mea culpa* exacerbada (FUNAP, 1995, p. 17).

Estão em jogo singularidades muito importantes quando realizamos o tipo de comparação entre dois ou mais espaços e formas escolares a fim de levantarmos as singularidades e as particularidades, como as resistências e as autonomias encontradas. A estruturação dos espaços delimitados para as práticas educativas é uma delas e esses espaços podem ter relação direta com o tipo de atividade que se faz. Assim, imaginamos fazer muita diferença, por exemplo, frequentar uma escola em espaços característicos, em típicas salas de aula, onde as portas, embora se encontrem fechadas a fim de evitar interrupções que possam interferir no andamento das atividades, estão destrancadas e são de madeira, em contraposição a frequentar aulas em verdadeiras celas, *as celas de aula* (LEME, 2002), trancadas a cadeado e feitas de chapas de aço e grades de ferro. Muito embora não seja nossa pretensão conjecturar sobre o grau de eficácia comparada entre duas escolas nas prisões.

A administração ou coordenação própria aos espaços escolares é outra característica que pode fazer a diferença para os alunos que frequentam as escolas, quando temos em mente que cada escola é diferente em seu núcleo: "(...) Se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente de outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria" (CÂNDIDO, 1956, p. 107). Durante as entrevistas que realizamos com funcionários, dirigentes, prisioneiros e outras pessoas

envolvidas com a política educacional para o cárcere, pudemos perceber uma relativa preocupação de alguns desses personagens em relação aos índices oficiais de eficácia e eficiência da escola.

Paralelamente a instituições em que os professores eram selecionados a partir do conjunto da população carcerária e, portanto, eram também presos – os chamados *monitores presos* (PENNA, 2003) – e ensinavam com esmero e dedicação os colegas do cárcere, em que esse tipo de organização do sistema e das práticas escolares era bastante elogiado por todos os envolvidos, ouvíamos de outro administrador de prisões um comentário absolutamente contrário a essa prática. Para esse administrador de prisões, a organização de um sistema escolar envolvendo *monitores presos* traria inúmeros problemas para a população encarcerada como um todo e para o conjunto de funcionários, especialmente porque haveria, segundo disse naquela ocasião, muitos “acobertamentos e atos arbitrários e/ou contrários às normas e ao regime disciplinar, devido às características próprias da população reclusa”. Por coincidência ou em decorrência de algum outro fenômeno que não sabemos, não houve aulas nesta instituição localizada no interior do Estado de São Paulo no dia de nossa visita, apesar da agenda prévia que tomamos a precaução de estabelecer com as autoridades responsáveis. Ainda, uma das queixas ouvidas das pessoas entrevistadas no local foi justamente a falta de professores da rede pública disponíveis para as aulas na prisão.

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 1996, p. 186).

Quando Barroso (1996, p. 186) fala em “autonomia construída da escola”, deixa claro que “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem”. Neste ponto parece concordar com Apple (1989, p. 170) quando anuncia que “(...) é

na interação entre o conteúdo, a forma e a cultura vivida dos estudantes que as subjetividades são formadas. Nenhum elemento desse conjunto de relações pode ser ignorado”. Nas instituições de privação da liberdade como as prisões, as resistências dos prisioneiros – alguns deles, alunos das salas de aula existentes – às normas rígidas e ao código disciplinar instituído, em parte, pelo poder Estatal, em parte pelos próprios dirigentes e funcionários, pode resultar num movimento de massas muito violento e, às vezes, sem precedentes na história atual. Um desses movimentos foi a mega rebelião ocorrida em fevereiro de 2001, que

teve início por volta das 13 h e, em poucas horas, se espalhou por 29 presídios do estado de São Paulo, envolvendo cerca de 28 mil presos de delegacias de polícia, cadeias e principalmente penitenciárias. Milhares de familiares e amigos de presos estavam no interior das prisões. Em algumas unidades, as autoridades retomaram o controle da situação ainda no mesmo dia, mas em outras a rebelião durou até o dia seguinte, inclusive com a presença de familiares de presos e funcionários, mantidos como reféns (SALLA, 2007, p. 82).

A possibilidade de autonomia dos prisioneiros em relação ao conjunto dos regulamentos é, de alguma forma, rechaçada a todo instante por aqueles que detêm o poder institucional, pois “a prisão de segurança máxima, como qualquer organização, leva a marca particular dos homens no poder” (SYKES, [1958] 1999, p. 36).³ Mais importante que a participação dos sujeitos encarcerados nas rotinas institucionais é a sua pronta disponibilidade para acatar o regulamento:

É o controle do comportamento dos prisioneiros que é enfatizado ao invés do controle da mente do prisioneiro, pela razão de que se as ações do indivíduo forem forçadas a combinar com as demandas normativas, a mente seguirá depois (SYKES, [1958] 1999, p. 37-38).

3 O livro de Sykes (1999) aqui citado não possui tradução oficial para a língua portuguesa. A tradução aqui realizada é de nossa autoria.

Professores, monitores, supervisores e coordenadores escolares, enfim, os funcionários das escolas também podem contribuir para o sucesso ou o insucesso das práticas escolares, assim como para o desenvolvimento ou não da *autonomia produzida* pelos alunos. Uma política educacional voltada para a qualificação do conjunto de funcionários envolvidos com a escola, para a possibilidade de internalização do papel fundamental de cada um dos envolvidos, na trama dos processos educativos, na perspectiva de evitar estereótipos e preconceitos, aceitando os alunos como indivíduos ativos no processo educacional e como portadores de uma história e de uma verdade que há de ser considerada, são vetores importantes a ser levados em conta, conforme argumenta Canário (1998), sustentando o que disseram Lesne & Mynvielle:

(...) a formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular de um processo contínuo e multifórmico de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um (LESNE & MYNVIELLE, 1980 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 10).

Outra questão que dizia respeito a nossa pesquisa quando de sua concepção e planejamento era a possibilidade de se encontrar diferenças significativas nas concepções e crenças pessoais entre os sujeitos que frequentavam as escolas das instituições prisionais, além da sua interação na turma ou na sala ou *cela de aula*:

(...) contrariamente ao que se julgava, os efeitos da escola (enquanto organização) não podem ser dissociados dos efeitos da turma e do professor, uma vez que a maior parte dos estudos mais recentes que utilizam métodos de multivariáveis mostram que a maior parte das diferenças entre as escolas se devem a variações que se passam ao nível das turmas (BARROSO, 1996, p. 180).

Um aluno de uma das escolas pesquisadas apresentou-nos um relato dos mecanismos pessoais de cerceamento do direito ao estudo em uso por uma parte do corpo de funcionários da penitenciária; alegou também ter abandonado os estudos em duas ocasiões, em decorrência do

que chama de “uso de brutalidade e humilhação ao prisioneiro”. Negar-se a abrir o portão de acesso à galeria, solicitar uma série de informações e autorizações ao prisioneiro, abrir o portão depois de muito tempo, ou simplesmente “forçar” para que o prisioneiro tenha uma atitude de desrespeito e desacato são algumas das formas de que se utilizam alguns funcionários quando querem prejudicar o prisioneiro. Essa atitude é, muitas vezes, entendida como vinculada a um “estado de humor”:

“Às vezes, um funcionário tomou uma bronca de um superior dele ou, talvez esse mau humor, ele tá trazendo de casa, porque não tá legal lá o seu convívio, isso daí é uma base minha. Porque eu vejo, o ser humano, pra ele tá de mau humor, pra ele tá ofendendo alguém, né? Pra ele tá barrando, sendo uma ‘pedra de tropeço’ para o próximo, é algo que deve ter acontecido pra ele, né? Toda ação, ela tem a sua reação, né?” (Trecho de relato de aluno da escola na prisão, setembro, 2004).

Em outros casos, o motivo do cerceamento pode estar num certo despreparo desses funcionários para o trabalho:

“Então, eu vejo que muitas vezes também é o, o, um despreparo aí, uma falta de, não sei se é isso, mas talvez, talvez uma falta aí de um acompanhamento aí, é, do, de, de um trabalho, né? Psiquiátrico em cima deles aí, também, né? Uma falta, uma preparação nesse sentido aí. Porque muitas vezes eu já vi já, o preso chegar com toda a educação ali, inclusive até, evangélicos: ‘Senhor, por favor. Eu quero... ir pra escola, é duas horas...’. O funcionário, no caso, eu não vou citar nomes aí, tá? Mas o funcionário lá embaixo, no pavilhão dois, eu morei lá, o funcionário bater aquele guichezinho (a portinhola da gaiola) na cara do preso... com a maior brutalidade” (idem, setembro, 2004).

Os funcionários, de sua parte, se defendem alegando que basta qualquer imposição maior para que o prisioneiro transforme seu desejo de não comparecer às aulas ou mesmo de abandoná-las para justificar seu ato:

“Tem preso que ele vai, ele vai, ele pode desistir aquele dia de estudar por esse motivo (um tratamento mais duro por parte do funcionário), mas aí ele sabe que o problema é um problema do funcionário, ele, de repente não vai estudar naquele dia, mas outro dia ele volta, e tem uns que, que por causa desse motivo não volta mais, aproveita, mas aí é, que nem eu falei, aí já é um problema, é, falta de interesse dele, né?” (Trecho de relato de um funcionário da prisão, setembro, 2004).

O questionamento pessoal e particular do próprio lugar que ocupamos na sociedade e no mundo, de uma forma geral, bem como o questionamento das ações e das disciplinas dos homens de uma forma específica, deve ser levado em conta quando pensamos nas relações que se estabelecem nas escolas, principalmente quando elas, disciplinadoras neste caso particular, se encontram instaladas no interior de instituições como as prisões. Aqui, Apple (1989) é de grande ajuda, já que percebeu, mesmo entre os estudantes destinados socialmente à classe operária da economia americana, mecanismos algumas vezes bastantes sutis de resistência e autonomia frente à submissão desejada:

(...) os estudantes tornam-se bastante hábeis em driblar o sistema. Grande número deles nas escolas urbanas de áreas pobres, isto para não falar de outras áreas, adaptam, de forma criativa seus ambientes, de forma que possam fumar, sair da aula, colocar humor em suas rotinas, controlar informalmente a cadência da vida escolar e, de forma geral, tentar levar o dia. (...) Além disso, o ensino velado de pontualidade, asseio, obediência e outras normas e valores de raiz mais econômica, é simplesmente repudiado tanto quando possível. A verdadeira tarefa dos alunos é a de sobreviver até que o sinal soe (APPLE, 1989, p. 112).

Na maioria das escolas no interior das oito prisões que visitamos não havia nenhuma inscrição ou indicação que dissesse tratar-se aquele espaço de uma escola, ao menos, enquanto não atravessávamos o portão de ferro que separava esse espaço do restante da instituição. Não encontrávamos à entrada dos espaços destinados à escolarização dos prisioneiros, ou mesmo já em seu interior, placas, cartazes, faixas ou

mesmo murais que nos identificassem ou nos informassem acerca da finalidade desses espaços; entretanto, como já dissemos às primeiras linhas deste trabalho, a arquitetura específica, bem como a disposição física do local, do mobiliário e dos objetos ali encontrados, bem como os movimentos, os gestos e a interação das pessoas em seu interior, nos evidenciavam tratar-se de um espaço escolar.

Geralmente *escondidas* num recôndito da instituição, encontramos salas ou *celas* de aula que acolhem, abrigam e recebem jovens e adultos encarcerados em certos momentos da sua vida, privados que estão da liberdade. São espaços arquitetonicamente planejados que se assemelham àqueles da vida livre e que permitem, ao mesmo tempo nessas instituições, um *controle disciplinar*⁴ (FOUCAULT, [1975] 1984) por parte do corpo de funcionários responsáveis pela ordem, pela disciplina e pela segurança da instituição sobre os que lá frequentam.

A tentativa de controle disciplinar e dos movimentos dos sujeitos no interior das instituições prisionais começa já quando dessa concepção arquitetônica pelos técnicos ou especialistas responsáveis. Os espaços físicos que receberão e abrigarão os prisioneiros naqueles momentos de sua vida escolar no interior dessas instituições são pensados de forma a, também eles, garantir o efetivo controle sobre os movimentos do corpo do encarcerado. Cusinato (1982), estudando o *Espaço da Penitenciária de Araraquara*, notou que:

(...) o pavilhão de trabalho e das salas de aula fica entre os raios⁵ 1 e 3. Sua localização no centro da penitenciária, entre os raios, tem duas finalidades: impedir a visualização e a comunicação dos presos

4 Por *disciplina*, Foucault (1984, p. 126) vai designar “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”.

5 Desconhecemos a origem desse termo que designa, no linguajar típico do interior das instituições prisionais, os pavilhões de moradia dos prisioneiros; entretanto, já foi utilizado por Bentham (2000) quando de seu *Panóptico*: “(...) Essas celas são separadas entre si e os prisioneiros, dessa forma, impedidos de qualquer comunicação entre eles, por *partições* na forma de *raios* que saem da circunferência em direção ao centro, estendendo-se por tantos pés quantos forem necessários para se obter uma cela maior” (BENTHAM, 2000, p. 18, grifos nossos).

através de sinais, de um raio para outro; diminuir o trajeto de circulação dos presos, dirigi-los para o interior do presídio, concentrá-los. Na medida em que os concentra, também os expõe à vigilância dos guardas (CUSINATO, 1982, p. 23).

Na grande maioria dos espaços reservados à escolarização dos prisioneiros, víamos cadeiras ou carteiras enfileiradas, uma atrás das outras, ou dispostas em círculo, quadros-negros, desses de madeira que normalmente nos acostumamos a observar nas escolas do mundo livre ou simulacros de quadros-negros, utilizando-se da própria parede da sala de aula, pintada com tinta escura, giz branco e colorido, mesas para os professores, cartazes com inscrições educativas e culturais nas paredes das salas ou dos corredores e salões escolares, listas com o nome e o número de chamada dos alunos, muitas vezes também espalhadas pelos corredores, ou em mãos de funcionários ou professores da organização, monitores ou professores que preparavam suas aulas ou ainda, em pleno exercício da docência, alunos, indo e voltando de seus locais de habitação (pavilhões e celas) e quase sempre carregando consigo, ao menos, um lápis ou caneta e um caderno; enfim, a finalidade desses espaços se mostrava evidente numa rápida observação dos fatos que ali aconteciam.

É curioso perceber que, mesmo situada em um local não pensado para ser uma instituição de ensino, as salas ou *celas* de aulas são bem parecidas com as salas de aulas regulares, que podemos observar nas escolas comuns. As carteiras enfileiradas, a lousa na frente, o giz, o apagador, a disciplina, os cadernos, lápis... A escola, enquanto instituição moderna de ensino e representante do desenvolvimento dos países no século XIX, foi muito eficaz na disseminação de uma cultura material específica que a identifica em qualquer espaço social e temporal.

Há que se observar que os recursos físicos, de mobiliário e de equipamentos disponíveis em cada uma das escolas do interior do cárcere, além da própria estrutura arquitetônica de cada uma delas, diferia, às vezes, consideravelmente quando comparados entre si. Assim, enquanto percebíamos locais mais limpos, arejados e arranjados para acolher de forma satisfatória os alunos-prisioneiros, tínhamos espaços de escolarização mais úmidos, mal ventilados e de arquitetura lúgubre.

Enquanto numa unidade educacional do mundo prisioneiro dispunha de mobiliário novo ou reformado, mas sobretudo limpo, noutras eram visíveis traços de deterioração desse material de uso dos alunos. Numa dessas instituições, muitas carteiras escolares permaneceram ao relento por todo o período de tempo em que visitamos a escola ou, mais exatamente, uma semana, fizesse sol ou chovesse. Pareciam invisíveis aos olhos de todos os envolvidos com a escolarização: funcionários, professores e, inclusive, os prisioneiros.

Inevitável foi perceber, durante as visitas de observação dos espaços escolares do interior do cárcere, muitas semelhanças e regularidades, coexistindo com algumas particularidades, fosse quando comparávamos o que víamos no interior dos corredores e das salas ou *celas de aula* do interior do cárcere com outros espaços similares existentes em outras instituições prisionais, ou quando comparávamos esses espaços do cárcere com espaços similares encontrados em escolas do mundo livre.

Não conseguíamos fugir a uma das lembranças de Narodowski (2001), quando relatou, ainda em 1991, quando se encontrava em um Seminário sobre Filosofia da Educação numa universidade localizada em município do interior do Estado de São Paulo, que um colega seu apresentou para o público presente ao evento alguns *slides* e algumas fotos que mostravam peculiaridades acerca de processos educativos encontrados, por este último, na região amazônica. Nesse trecho, rememora Narodowski, que as imagens exibidas naquela ocasião mostravam, segundo aquele que as havia compilado, construções humanas bastante simples, escoradas com materiais abundantes na região – madeira, bambu e folhagens. Não eram necessários mais do que dois ou três *slides* ou fotos para que os presentes ao evento pudessem identificar o tipo de construção que ali se afigurava tratar: um prédio escolar. Narodowski questionou-se à época quais eram, de fato, os limites arquitetônicos que permitiam, num simples olhar, identificar que naquela singela construção funcionava uma escola. Ele mesmo responde em seguida que

os limites estavam tão precisamente demarcados pela cuidadosa distribuição do mobiliário e meticulosa localização das pessoas somadas a existência de elementos típicos (como o quadro-negro) que o

receptor da imagem podia concluir que esse *rancho*, essa *tapera*, esse *barracão*, constituía a realização de uma das instituições típicas da cultura ocidental; tratava-se nada mais e nada menos do que de uma escola (NARODOWSKI, 2001, p. 13).

A existência de espaços arquitetônicos bastante atípicos e muito peculiares onde o processo educacional é gestado, organizado, processado e, enfim, levado à termo não é mais novidade, pois em igrejas, fábricas, oficinas e escritórios encontraremos professores e alunos. Todos esses, mais diretores, supervisores, orientadores pedagógicos, inspetores e outros especialistas ou funcionários convivem e interagem cotidianamente em espaços arquitetônicos bastante diversificados, e ainda assim, seus traços peculiares nos permitem identificar tratar-se de uma escola. Os grandes centros escolares aos quais estamos acostumados a ver e mesmo a visitar em nossos bairros, em nossas cidades e em nossos estados nos dão apenas uma pequena amostra da infinidade de modalidades arquitetônicas destinadas a essa instituição responsável pela transmissão da cultura acumulada ao longo das gerações precedentes, por intermédio de processos educacionais que se destinam a uma determinada e específica parcela da população:

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham (BRUNET, 1995, p. 29).

É importante ressaltar que mesmo em uma instituição onde a autonomia dos indivíduos é totalmente negada e cerceada, ainda assim ela é possível, seja nas combinações que são realizadas para evitar os motins, por exemplo, seja no ambiente prisional escolar, no qual a autonomia dada aos educandos ou alunos-prisioneiros constitui-se condição imprescindível para o aprendizado escolar e o desenvolvimento do pensamento.

O termo *cultura escolar* apresenta-se especialmente profícuo para compreender as semelhanças entre as escolas organizadas pelo sistema prisional no espaço de encarceramento e as instituições de ensino também

organizadas pelo sistema público e estatal no âmbito da sociedade. Entendeu-se *cultura escolar*, segundo a concepção de Julia (2001, p. 10), 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 incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas – finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização.

Assim como as instituições de ensino localizadas fora do âmbito prisional, as salas ou *celas* de aula são organizadas por normas, regras, disciplina – de alunos, professores e funcionários, currículo escolar elaborado e seguido de acordo com Parâmetros e/ou Diretrizes oficiais e práticas de professores, coordenadores e supervisores, algumas vezes sem formação específica, mas muito parecidas com as práticas dos professores livres das escolas regulares. Tentamos sistematizar, em trabalho anterior, as leis e as normas que regem os processos educacionais que ocorrem no interior do cárcere (LOURENÇO, 2005). As tensões encontradas quando da aplicabilidade dessas leis, normas e regras devem ser respondidas por outros autores, mais clássicos, especialmente aqueles que se debruçaram sobre o universo da instituição prisional.

Erving Goffman, em seu estudo intitulado *Manicômios, prisões, conventos*, é o autor que inaugura a discussão sobre os paradoxos e as contradições inerentes à prática no interior das *instituições totais*, marcadas que são por um conjunto de características próprias às mesmas que as diferenciariam das demais instituições da sociedade organizada. Da mesma forma, Goffman também percebeu, depois do estudo de campo que empreendeu num grande Hospital em Washington, DC, que o *mundo do internado* e o *mundo da Equipe Dirigente* são dois mundos bastante peculiares e diferenciados entre si, cujas dinâmicas possuem vida própria. Não é interesse desse autor centrar-se no mundo da *Equipe Dirigente*, entretanto, nos trouxe com seus estudos excelentes contribuições para se entender de que forma funcionam as relações subjetivas no interior de instituições como as prisões, por exemplo: “O principal foco (de Goffman) refere-se ao mundo do internado, e não ao mundo do pessoal dirigente” (GOFFMAN, [1961] 2008, p. 11).

Uma das primeiras contribuições desse autor, quando trata da *Equipe Dirigente* nas *instituições totais*, é a advertência de que a matéria-prima por excelência, trabalhada nessas instituições, é o ser humano, diferentemente da matéria-prima das fábricas, escritórios e outros locais de atividade produtiva, onde o objeto a ser melhorado, aprimorado ou transformado é inanimado. Aliás, essa característica do inanimado pode ser, também, adquirida pelos sujeitos internados em instituições totais, segundo o autor: “(...) como material de trabalho, as pessoas podem adquirir características de objetos inanimados” (GOFFMAN, [1961] 2008, p. 70). Assim, ao contrário das substâncias inanimadas, “os maus tratos em objetos inanimados podem deixar marcas visíveis para os supervisores” (*idem, ibidem*).

Uma segunda característica que irão encontrar aqueles que trabalham naquelas instituições elencadas por Goffman é que “os internados geralmente tem *status* e relações no mundo externo, e isso precisa ser considerado” (GOFFMAN, [1961] 2008, p. 71). Essa contradição entre a possibilidade de usufruir da matéria-prima, ou do *corpo do internado* a seu bel prazer e a possibilidade de ver descoberto um “erro”, uma “alteração”, um “descuido” ou uma “negligência” qualquer por outros membros de dentro da instituição – supervisores, gerentes ou pares, e mesmo de “fora” – parentes, amigos, autoridades, que acabam *fiscalizando* o trabalho desenvolvido, se refere, segundo o autor a “dilemas clássicos que precisam ser enfrentados por aqueles que governam os homens” (*idem, p. 72*).

Resulta daí que muitas das decisões que são tomadas e mesmo muitas das ações que são desenvolvidas no dia a dia de uma instituição total acabam escamoteadas ou mesmo omitidas do grupo de internados e mesmo da própria sociedade, graças a um *espírito de corpo* ou *espírito de equipe* desenvolvido pelo conjunto de trabalhadores nessas instituições. Esse *espírito de corpo* surge como barreira pessoal e organizacional contra a possibilidade frequente de críticas à postura e à atividade profissional no interior das instituições prisionais:

As pessoas da direção que estão em contato direto com os internados podem pensar que também elas estão diante de uma tarefa contraditória, pois precisam impor obediência aos internados e, ao mesmo tempo, dar a impressão de que os padrões humanitários es-

tão sendo mantidos e os objetivos racionais da instituição estão sendo realizados (GOFFMAN, [1961] 2008, p. 84).

Michel Foucault é outro autor que vem ao nosso auxílio e, de certa forma, amplifica o nosso olhar em relação às instituições prisionais, com os conceitos de disciplina e poder. Em seu livro *Microfísica do poder* (2003) encontramos uma importante análise de como o poder pode ser encontrado mesmo nos espaços e nos sujeitos que, imaginamos, encontram-se destituídos de poder. Segundo Foucault, imperaria nas sociedades humanas uma rede indestrutível de poderes, que navegariam indistintamente por entre as diversas tarefas da vida dos sujeitos, regulando-os e sujeitando-os. A investidura desses poderes na vida humana se daria, segundo Machado, que organiza, interpreta e revisa o original de Foucault, através de “dispositivos ou mecanismos que a nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras” (MACHADO, 2003, p. XIV).

Um desses mecanismos disciplinares, e talvez o mais conhecido para os estudiosos das prisões, é o *Panopticon*, de Bentham, que é descrito assim por Foucault (2003):

O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra: a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, o protegia (FOUCAULT, 2003, p. 210).

Mecanismos similares ao *Panóptico*⁶ estariam disseminados pela nossa sociedade, bem como pelas disciplinas humanas, segundo Foucault (2003, p. 215), seja na concepção de um projeto arquitetônico de prisão, hospital, fábrica ou mesmo escola, seja na antítese do “sonho rousseauiano presente em tantos revolucionários” que sonharam com uma sociedade de iguais e acabaram por encontrar uma sociedade onde a visibilidade organizada gira “em torno de um olhar dominador e vigilante” (*idem, ibidem*).

Numa das penitenciárias investigadas e visitadas em duas ocasiões específicas⁷ pudemos perceber a disseminação dos dispositivos de controle e vigilância, dos quais nos fala Foucault. No fundo do corredor do prédio escolar encontrávamos duas *celas de aula*, dispostas de forma diagonal. Mesmo permanecendo trancadas durante toda a aula, essas *celas de aula* são observadas atenta e cuidadosamente por um único funcionário que, dispondo uma cadeira em frente aos portões de entrada das mesmas, consegue enxergar tudo o que acontece assim como todos os movimentos produzidos em seu interior, seja por alunos, seja pelos professores. Não foi incomum observar que esse funcionário, em inúmeras vezes, chamava a atenção de um aluno prisioneiro que teimava em manter uma “atitude displicente na *cela de aula*”, mesmo que não houvesse qualquer manifestação do professor presente naquele ambiente. Em nenhuma outra instituição visitada esse mecanismo se fez presente, ao menos com as características aqui detalhadas.

A autonomia, explícita ou não, de que se valem os funcionários das prisões no desenvolvimento de suas atividades é destacada pela maioria, se não a totalidade dos autores com os quais aqui dialogamos. Para Sérgio Adorno (1991a, p. 26), por exemplo, essa é uma “autonomia no sentido perverso. Cada agência funciona segundo critérios

6 Segundo Miller, em livro do próprio Bentham, traduzido por ele, “(...) o Panóptico não é uma prisão. É um princípio geral de construção, o dispositivo polivalente da vigilância, a máquina óptica universal das concentrações humanas” (MILLER, 2000, p. 77).

7 Embora tenhamos visitado oito instituições prisionais no período compreendido entre 2003 e 2004, para efeito de nossa primeira pesquisa, optamos por selecionar apenas duas para o estudo comparativo, naquele momento. Essas duas instituições prisionais escolhidas foram visitadas em dois momentos.

extremamente próprios, para o que não deve prestar conta a ninguém nem a nada”. Em outro de seus escritos, esse autor reclama do que seria um poder ilimitado por parte dos diretores penais: “(...) não há o que possa contê-los, sobretudo quando adotam medidas, muitas vezes arbitrárias, em nome da preservação da segurança e da disciplina do sistema penitenciário” (ADORNO, 1991b, p. 32).

Fernando Salla (1994, p. 95) defende que se desvinculem os processos educacionais desenvolvidos nas instituições prisionais da lógica intrínseca à mesma, afirmando que: “(...) haveria absoluta necessidade de se desvincular todo e qualquer tratamento, qualquer programa de atividades para presos do esquema disciplinar das prisões”. Paixão (1985) também nos chama a atenção para essa questão quando diz que,

nas penitenciárias, os internos experimentam não apenas o arbítrio de guardas e administradores despreparados, quando não hostis e punitivos, mas também a exposição a uma forma peculiar de organização social (PAIXÃO, 1985, p. 101).

Leme (2002) também encontrou essas práticas arbitrárias interferindo nos processos educacionais na prisão por ele estudada:

A escola – e como consequência a educação escolar, nosso objeto de estudo – é tratada na maioria das vezes pelos funcionários como um lugar secundário, não dão valor, acreditam que o preso não precisa estudar – “malandro só procura a escola depois que vai preso”. Quando podem, dificultam o acesso dos alunos presos, até a sala de aula. Mesmo por motivos banais, podem de forma definitiva impedir que o aluno estude, interação de forma negativa na avaliação do ex-aluno, dificultando dessa forma, a obtenção de um benefício (LEME, 2002, p. 118).

Concordar com essa afirmação não significa desconsiderar que existam verdadeiras *ilhas de autonomia* naqueles sujeitos *dominados*. O próprio Foucault (2003) reconhecia que contra o poder disseminado e disseminador existiam possibilidade de resistência por parte daqueles

que foram sujeitados. As resistências surgiriam em relances de imaginação e criatividade, mecanismos tipicamente humanos. Assim como vemos possibilidades de resistências individuais à dominação e à sujeição social, entendemos que é perfeitamente aceitável a tese de que também algumas organizações possuem certo grau de autonomia frente a outras, ou em contraposição a outras:

Não basta modernizar as práticas de gestão administrativa de massas carcerárias. Mais do que isso, é preciso introduzir políticas que sejam eficientemente capazes de reequacionar sob outras bases, as relações internas de dominação entre dirigentes e internos. Sem isso, será quase impossível lograr algum êxito em implementar políticas penais compatíveis com o exercício democrático do poder (GOIFMAN, 1998, p. 13).

Em escolas rígidas, fechadas e altamente disciplinadoras como algumas que visitamos, onde até o leve murmúrio em sala de aula poderia representar alguma sanção ao responsável, e onde as relações interpessoais se pautam antes pela desconfiança generalizada do outro, falar em sociabilidade parece fora de cogitação. Ao mesmo tempo, presenciamos atitudes de cordialidade, de respeito e de ternura de forma muito mais acentuada em outros locais, justamente naqueles em que as relações de poder estabelecidas eram mais flexibilizadas. Na penitenciária das *celas de aula*, aos alunos restava trocar informações e confidências com os colegas nos intervalos regulares entre a sua chegada e a chegada posterior dos monitores, ou na saída destes ao final das aulas até a abertura das celas dos corredores escolares, pelos funcionários de plantão, para o retorno dos alunos prisioneiros aos pavilhões de origem. Seja como for, pareceu consenso entre muitos dos alunos entrevistados e, quiçá, até de funcionários de prisões e outros envolvidos com a vida escolar no cárcere que, além dos portões da escola, gradeados ou não, outras tantas grades ainda os espreitam, cerceando qualquer possibilidade de ser e de estar verdadeiramente livre. Alguns alunos chegavam a transformar em devaneios os momentos em sala de aula: olhavam distantes através das

grades das janelas, como se pudessem alcançar as muralhas que os cercavam e respirar, aliviados e sem angústia, o ar sem vícios da liberdade.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. Sistema Penitenciário no Brasil: problemas e desafios. *Revista USP*, São Paulo, v. 0, p. 65-78, mar.-maio 1991a.
- _____. A Prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 7-40, 1991b.
- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARROSO, João (Org.). *O Estudo da Escola*. Colaboração de Licínio C. Lima. Porto: Porto Editora, 1996.
- BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BRUNET, L. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 123-140.
- CANÁRIO, Rui. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 6, 1ª semestre, p. 9-27, 1998.
- CÂNDIDO, Antônio. Separata de Educação e Ciências. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro, p. 107-128, 1956.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CUSINATO, Ricardo. *Espaço da Penitenciária de Araraquara*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Arquitetura da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- FISCHER, Rosa Maria. *Poder e Cultura em Organizações Penitenciárias*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

FOUCAULT, Michel [1975]. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 18. ed. São Paulo: Graal, 2003.

FUNAP. *Educação de Adultos Prisioneiros: uma proposta metodológica*. Organizado por Robson Jesus Rusche. São Paulo: Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel-FUNAP, 1995.

GOFFMAN, Erving [1961]. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Debates, 91/dirigida por J. Guinsburg).

GOIFMAN, Kiko. *Valetes em Slow Motion – a morte do tempo na prisão*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

GOMES, Luiz Flávio. *Código Penal. Código de Processo Penal. Constituição Federal*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, jan.-jun. 2001.

LEITE, José Ribeiro. *Educação por Trás das Grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao prisioneiro e à sociedade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

LEME, José Antônio Gonçalves. *A Cela de Aula: Tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

LESNE, Marcel; MINVIELLE, Yves. *Socialisation et Formation*. Paris: Paidéia, 1980.

LIMA, Licínio C. Construindo um Objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (Org.). *O Estudo da Escola*. Colaboração de Licínio C. Lima. Porto: Porto Editora, 1996. p. 15-35.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. *As Regularidades e as Singularidades dos Processos Educacionais no Interior de duas Instituições Prisionais e suas Repercussões na Escolarização de Prisioneiros: um Contraponto à Noção de Sistema Penitenciário?* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 18. ed. São Paulo: Graal, 2003. p.VII-XXIII.

MILLER, Jacques-Alain. A Máquina Panóptica de Jeremy Bentham. In: BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder. Conformação da pedagogia moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação Escolar na Prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem encarcerado*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

PAIXÃO, Antônio Luiz. Uma Saga Carcerária. *Temas IMESC. Sociologia, Direito, Saúde*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1985.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. *O ofício do professor: as ambigüidades do exercício da docência por monitores-presos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de Adultos Prisioneiros: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SALLA, Fernando Afonso. Educação como Processo de Reabilitação. In: MAIDA, Marco José Domenici. Presídios e Educação. In: ENCONTRO DE MONITORES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PRESOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Anais...* São Paulo: FUNAP, 1994. p. 93-98.

_____. De Montoro a Lembo: as políticas penitenciárias em São Paulo. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, ano 1, n. 1, p. 72-90, 2007.

SANTOS, Sílvio dos. *A Educação Escolar no Sistema Prisional sob a Ótica dos Detentos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em

Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SYKES, Gresham M. [1958]. *The Society of Captives: a study of a maximum security prison*. New Jersey: Princeton University Press, 1999.



EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO PROGRAMAS DE “REINserÇÃO SOCIAL”



Elionaldo Fernandes Julião*

Em qualquer parte do mundo ocidental, quando se fala em propostas de “programas de ressocialização, de reinserção social” para a política de execução penal e de ações socioeducativas, se pensa em atividades laborativas e de cunho profissionalizante, bem como atividades educacionais, culturais, religiosas e esportivas.

Conforme o artigo 83 da Lei de Execução Penal brasileira, todo “estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva”.

No seu artigo 10 do Capítulo II – “Da Assistência”, afirma que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Para tanto, será: material, à saúde, jurídica, *educacional*, social e religiosa.

Da “Assistência Educacional”, artigos 17 a 21, diz que “compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” e

* Doutor em Ciências Sociais pela UERJ; mestre em Educação pela PUC-Rio; ex-diretor da Escola de Gestão Socioeducativa do Rio de Janeiro, ex-diretor da Divisão de Ensino Profissional e Projetos Laborativos da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro; pesquisador de Políticas Públicas de Privação de Liberdade. Professor adjunto da UFF/IEAR.

que “o ensino de primeiro grau (atual ensino fundamental)¹ será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa”. Já o ensino profissional deverá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Em atendimento às condições locais, institui que todas as Unidades deverão dotar-se de uma biblioteca provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos e que, devido à abrangência e particularidade da questão, as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, instalando escolas ou oferecendo cursos especializados.

Quanto ao trabalho, a Lei de Execução Penal prevê no seu capítulo III – “Do Trabalho”, Seções I (Disposições Gerais), II (Do Trabalho Interno) e III (Do Trabalho Externo) que o “trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva” (artigo 28) e que “na atribuição do trabalho deverão ser levados em conta a habilitação, a condição pessoal e as necessidades futuras do preso, bem como as oportunidades oferecidas pelo mercado” (artigo 32).

Como podemos observar, educação e trabalho são duas importantes categorias que permeiam toda a discussão sobre programas de ressocialização ou reinserção social no sistema penitenciário. Sempre foram vistos de formas diferentes na implementação de políticas públicas de execução penal. Enquanto uns agentes operadores da execução penal – a grande maioria – valorizam o trabalho como proposta de programa de “ressocialização”, outros valorizam a educação. Hoje, há outro grupo que acredita que a educação e o trabalho devem estar articulados.

Nesse sentido, torna-se fundamental a reflexão sobre o tema, principalmente para se poder compreender: O que é educação e trabalho no espaço de privação de liberdade? Qual o seu papel?

1 O ensino básico compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Atualmente compreende-se por ensino fundamental os nove anos de ensino inicial.

O mundo do trabalho na sociedade contemporânea

Uma nova ordem econômica, cujo desenvolvimento se fundamenta na escalada tecnológica e na radical transformação das relações entre indivíduos, empresas e governos nacionais, faz-nos refletir sobre o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, principalmente sobre as novas relações trabalhistas. Nesta discussão, prevalecem como questões indispensáveis para a sua compreensão os seguintes pontos: políticas públicas, economia informal, o conceito de “trabalho decente”, que vêm norteando as ações na área em todo o mundo, e um panorama do trabalho nas sociedades ditas em desenvolvimento e, principalmente, no Brasil. Esses e outros temas terão destaque nesta parte deste estudo com o objetivo de tornar mais evidente a complexidade que o trabalho assume nos dias de hoje, quiçá para a população egressa do sistema penitenciário.

Em evento realizado em novembro de 2002 pelo *Jornal do Brasil*, com o apoio do então Ministério do Trabalho e Emprego, com a participação de economistas, juristas, acadêmicos, dirigentes sindicais e representantes do governo, algumas constatações foram explicitadas como, por exemplo, a de que a economia de escala global que se apresenta dificilmente poderá criar meios para absorver toda a mão de obra disponível e a de que não se pode encarar a função do Estado como sendo a de simples gerador de postos de trabalho, mas sim de “garantir o máximo de bem-estar para a população”. Foram identificados, ainda como deficientes, a legislação específica no Brasil e os mecanismos de estímulo à produção e geração de emprego e renda. Destacou ainda a adequação da nova abordagem que valoriza o “trabalho decente” como resultante da evolução da linha anterior da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que preconizava o amplo emprego.

Compreendendo o conceito “trabalho decente”² como aquele que não oferece riscos ao trabalhador e permite um considerável grau de tranquilidade para o cidadão, transformando-se em um instrumento de difusão da cidadania, a definição do conceito emprego parece ter a

2 Conceito que a OIT adotou e vem difundindo como estratégia de integração de objetivos fundamentais na área de emprego, proteção social, diálogo social e direitos e princípios do trabalho.

sua vida útil ameaçada, dada a ideia defendida hoje de que, atualmente, “é mais importante garantir uma ocupação que permita vida digna do que uma simples assinatura na carteira de trabalho”. Segundo diversos pesquisadores que palestraram no evento, com relação ao mercado informal de trabalho, por exemplo, não se pode mais ignorar o fato de que as economias formal e informal estão intimamente conectadas, e que da compreensão dessa estreita relação é que emergirão projetos que conseguirão fazer do trabalho uma ferramenta de inclusão social. Segundo os palestrantes, esta é, sem dúvida, a principal preocupação de qualquer ação governamental destinada ao setor informal.

Em um país com dimensões territoriais e populacionais como o Brasil, o tema se faz premente, complexificando ainda mais o universo do trabalho na atualidade. A população ocupada vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, diminuindo, por outro lado, acompanhado por um crescimento de políticas sociais, como o “Bolsa Família” e similares, o número de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza. Ao longo dos últimos anos, diminuiu-se consideravelmente o desemprego, o número de crianças entre 10 e 15 anos no mercado de trabalho, além de milhares de trabalhadores em situações análogas à escravidão.³

Com a revolução tecnológica e a aceleração do processo de globalização transformando o mercado de trabalho, ainda há muito o que ser feito em matéria de fortalecimento de políticas públicas de emprego e promoção de uma maior integração da qualificação profissional com os serviços de colocação de mão de obra no mercado de trabalho. Destacaram que a condução das políticas públicas não pode passar, por exemplo, ao largo de uma ampla reformulação de instituições como a Previdência Social e a Justiça.

Segundo o sindicalista e então presidente do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CONDEFAT, em 2002, Canindé Pegado, alguns dos principais obstáculos enfrentados atualmente pelo Brasil, assim como pelos principais países em desenvolvimento e que

3 Vergonhosamente, em pleno século XXI, são denunciados constantemente casos de pessoas que ainda vivem em regime de escravidão no país e da utilização da mão de obra infantil.

agravam tal situação, são o constante surgimento de novas ocupações e a criação de novos mercados e grandes polos produtores, com o nascimento dos blocos econômicos globais. Para superá-los, sugere a aplicação de ações integradas, que possam simultaneamente promover a qualificação dos trabalhadores, disponibilizar crédito, sobretudo para os pequenos e médios empreendedores, e garantir a seguridade.

Nassim Mehedeff, ex-Secretário de Políticas Públicas de Emprego e Salário do Ministério do Trabalho, afirmou também em matéria publicada pelo *Jornal do Brasil* em 17 de novembro de 2002 (Caderno Especial JB Projetos de Mercado) que o avanço do capitalismo e uma nova fase de seu desenvolvimento produtivo forçaram uma concepção radicalmente diferente em que as políticas públicas focadas em empregos estão condenadas. Enquanto, segundo ele, os anos 1990 foram marcados pela tentativa de se estabelecer ambientes nacionais de pleno emprego, observa-se hoje que se busca o “trabalho decente”. É importante, segundo ele, que o trabalho informal não seja confundido com trabalho precário. A ideia de que a informalidade é formada por uma “excrecência” do capital começa a perder força no mundo afora. Não se pode continuar pensando que a formalidade e a informalidade são simples antônimos, que não se relacionam e que os indivíduos não passam frequentemente de um estado a outro, para depois voltar.

Como podemos observar, o fenômeno da informalidade na economia dos países em desenvolvimento, como o Brasil, é uma das questões mais sérias e decisivas quando se pensa o mundo do trabalho. Diante principalmente de juristas e economistas com perspectivas multidisciplinares que contemplam, por exemplo, os aspectos culturais e sociológicos do fenômeno, partindo do pressuposto de que a economia informal não é apenas uma parcela nociva a ser extirpada da economia nacional, destacam como grande desafio aproximar os universos formais e informais no país.

A questão primordial da informalidade hoje ainda reside no não cumprimento das leis e na luta pela sobrevivência provocada pela pobreza. Hoje, as fronteiras entre os universos formal e informal são cada vez mais tênues. Em busca de um modelo mais amplo e eficaz de economia e trabalho, o desenvolvimento histórico da economia informal vem

apontando caminhos para a garantia de bom emprego, indispensáveis para a compreensão da sociedade moderna, principalmente defendendo uma nova perspectiva, a do “trabalho decente”.

O trabalho como programa de reinserção social na política de execução penal

Relatos históricos dão conta de que os castigos corporais e a pena de morte sempre foram adotados como técnicas de punição aplicadas aos detentos e condenados em todo o mundo. O caráter reeducacional da prisão só foi inserido no modelo prisional com a criação de casas correccionais para homens e mulheres na cidade de Amsterdã (Holanda), no final do século XVI. Essas prisões destinavam-se, a princípio, a recolher vadios, mendigos e prostitutas. Posteriormente surgiram em outros países da Europa, no século XVII, penitenciárias com a mesma finalidade.

Embora prevalecesse o caráter educativo na aplicação da pena nesses estabelecimentos, os suplícios continuavam sendo aplicados em grande escala. Essas punições se estenderam até o fim do século XVIII, quando, a partir das ideias dos teóricos iluministas e dos ideais liberais propagados pelos movimentos da Revolução Francesa, se iniciou um movimento que pregou a reforma das leis e da administração da justiça penal, reconhecendo o preso como um ser humano.

No Brasil, o trabalho nas prisões foi introduzido na cadeia brasileira pelo Estado Imperial Brasileiro mediante uma mudança no conceito de prisão, que passou a ter o objetivo de reprimir e reabilitar, apostando na reforma moral do criminoso. Naquela época, esse modelo de punição, que aliava a pena ao trabalho, era tido como moderno, atendendo à máxima de que somente através da disciplina do trabalho seria possível a recuperação do delinquente.

A Casa de Correção, ex-Penitenciária Lemos Brito,⁴ foi regulamentada em 6 de julho de 1850, através do Decreto 677, destinada a execu-

4 Desativada em 2006 e transferida a sua população para uma unidade nova, construída no Complexo de Gericinó, Bangu, zona oeste do Rio de Janeiro.

ção de pena de prisão com trabalho. Sob o regime rigoroso do silêncio, foi adotado o sistema de tranca durante a noite e de trabalho em comum durante o dia.⁵

Em julho de 1856, através do Decreto 1.774, foi regulamentada a Casa de Detenção, ex-Penitenciária Milton Dias Moreira, destinada à reclusão de presos legalmente enviados pelas autoridades policiais, judiciárias e administrativas. Existem registros de que, nessa casa, o preso poderia, se desejasse, trabalhar nas oficinas da Casa de Correção, ou então trabalhar em seus próprios cubículos (celas). O trabalho, porém, não era obrigatório. Mesmo assim, uma das penas disciplinares aplicadas aos presos que infringissem o regulamento era a *proibição do trabalho*.⁶

A partir de 1910, o novo regulamento da Casa de Correção adotou somente o sistema *auburniano*, mantendo a política de aliar a pena de reclusão ao trabalho não obrigatório.

Atualmente, o trabalho prisional está previsto na Lei de Execuções Penais, garantindo ao detento uma remuneração mínima de $\frac{3}{4}$ do salário mínimo vigente no país, a redução da pena (remição) e um depósito em caderneta de poupança individual (pecúlio) retirado de parte do salário. O trabalho prisional nos dias de hoje passou a representar, em tese, uma possibilidade para a reintegração do preso à sociedade no momento em que ele reconquistar a liberdade.

Há muitos anos tem prevalecido a ideia de que somente através da ocupação profissional do interno se conseguirá verdadeiramente a sua reinserção social. Tanto é que a Legislação Penal brasileira vigente só reconhece a remição de parte da pena através do trabalho.⁷ A partir de

5 Este modelo de prisão foi influenciado pela fusão dos sistemas americanos de Filadélfia e de Auburn. O sistema de Filadélfia constituía-se no isolamento celular completo dia e noite, para que o delinquente pudesse refletir sobre o seu crime, gerando, assim, o arrependimento. O sistema de Auburn destinava-se ao trabalho coletivo e silencioso durante o dia.

6 Uma pesquisadora brasileira que visitou a Prisão de Alcatraz informou que leu a seguinte frase em uma de suas paredes: “Aqui o trabalho não é um direito, é um privilégio”.

7 Artigo 126 da Lei 7.210/84: “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena. A contagem do tempo para fim deste artigo será feita a razão de um dia de pena por três de trabalho”.

discussões implementadas por alguns criminologistas, passa a existir um movimento que tenta reconhecer que a postulação de remição de pena pelo estudo também se mostra juridicamente possível.

A história da penologia mundial está centrada sobre a ideia de punição e o trabalho é um dos seus principais baluartes.⁸ Durante muito tempo acreditou-se que somente banindo o ócio se “reformaria” os delinquentes. A vagabundagem, tida na sua mais tenra concepção como aquele que vive levando “a vida errante; que vagueia; vagamundo, vadio, nômade; inconstante, volúvel; leviano; velhaco; canalha, biltre; de má qualidade; reles; indivíduo desocupado, ocioso, vadio” (FERREIRA, 1999), ainda é tida pela sociedade como uma das mais desprezíveis características do homem.⁹

8 O trabalho prisional como técnica de correção não é ideia nova. No século XVI, diversos países europeus já se utilizavam dessa estratégia (LEMGRUBER, 1999).

9 Conforme Michel Misse, a tradição do “(...) ‘malandro’ carioca que pode ter vindo de Lisboa, dos fadistas e dos rufias, e não apenas dos negros libertos e brancos pobres do Segundo Império, como muitas vezes se pensou. Esses apenas reinvestiram numa tradição, cujas matrizes, perdidas, podem recuar para muito mais tempo antes. Os tipos literários do romance pitoresco desenvolvem algumas das principais representações desse estilo de vida individualista pré-moderno, intersticial, que a língua italiana fixou no termo *malandrino*, de onde se originou a palavra portuguesa. Há condensações variadas entre o *malandrino* italiano, o *mandrião* espanhol, o *patife* português, o ‘*apache*’ e suas variantes: o *malin*, o *coquin*, o *vaurien* e o *vagabond* francês, o *vagabundo* simplesmente (do antigo latim *vagativu* = vadio): todos são representados por atributos que condensam os atributos de ocioso, de insolente, de maroto, de esperto, de velhaco e, no limite, de canalha e de bandido. No seu significado brasileiro contemporâneo a ênfase recai sobre significado ainda mais ambíguo, que reúne atributos de esperteza e talento (positivamente apreciados) aos atributos negativos acima resenhados. O *malandro*, em seu sentido semântico original, foi substituído hoje por um corte de classe: na classe média e nas elites, ele é ‘*esperto*’ e o termo é quase sempre usado em contextos de apreciação ironicamente positiva; nas classes pobres, ele se mantém ambivalente com o antigo sentido ou se condensa nos novos significados adquiridos pelo termo ‘*vagabundo*’, particularmente no ‘*mundo do crime*’, que faz retornar a associação primitiva entre *malandragem* e *vadiagem* de um modo que atenua o forte significado que o termo ‘*bandido*’ ainda conserva. (...) Todas essas representações alimentam-se de indícios históricos de interações subculturais que efetivamente produziram, no Rio de Janeiro, tipos de individualismo urbano (e de banditismo) que se alargaram, se disseminaram e se metamorfosearam, mas cujas figuras originais ainda povoam o imaginário brasileiro desde então, difundidos a partir do Rio” (MISSE, 1999, p. 252).

Negando o ócio,¹⁰ o trabalho no sistema penitenciário se caracteriza como a adição do castigo à produção de bens e serviços. Já que trabalho pressupõe produção, nada mais favorável para os agentes operadores da justiça do que utilizar o trabalho como instrumento de reinserção social, visto que estarão diretamente dando a oportunidade a indivíduos improdutivos (delinquentes) de se tornarem produtivos.¹¹

(...) o trabalho prisional passa a ser considerado meio de gerar riqueza, diminuindo os custos operacionais do sistema penitenciário. Espera-se que sirva, também, para manter o preso ocupado, evitando o ócio, desviando da prática de atividades ilícitas: funcionando neste caso como uma espécie de “terapia ocupacional”. Mais recentemente, passou a ser julgado parte dos chamados “programas de tratamento” visando preparar o preso para o retorno à vida livre (LEMGRUBER, 1999, p. 135).

Em geral, historicamente a maioria das atividades desenvolvidas no sistema penitenciário tem a simples finalidade de tirar os internos do ócio, mesmo que nada venham a lhe acrescentar.

10 O ócio é um conceito bastante controverso na história das civilizações. Os verdadeiros “ociosos” eram os que não tinham necessidade de trabalhar; era a elite privilegiada para quem uma vida de ócio era um projeto de vida. Com o advento da industrialização, o ócio passa a ser um problema potencial. Se os novos trabalhadores industriais exibissem os costumes recreativos e ociosos da cultura pré-industrial, as formas desejadas da nova disciplina de trabalho poderiam muito bem estar ameaçadas. Esse foi um dos motivos pelos quais a supressão e a marginalização das formas recreativas tradicionais passaram a ser requisitos preliminares da nova ordem industrial. O ‘problema’ do ócio tem sido regularmente redescoberto, em geral durante períodos de agitação potencialmente disseminada ou desemprego massivo. Hoje, por exemplo, com o mercado globalizado, cresce vertiginosamente o desemprego nas grandes cidades. Especula-se que o ócio seja a salvação deste novo período capitalista. Em relação às grandes massas, o ócio sempre foi e, acredito eu, sempre será visto como negativo, pois, em geral, como é de *sensu comum*, “cabeça vazia é oficina do diabo” (BOTTOMORE & OUTHWAITE, 1996, p. 123).

11 Loïc Wacquant (2001), um dos principais defensores da ideia de que em detrimento de políticas sociais investe-se demasiadamente em políticas de encarceramento, acredita que as políticas de execução penal hoje têm como objetivo central “a prisão da miséria” como a “nova gestão da miséria”.

O trabalho, a maioria das vezes forçado, sempre esteve muito vinculado à prisão; inclusive se diz que houve mais interesse em que a pena consistisse em trabalho pesado que propriamente em privação de liberdade. Em muitas oportunidades, dependendo da situação da oferta de mão de obra, seguindo a análise de Foucault, empregou-se o trabalho com sentido utilitário, visando alcançar a maior produtividade possível, quer em benefício do Estado quer de particulares (BITENCOURT, 2007, p. 98).

Infelizmente, embora tenhamos uma visão contemporânea sobre o papel social do trabalho, dentro do sistema penitenciário, nos países ocidentais, pela prática que podemos observar ainda se mantém a mentalidade de que o homem é apenas uma ferramenta para a produção.

O trabalho prisional no Brasil, contrariando as determinações legais da Lei de Execuções Penais, não remunera adequadamente;¹² não cumpre condições básicas de trabalho como higiene, segurança e equipamentos adequados; bem como não garante nem mesmo seguro contra acidentes trabalhistas.

O trabalho (no cárcere) é invariavelmente manual e não oferece qualquer atrativo, sendo caracterizado pela monotonia e repetição. (...) Não há, desse modo, o menor interesse em ensinar ao preso ofícios que lhe possam valer no mundo livre. Não há o menor respeito à sua pessoa, na medida em que permite a exploração da mão de obra cativa. Não há qualquer empenho em estimular o gosto pelo trabalho, se considerada as tarefas oferecidas e a correspondente remuneração (LEMGRUBER, 1999, p. 144).

Compreendido como “dever social e condição de dignidade humana”, o trabalho, segundo a LEP, “terá finalidade educativa e produtiva”, sendo obrigado ao condenado à pena privativa de liberdade, como

12 O trabalho do preso, não sujeito ao regime da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, “será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a três quartos do salário mínimo” (LEP, artigo 28 *apud* GOMES, 2006).

mecanismo de compensação social, na medida de suas aptidões e capacidade.¹³ Nesse sentido, como se pode evidenciar no cotidiano da gestão carcerária brasileira, o sistema de ocupação laborativa no cárcere descumpra as determinações básicas legais estabelecidas para a execução penal, não havendo oferta para todos, funcionando como garantia de privilégio para uns poucos eleitos pelos agentes operadores da execução penal.¹⁴

Não é estranho convir que o sistema penitenciário brasileiro, um dos mais críticos do mundo, valorize o trabalho em detrimento do estudo. Nesse contexto, o estudo é visto apenas como mero complemento do trabalho.

Para compreender melhor e ampliar essa discussão, conforme já sistematizado em dissertação de mestrado (JULIÃO, 2003), sentimos a necessidade de dialogar com subsídios teóricos que fundamentam os documentos analisados, principalmente no que diz respeito ao conceito de trabalho. Procurarei desenvolver uma compreensão sobre o conceito isoladamente e como se dá historicamente a sua relação no sistema penitenciário.

Sem pretender esgotar essa discussão, dada sua complexidade, optamos por tomar como referência básica as obras *Trabalho: a categoria sociológica chave?* de Claus Offe e *O que é trabalho* de Suzana Albornoz, que, em linhas gerais, traçam um panorama teórico e histórico do conceito, e com *Pedagogia da fábrica* de Acácia Kuenzer.

Na cultura clássica greco-romana, o conceito trabalho já se desdobrava em intelectual e físico. Consideravam o trabalho intelectual, quando gratuito e liberto do contato com a matéria, como propriamente humano e que se concentrava na classe dos homens livres.¹⁵ Já o trabalho físico, considerado servil e humilhante, destinava-se aos escravos e às mulheres. Diante da referida distinção, podemos verificar a primazia atribuída ao

13 Artigo 31 da LEP.

14 Segundo informações da Fundação Santa Cabrini (2006), órgão governamental responsável pela ocupação profissional do interno no Estado do Rio de Janeiro, não ultrapassa 10% o número de vagas para trabalho no sistema penitenciário do estado. Segundo informações do MJ/DEPEN (BRASIL, 2006), somente 26% da população prisional nacional é ocupada efetivamente com alguma atividade laborativa.

15 Somente os homens livres podem viver do ócio.

trabalho intelectual, afirmando a posição social dos intelectuais e rebaixando a dos trabalhadores manuais.

Já na tradição judaico-cristã, o trabalho é encarado “como uma labuta penosa, à qual o homem está condenado pelo pecado”. A própria Bíblia o apresenta como castigo, como um dos meios de expiação do pecado original:

Nos primeiros tempos do cristianismo o trabalho era visto como *punição para o pecado*, que também servia aos fins últimos da caridade, para a *saúde do corpo e da alma*, e para afastar os maus pensamentos provocados pela *preguiça e a ociosidade* (ALBORNOZ, 2002, p. 51, grifos nossos).

O trabalho sofre uma reavaliação dentro do cristianismo com a Reforma Protestante. Considerando o ócio antinatural e pernicioso, para Lutero, o trabalho é a base e a chave da vida. Visto como virtude, torna-se *o caminho religioso para a salvação*. Segundo ele, “manter-se pelo trabalho é um modo de servir a Deus”. Defende que é pelo trabalho árduo que alguém pode chegar ao êxito e, assim, realizar a vontade de Deus (ALBORNOZ, 2002, p. 55).

Para os protestantes, contrastando com a concepção católica de que o trabalho pode ser digno e dignificante, porém é certamente inferior à contemplação direta ao Criador e à oração, aumentam a ênfase moral e o prêmio religioso para a atividade profissional. “A perda de tempo é o primeiro e principal de todos os pecados. Toda hora perdida no trabalho redundam em perda de trabalho para a glorificação de Deus. Pois o trabalho constitui a própria finalidade da vida” (ALBORNOZ, 2002, p. 55).

Diante de tal apreciação sobre o trabalho, Max Weber associa a ética protestante ao que chama de “espírito do capitalismo”. O autor acreditava que a visão da Renascença – de que o trabalho seria expressão do homem e expressão da personalidade do indivíduo – tenha influenciado indiretamente o protestantismo. Nessa perspectiva, o homem deixa de ser um animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Inicia-se o desenvolvimento da ideia do valor da transformação da natureza, da produção, guiada pela teoria e pela ciência.

No século XIX, Hegel, um dos principais pensadores que enriqueceu e ampliou a concepção do trabalho humano, afirmava que o trabalho é processo de transformação da natureza; que o homem, através do trabalho, a transforma antes de consumi-la, diferentemente do animal que a destrói. Para ele,

a produção do objeto pelo homem é ao mesmo tempo um processo de autoprodução do homem. No que produz, o homem se reconhece e é reconhecido. (...) A relação entre os homens e os objetos através do trabalho, do uso dos instrumentos, cria a relação dos homens com os homens mesmos (ALBORNOZ, 2002, p. 63).

Ainda no século XIX, Charles Fourier vê o trabalho como uma atividade associada ao prazer. Tomando o trabalho no campo como quase o único trabalho necessário, destaca que o trabalho e o prazer não precisam estar separados.

Já para Marx,¹⁶ o trabalho, expressão da vida humana, é o fator que faz a mediação entre o homem e a natureza, sendo a essência do ser humano. Segundo ele, o que os homens produzem é o que eles são.

Com a invenção do computador e com as duas grandes guerras que assolam o mundo no século XX, segundo Wright Mills, a ideia humanista do trabalho como arte e criação do homem perde o sentido. Para a maioria dos empregados, o trabalho passa a ter um certo caráter desagradável, uma pequena minoria tem alegria com o trabalho criador.

Herbert Marcuse, com a obra *Ideologia da sociedade industrial*, torna-se um dos maiores representantes deste pensamento, acreditando que o trabalho não seria apenas alienado no mundo de hoje, mas também alienante, pois, segundo ele, a servidão ao trabalho serve para castrar os indivíduos como seres políticos e pensantes.

16 “O trabalho, de acordo com a perspectiva marxista, está subordinado ao propósito de reproduzir e expandir o domínio material e político da classe capitalista. A massa da população está separada dos meios de produção e subsistência e, por conseguinte, é compelida a ingressar no trabalho assalariado a fim de sobreviver” (BOTTOMORE & OUTHWAITE, 1996, p. 773).

Na “era do consumo”, para muitos o trabalho hoje não seria só alienante, o seu produto e o seu consumo escravizam. Vários pensadores, entre eles Domenico de Masi, contrariando toda uma tradição que desvaloriza o ócio, defendem a ideia do “ócio produtivo e humanizador”, onde não mais só através do trabalho o homem se torna feliz, mas também através do tempo livre que pode destinar ao lazer.

Retomando historicamente o conceito trabalho, vemos que o ócio é privilégio dos homens livres e o trabalho, principalmente o físico, dos escravos. Não distante da realidade contemporânea, ainda vemos que o ócio torna-se produtivo e saudável para uma pequena camada da sociedade, enquanto para outra é totalmente improdutivo e pernicioso, tornado-se, conforme o ditado, “oficina do diabo”.¹⁷

Diante do exposto, percebemos a importância dada ao trabalho dentro do sistema penitenciário e como se compreende o mesmo, independentemente da atividade desenvolvida, como programa de ressocialização, de reinserção social. Em linhas gerais, como podemos evidenciar, o trabalho destinado aos internos sempre está associado ao suor, ou seja, ao esforço físico e não ao intelectual.

É importante ressaltar que as empresas que trabalham com a mão de obra carcerária obtêm incentivos fiscais e não arcam com impostos trabalhistas sobre cada interno, além de obter benefícios, tais como não pagamento de água, luz e aluguel dos espaços utilizados dentro das Unidades Penais. Como podemos observar, o preso se torna uma mão de obra barata para as empresas. Não é sem justificativa que atualmente se inicia no país uma discussão para a privatização das cadeias.

Durante muitos anos ninguém dentro do sistema se preocupou com a capacitação profissional do interno penitenciário. Hoje, embora ainda timidamente, inicia-se tal discussão. Acreditam que através da qualificação profissional dos internos se consiga inseri-los (ou reinseri-los) no mercado da força de trabalho.

A maioria dos entrevistados na pesquisa do mestrado e agora do doutorado, quando perguntados sobre a escola ideal para o sistema peni-

17 Cabeça vazia, oficina do diabo.

tenciário, por exemplo, defendeu uma escola associada à qualificação profissional, ou seja, uma escola que articule educação e trabalho.

Sobre a proposta de alguns dos entrevistados acerca da necessidade de ensino formal regular e ensino profissionalizante estarem associados,¹⁸ torna-se necessário refletir para não incorrerem em erros que venham comprometer ainda mais a educação dentro do sistema penitenciário. Os envolvidos no processo educacional nas penitenciárias defendem a tese de que a educação deve estar diretamente atrelada ao trabalho, por razões diretamente ligadas às peculiaridades do sistema penal, mas também, talvez, por não estarem envolvidos nas discussões mais recentes em torno das relações entre educação e processo de qualificação profissional.

Hoje, nos debates que se travam acerca do papel da qualificação profissional no sistema ocupacional, várias perspectivas estão sendo apresentadas: uma que defende a qualificação profissional como a ferramenta para a inserção no “mercado de trabalho”; outra, que defende uma educação formal de qualidade que conduza à produção de uma qualificação que atenda as demandas das instituições do sistema ocupacional e, conseqüentemente, do mundo do trabalho; e uma terceira, que defende a dissociação do ensino formal do ensino profissionalizante.

Não é de esforço convir que hoje o processo de racionalização e industrialização pressupõe uma constante elevação do nível de qualificação de força de trabalho (OFFE, 1990, p. 16). Para isso, caso a educação formal esteja diretamente atrelada ao ensino profissionalizante, ela terá que, constantemente, estar se reavaliando para atender o mercado.

Determinadas instituições, por exemplo, defendem que, dependendo do seu grau de mecanização, preferem receber pessoas com uma boa formação educacional, mas sem nenhuma experiência e qualificação profissional, pois, segundo elas, os referidos profissionais estão desprendidos de quaisquer vícios, podendo melhor se adequar ao ritmo da empresa. Diante desta posição, estaríamos em face de um progresso técnico que dispensaria uma

18 Fundamenta-se na “Teoria do Capital Humano”, que tem como alicerce a lógica do mercado e a função da escola como formadora de recursos humanos para o mercado. A partir destas premissas, privilegia a articulação entre sistema educativo e sistema produtivo.

qualificação profissional prévia para o ingresso em determinadas empresas. Conforme Claus Offe (1990), do ponto de vista do desenvolvimento dos fundamentos teóricos e condições técnicas de utilização da máquina pode-se supor que a força de trabalho altamente qualificada e especializada provoca a elevação dos salários, e, o contrário, a sua diminuição.

Sob o prisma da constante necessidade de elevação da qualificação profissional, os profissionais se sentem ameaçados de perderem o seu posto de trabalho, o que os obriga a uma busca permanente por uma melhor qualificação profissional, enquanto as empresas, ameaçando, conseguem melhorar a sua produtividade, gastando cada vez menos recursos com a mão de obra, pois sabem que existe um grande número de possíveis funcionários qualificados aguardando emprego. Desse modo, no momento em que

o sistema educacional se expande, o sistema ocupacional pode se permitir tornar-se “seletivo” em suas relações de demanda e elevar os seus critérios de aceitação para tarefas que se tornaram mais exigentes sem precisar confrontar-se com preços mais altos que devam ser pagos à força de trabalho (OFFE, 1990, p. 18).

Segundo Claus Offe, seguindo a tese marxista do “duplo caráter” do trabalho assalariado no capitalismo, nas partes do “sistema ocupacional” das sociedades industriais capitalistas, em primeiro lugar, determinadas pela relação trabalho assalariado/capital, “a utilização da força de trabalho subordina-se a um critério duplo e contraditório”, ao mesmo tempo em que é “empregada e paga para produzir objetos concretos e úteis” ela “só é empregada na medida em que, além de produzir esses objetivos úteis e através deles – especialmente sobre questões capitalistas – ela preenche os objetivos do capitalismo”. O trabalho assalariado capitalista, segundo ele, é, portanto, “ao mesmo tempo um processo de trabalho e valorização. A ele corresponde a diferenciação entre o valor de uso e o valor de troca das mercadorias, resultado do processo de produção” (OFFE, 1990, p. 19-20).

Discutindo “qualificação”, o autor afirma que o referido conceito pode perder a sua unidimensionalidade, tornando-se necessário especifi-

car se com a palavra se pensa em preparo e conhecimentos que capacitam o trabalhador a criar objetos concretos úteis ou se com ela se entende a capacitação e disposição de fazer isso sob condições econômicas e organizatórias que tornem o processo de trabalho simultaneamente um processo de utilização.

Concluindo, o espectro moderno do conteúdo da qualificação da força de trabalho sofre uma mudança de forma. Segundo ele, o que deve ser apreendido “não é uma capacitação concreta de trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho”, ou seja,

o ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto nível de generalidade e, conseqüentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa para outra. (...) Passa a ser exigida de forma crescente, não os conhecimentos e capacitação talhadas para determinados empregos e profissões, mas a metacapacitação – ou seja, o poder ajustar-se ao ritmo da transformação técnica, organizatória e econômica e suas correspondentes exigências concretas (...) no plano de trabalho, que passa a solicitar sempre novos conhecimentos (OFFE, 1990, p. 20-21).

Comungando com tal hipótese, no que diz respeito à educação própria para a realidade do interno penitenciário brasileiro, acredito que será necessário formular uma política educacional que abarque todas estas questões e que pense, principalmente, na formação de indivíduos capazes de refletir sobre a sua realidade e de se inserir como cidadão na sociedade, privilegiando a todo custo o “aprender a aprender” tão exaltado por Paulo Freire.

Defendo a ideia de que precisamos ter em mente que, mesmo qualificados, os egressos penitenciários dificilmente conseguirão se inserir no mercado formal de trabalho, em face das altas taxas de desemprego do país, torna-se fundamental refletir sobre tal proposição. Não é apenas com capacitação profissional que se conseguirá inserir um egresso penitenciário no mercado de trabalho, pois, diante do grande número de profissionais

qualificados desempregados, o mercado se torna cada vez mais seletivo, priorizando novas qualificações e competências.

É importante que se perceba que não é só criar uma escola associada ao ensino profissional, mas sim uma escola que ajude a desenvolver potencialidades que favoreçam sua mobilidade social, não se deixando paralisar pelos obstáculos que serão encontrados na relação social. Em suma, uma escola que privilegie a busca pela formação de um cidadão consciente da sua realidade social.

A Educação como programa de reinserção social na política de execução penal

A atual legislação penal brasileira prevê que a “assistência educacional” compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno penitenciário. Institui como obrigatório o ensino de primeiro grau (atual ensino fundamental), integrando-se no sistema escolar da unidade federativa. Já o ensino profissional deverá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Em atendimento às condições locais, institui que todas as Unidades deverão dotar-se de uma biblioteca provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos e que, devido à abrangência e particularidade da questão, as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, instalando escolas ou oferecendo cursos especializados.

Em linhas gerais, a questão da educação como “programa de ressocialização” na política pública de execução penal no país é um assunto ainda nebuloso. Reduzidas são as discussões que vêm sendo implementadas nesta direção. Poucos são os estados que vêm reconhecendo a sua importância no contexto político da prática carcerária.

Felizmente, embora tarde, inicia-se no país uma reavaliação do papel desempenhado pela educação como prática de “ressocialização” no programa político público de execução penal, onde se equipara o ensino ao trabalho, instituindo a *remição*¹⁹ da pena também pelo estudo. Discute-se

19 Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, *remição* é o ato ou efeito

atualmente no Congresso Nacional Projetos de Lei²⁰ que preveem a implementação da remição de pena através do estudo na Lei de Execução Penal, porém, enquanto isso não se efetiva legalmente, fica a cargo de cada operador da execução penal nos estados a interpretação do referido direito, visto que, conforme já explicitado, a legislação atual só a reconhece através do trabalho.

Conforme é esclarecido pela Exposição de Motivos à Lei de Execução Penal, a matéria da remição aqui no Brasil é considerada como nova em nosso Direito:

132 – A remição é nova proposta ao sistema e tem entre outros méritos, o de abreviar, pelo trabalho, parte do tempo da condenação. Três dias de trabalho correspondem a um dia de resgate. O tempo remido será computado para a concessão do livramento condicional e do indulto, que a exemplo da remição constituem hipóteses

*de remir (se). Remir seria indenizar, compensar, reparar e ou reabilitar-se e, segundo o parecer do Dr. Luiz Alfredo Paim (1995, p. 189-190), etimologicamente, a palavra remir “corresponde ao substantivo remição, e é a forma sincopada do verbo redimir (a este outro correspondem redenção e redentor). Vem do latim *redimire* (ou *redimere*) e tem o mesmo significado de resgatar de cativo, livrar de ônus. Toda essa formação etimológica tem no centro de sua semântica a ideia de libertação de cativo, de salvação, de resgate, de re aquisição de bem perdido” (SOUZA, 2002, p. 12). Artigo 126 da Lei 7.210/84: “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena. A contagem do tempo para fim deste artigo será feita a razão de um dia de pena por três de trabalho”.*

20 Há diversas proposições legislativas versando sobre a educação no sistema penitenciário em tramitação nas Casas do Congresso Nacional. Entre elas, três versando sobre a possibilidade de extensão da remição também pela educação: PL 4.230 de 2004, que propõe estender o benefício da remição aos presos que estiverem estudando (apensado ao PL 6.254 de 2005) – atualmente, com parecer do relator pela rejeição, o processo encontra-se pronto para a pauta na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania; PL 5.075 de 2001 (de iniciativa do Poder Executivo), promovendo várias alterações na LEP, inclusive a possibilidade de remição da pena pelo estudo – atualmente encontra-se com parecer pela rejeição, pronto para pauta do Plenário; PL 3.569 de 1993, estabelecendo a remição de um dia de pena a cada dois dias de trabalho ou estudo, na impossibilidade do primeiro – embora aprovado na Câmara, ainda em 1993, o projeto recebeu substitutivo no Senado Federal em 1995, retornando à Casa de origem. Encontra-se, desde 2004, pronto para a pauta na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania com parecer pela rejeição do substitutivo do Senado e aprovação do projeto original.

práticas de sentença indeterminada como fenômeno que abranda os rigores da pré-fixação invariável, contrária aos objetivos da Política Criminal e da reversão pessoal do delinquente.

133 – O instituto da remição é consagrado pelo Código Penal Espanhol (artigo 100). Tem origem no Direito Penal Militar da Guerra Civil e foi estabelecido por decreto de 28 de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais. Em 7 de outubro de 1938 foi criado em patronato central para tratar da “redención de penas por el trabajo” e a partir de 14 de março de 1939 o benefício foi estendido aos crimes comuns. Após mais alguns avanços, a prática foi incorporada ao Código Penal com a Reforma de 1944. Outras ampliações ao funcionamento da remição verificaram-se em 1956 e 1963 (RODRIGUES DEvesa, 1971, p. 55, 763).

Ao contrário do Brasil, a matéria não é tão nova como em outros países, principalmente na Europa. Em vários países, a remição não é só aplicada ao trabalho, também já é reconhecidamente prevista à educação.

Não só nos países europeus como a Espanha, por exemplo, é admitido a remição pelo esforço intelectual no “Reglamento de los Servicios de Prisiones” (artigo 62).²¹ Hoje, vários países na América Latina, como a Venezuela, por exemplo, já instituíram a remição pela educação e é uma realidade desde 1993 com a edição da “Ley de redención judicial de la pena por el trabajo y el estudio”. Naquele diploma legislativo, está dito que, para o reconhecimento de efeitos remicionais às atividades desenvolvidas pelos condenados serem consideradas, entre outras, as atividades: “de educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades, siempre que se desarrolle de acuerdo con los programas autorizados por el Ministerio de Educación o aprobados por instituciones con competencia para ello” (artigo 5, “a”) (SOUZA, 2002 *apud* JULIÃO, 2003, p. 99).

21 Artigo 62. *La redención de la pena por el esfuerzo intelectual podrán obtenerla por los siguientes conceptos: 1ª por cursar y aprobar las enseñanzas religiosas o culturales establecidas y organizadas por el centro directivo; 2ª Por pertenecer a las agrupaciones artísticas, literarias o científicas de la prisión; 3ª Por desempeñar destinos intelectuales; 4ª Por la realización de producción original, artística, literaria o científica.*

A Colômbia também é outro exemplo na América Latina, reconhecendo, da mesma forma, a remição (redención) da pena pelo estudo. O Código Penitenciário e Carcerário Colombiano, editado em 1993, é expresso:

Artigo 97. El juez de ejecución de penas y medidas de seguridad concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de la libertad. A los detenidos y a los condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio. Se computará como un día de estudio la dedicación a esta actividad durante 6 (seis) horas, así sea en días diferentes.

O sistema prisional francês inicialmente previa a remição tanto pelo trabalho quanto pelo estudo. Hoje, não acreditando mais no êxito de tais bonificações, extinguíram tal proposta, prevendo a remição seguindo outra orientação. Para efetivamente remir, os internos penitenciários não só precisam estudar e trabalhar, mas também demonstrar comportamento adequado que justifique a recomendação do corpo técnico para a redução da pena. Em linhas gerais, os internos passam por avaliações periódicas que possibilitam ou não a sua remição.

A remição da pena pela educação (e/ou trabalho) na França não é mais calculada de forma sistemática, como a nossa brasileira. Levam em consideração vários critérios para essa concessão, a exemplo: boa conduta, participação em atendimentos psicológicos, indenização à vítima, exames etc. Anteriormente a essa proposta, seguiam a estratégia brasileira, quantidade de dias trabalhados e estudados *versus* quantidade de dias remidos.

Já na experiência da Grécia, para cada dia estudado são dois dias remidos para os jovens. Já para os adultos, cada dia estudado e/ou trabalhado, é apenas um dia remido.

Uma experiência bastante distinta nessa direção é a da Noruega, que bonifica financeiramente, ao contrário da proposta da remição, todos os internos-alunos. Eles recebem uma remuneração como incentivo por estarem estudando.

Na prática, verifica-se que as Unidades Penais ainda não possuem ações regulares de ensino, posto que o maior interesse dos internos penitenciários

está diretamente nas atividades laborativas que, além do ganho financeiro, oferecem a possibilidade do abatimento de parte da pena.

Conforme Julita Lemgruber (1999), a existência de ações educacionais também não é garantia da presença dos internos, porque

a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Currículos tradicionais, aliados a um quadro de professores que aparentemente não estão treinados para o desempenho de suas tarefas, jamais provocarão atitudes positivas por parte dos internos (LEMGRUBER, 1999, p. 87).

Cabe assinalar que a importância da educação nos presídios vem ao encontro de duas finalidades tão privilegiadas pela sociedade: coibir a ociosidade nos presídios, que, segundo alguns estudos, gera maior propensão à reincidência, e dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para a qual seja exigido um mínimo de escolarização. Assim, a opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na ociosidade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio – como querem alguns –, mas proposta que atende os interesses da própria sociedade.

Os ministérios da Educação e da Justiça, reconhecendo a importância da educação para esse público, iniciaram também em 2005 uma proposta de articulação nacional para implementação de Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando as suas Diretrizes Nacionais. A referida proposta, apoiada pela UNESCO, culminou em 2006 com o I Seminário Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário e, em 2007, o II Seminário Nacional.

O tema educação para jovens e adultos privados de liberdade, nos últimos anos, vem alcançando internacionalmente um inacreditável destaque.²² A partir de 2006, iniciou-se um movimento governamental

22 Em junho de 2006, realizou-se em Cartagena de Índias (Colômbia) o primeiro encontro de Redes Eurosocial. Nesse encontro, as propostas de intercâmbio foram acordadas de maneira consensual pelo conjunto dos participantes, com o objetivo de iniciar um

na perspectiva de criação da “Rede Latino-americana de Educação nas Prisões”. O objetivo da rede, à luz do que vem sendo realizado sobre o tema em outras regiões do mundo, como na Europa, por exemplo, é investir no intercâmbio de experiências, bem como de consolidar práticas que institucionalizem uma política educativa para o sistema penitenciário da América Latina.

Durante muitos anos, ninguém dentro do sistema penitenciário se preocupou com a capacitação profissional do interno penitenciário. Hoje, embora ainda timidamente, inicia-se tal discussão. Acreditam que através da qualificação profissional dos internos, por exemplo, se consiga inseri-los (ou reinseri-los) no mercado da força de trabalho.

Diante das questões explicitadas, várias são as indagações que merecem a nossa atenção, dentre elas, por exemplo: qual o real papel da educação no sistema penitenciário? Como deve se efetivar uma educação para adultos privados de liberdade?

Em recente artigo publicado no Brasil²³ assinado por um dos maiores especialistas sobre o tema no mundo, o pesquisador Marc de Maeyer (2006, p. 19), refletindo sobre a pergunta se “na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?”, enfatiza:

(...) a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão de obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência etc. (MAEYER, 2006, p. 19).

processo reflexivo e estratégico de criação da Rede Latino-americana especializada no tema de Educação nas prisões. Em 2007, estava previsto o Encontro Internacional da Associação Europeia de Educação nas Prisões (Irlanda). Para 2008, a UNESCO previu a organização da I Conferência Mundial sobre Educação no Sistema Penitenciário (Bélgica). 23 *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 19, jul. 2006.

Criticando e refletindo sobre tal indagação, o pesquisador, recuperando os preceitos defendidos na Declaração de Hamburgo (1997) (IRELAND, MACHADO & PAIVA, 2007), principalmente a de que “a educação é um direito de todos”, independentemente de idade, raça, sexo, credo ou religião, afirma que educar é promover um direito, não um privilégio; que não se resume a um treinamento prático; mas sim é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.²⁴

O direito à educação deve ser exercido sob algumas condições: não pode ser considerado como sinônimo de formação profissional, tampouco usado como ferramenta de reabilitação social. É ferramenta democrática de progresso, não mercadoria. A educação deve ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade (MAEYER, 2006, p. 22).

Defende uma educação global, porque, segundo ele, “recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não violência, autorrespeito, igualdade de gênero”. Nesse sentido, ela não será só formal ou informal, ministrada por professores e técnicos da área de educação. Mas sim se constituirá de encontros, reuniões, debates, leituras, atitudes etc.; bem como será de responsabilidade dos agentes penitenciários, dos assistentes sociais, psicólogos, médicos e enfermeiros.

Compreendida em uma concepção macro, em linhas gerais, devemos defender que

24 O pesquisador nos chama atenção para o fato de que “a organização da educação na prisão reflete também as atitudes da opinião pública. Nos países em que o orçamento para a escola regular não é suficiente, fica difícil explicar por que a educação na prisão precisa de dinheiro público”. Embora a educação na prisão seja também um direito de todos, segundo ele, “entretanto isso não parece ser uma realidade dentro da comunidade internacional de educação, mesmo quando muitas iniciativas são tomadas nos níveis locais e internacionais”. Campanhas internacionais ou regionais geralmente dão pouca ou nenhuma atenção para esse problema que envolve dezenas de milhões de pessoas no mundo (MAEYER, 2006, p. 19).

a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. (...) a educação deve ser, sobretudo: desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos (MAEYER, 2006, p. 22).

Se a socialização é função precípua do sistema educacional, pode-se pensar que a *ressocialização* também o seja, no que diz respeito a uma política de execução penal? Recorremos a Claus Offe para pensar essa questão.

Refletindo sobre as funções sociais do sistema educacional, Claus Offe desconstrói o que muitos teóricos funcionalistas tanto defendem e trabalha com a hipótese de que as funções sociais do sistema educacional não podem ser analisadas isoladamente e adequadamente se partirmos das intenções declaradas e as finalidades estabelecidas pelos agentes diretamente envolvidos na prática ou política educativa, porque, segundo ele, este procedimento pode insurgir em três fontes de erros:

Primeira: de que, embora atualmente disponhamos de reduzido e superficial consenso sobre a determinação global das finalidades sociais da educação, diferenças importantes podem surgir no plano da interpretação operacional e utilização desses fins. Por isso, esta primeira fonte de erro decorre do fato de que observadores distintos podem estabelecer diversas e distintas finalidades para a educação segundo sua visão particular e comprometida;

Segunda: que, em virtude da não autonomia do sistema educacional para realizar os fins sociais globais, suas finalidades ficam comprometidas em função de crises e conflitos imprevistos por uma política mais ampla que o considera como um mero subsistema social;

Terceira: considerando que, embora suponhamos que as duas primeiras anteriormente indicadas não se manifestem e, portanto, o sistema educacional possa cumprir suas funções sociais globais, partindo do princípio de que cada uma das funções reais do sistema educacional decorra das intenções explicitadas de cada ator a ele ligado, é diverso e fragmentado o poder real sobre o sistema, no qual, segundo o autor, até mesmo “a forma da aula – independente dos conteúdos e dos objetivos da aprendizagem que a atravessam

– preenche importantíssimas funções no processo de socialização escolar” (OFFE, 1990, p. 10-11).

Sem dar respostas definitivas para o estudo da questão, Offe em nenhum momento descarta a importância da educação no processo de socialização do indivíduo. Suas hipóteses nos obrigam a perceber que não é tão simples determinarmos a finalidade da educação, pois um número infinito de vetores deve ser levado em consideração quando da sua abordagem.

Não só Claus Offe, mas diversos pensadores, como Durkheim, Simmel e Gramsci, por exemplo, reconhecem, de certa forma, a existência de “forças” institucionais que convergem para a manutenção do *status quo*, seja por meio de relações de submissão/dominação, seja por relações de troca. Nesse contexto, a educação parece ter papel fundamental.

Retornando para a questão central aqui tratada, ou seja, a discussão sobre o papel da educação dentro do sistema penitenciário, é importante assinalar que existe um grande grupo de operadores da execução penal que veem a educação nos presídios como uma atividade ocupacional como tantas outras, sendo importante apenas para ajudar a diminuir a ociosidade nas cadeias.

A ociosidade, conceito-chave que também permeia os discursos acerca do espaço carcerário, é considerada, pela grande maioria dos entrevistados, como um dos maiores problemas a serem combatidos a todo custo pela política de execução penal. Embora em nenhum momento tenha ficado explícito que a educação tem por finalidade central combatê-la, subliminarmente, essa é uma questão sempre presente.

Significa dizer que, embora no centro do discurso que justifica e reivindica a presença da educação formal nos presídios esteja a ideia de *ressocialização*, a perspectiva de que atividades escolares ajudam a combater a ociosidade vigente nos presídios também faz parte dessa discussão.

Considerações finais

O tema educação e trabalho como proposta de inclusão social para detentos e egressos do sistema penitenciário, ainda pouco explorado pelos estudiosos, está a exigir pesquisas e reflexões, mormente no que se refere às alternativas de trabalho para qualificar um contingente de pessoas tão heterogêneo, tanto do ponto de vista sociocultural quanto educacional. É com a certeza da maior relevância da discussão que denuncio a carência de investigação sobre o assunto.

É importante destacar que apesar do aspecto educacional constar na Lei de Execução Penal, no Código Penal e no Código de Processo Penal, estando em sintonia com as medidas necessárias para a promoção dos direitos da pessoa humana, na realidade do sistema penitenciário esses aspectos não são ainda plenamente aplicados. A educação, embora seja tema em todos os discursos políticos, nesse ambiente ocupa um papel secundário, como no resto dos investimentos públicos.

Além disso, nos artigos da LEP é possível identificar uma forte valorização do trabalho em detrimento ao direito à educação: o artigo 126 assegura a remição penal através do trabalho, mas não garante à educação o mesmo benefício. Essa valorização do trabalho frente à educação, além de não incentivar a procura por escolarização, reforça a sua descaracterização como um direito, colocando a educação formal como um privilégio, um *plus* concedido aos detentos.

O simples fato apresentado pela LEP de não reconhecimento da remição pela educação demonstra a sua não valorização. Outro fato também muito esclarecedor é que na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais.

A valorização do direito ao trabalho frente à educação traz também como consequência um maior estímulo à educação como mecanismo de acesso e preparo para o mercado de trabalho, em detrimento de outros objetivos do direito à educação, como desenvolvimento pessoal ou a formação para a cidadania.

A Lei de Execução Penal também exige que todos os condenados exerçam algum tipo de trabalho, bem como que os presos tenham acesso ao ensino fundamental garantido. Mas segundo dados do próprio Ministério da Justiça (2006), apenas 26% participam de alguma atividade laborativa e 17,3% estudam (efetivamente participam de atividades educacionais de alfabetização, ensino fundamental, médio e supletivo). São esses dados tão significativos que sugerem a reavaliação da atual “cultura da prisão”.

Acredito que somente pela institucionalização nacional de políticas de educação para o sistema penitenciário, principalmente privilegiando as ações educacionais como programas de reinserção social, se conseguirá efetivamente mudar a atual “cultura da prisão”.

Nesse sentido, julgo ser necessário: (i) garantir a criação de um espaço educacional em todas as Unidades Carcerárias, sendo elas masculinas ou femininas, fechadas, provisórias, de regime semiaberto, aberto, casa de atendimento ao albergado e/ou egresso, possibilitando ao interno penitenciário os diversos benefícios sociais e psicológicos atribuídos a uma ação educacional bem orientada; (ii) garantir também o atendimento aos internos em regimes disciplinares diferenciados, aos portadores de necessidades especiais, aos imputáveis, bem como aos egressos em geral; (iii) eleger e garantir como prioridade para a execução das ações penais, que consolidarão uma política de tratamento propriamente dito para o sistema penitenciário, uma série de projetos e programas integrados a equipes interdisciplinares, interministeriais e interdepartamentais que atuarão prontamente nas áreas de educação, serviço social, saúde, psicologia e de assistência jurídica, identificando as demandas, respeitando as necessidades e interesses; (iv) garantir o reconhecimento e a inclusão deste público em todos os programas educacionais, sociais e de saúde do Estado, viabilizando, quando possível, a participação de seus familiares; (v) garantir a educação continuada dos servidores técnicos, administrativos e professores que atuam com esta clientela, mantendo-os atualizados quanto às principais questões evidenciadas para atendimento deste público-alvo, bem como reconhecendo a sua particularidade como “agentes operadores da execução penal”; (vi) garantir o reconhecimento de todos os profissionais da área de educação que atuam no sistema penitenciário,

independentemente da sua origem institucional, assim como os assistentes sociais, psicólogos e demais profissionais do sistema, como “agentes operadores da execução penal”, merecendo reconhecimento institucional, bem como assistência e benefícios; (vii) garantir espaço mínimo adequado e de segurança para atendimento a este público, regularizando aporte de recursos destinados à implementação de projetos de cunho educacional e profissionalizante, conforme previsto em lei; (viii) entendo, ainda, ser indispensável elaborar um plano estratégico estadual de educação que oriente e defina as diretrizes políticas e administrativas que nortearão as ações de educação para este público – jovens e adultos em situação de privação de liberdade –, apresentando procedimentos, processos, normas, instituindo práticas, definindo recursos e atribuições, instituindo verdadeiramente uma política de educação que atenda esta realidade populacional, com seus direitos, necessidades e deveres.

Enfim, já ultrapassamos a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere. Estamos agora no estágio em que analisamos as nossas práticas, procuramos instituir programas, consolidar propostas e políticas, que efetivamente se avalia os seus resultados.

Referências bibliográficas

ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Criminologia crítica e o Mito da Função Resocializadora da Pena. In: BITTAR, Walter. *A Criminologia no Século XXI*. Rio de Janeiro: Lumen Juris & IBCCRIM, 2007.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil*. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

_____. Secretaria Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. *Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária*. Brasília, 2000.

_____. Departamento Penitenciário Nacional. *Dados consolidados do sistema de informações penitenciárias*. Brasília, 2006.

CAPELLER, Wanda. O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. In: _____. *Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 127-134, 1985.

CÓDIGO DE PROCESSO PENAL. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (atualizada e ampliada).

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL. Suplemento ao n. 61, de 4 de junho de 1976. p. 2, *Exposições de Motivos da Lei de Execução Penal – Código de Processo Penal*. São Paulo, 1999. p. 121.

FERNANDES, Florestan. A consciência Revolucionária da História – Karl Marx: trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *História*. São Paulo: Ática, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FUNDAÇÃO SANTA CABRINI. *Relatório Anual*. Rio de Janeiro, 2006.

GARLAND, David. *Punishment and Modern Society: a study in social theory*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. As Contradições da “Sociedade Punitiva”: o caso Britânico. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 13, p. 59-80, nov. 1999.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOMES, L. F. (Org.). *Código Penal, Código Processo Penal e Constituição Federal*. 8. ed. São Paulo: Revista do Tribunal, 2006.

IBÁÑEZ, Enrique del Acebo; BRIE, Roberto J. *Diccionario de Sociología*. Buenos Aires: Claridad, 2001.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Mi-

nistério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. (Coleção Educativa para Todos, v. 1).

JULIANO, Elinaldo Fernandes. *Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMGRUBER, JULITA. *Reincidência e Reincidentes penitenciários no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: SEJINT, 1988.

_____. *Cemitério dos Vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

_____. *Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública*. Acordo de Cooperação Técnica: MJ/SENASP, FIRJAN & PNUD. Distrito Federal, 2004.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Revista Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos – Diversidade do Público da EJA*, n. 19, jul. 2006.

MARCONDES, Danilo; JAPIASSÚ, Hilton. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MISSE, Michel. *Malandros, marginais e vagabundos e a acumulação social da violência no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Revista Educação & Sociedade*, n. 35, abr. 1990.

RODRIGUES DEVESA, José María. *Derecho Penal Español: parte general*. Madrid, 1971.

SCHMIDT, Andrei Zenkner. O papel da criminologia na Ciência Penal Contemporânea. In: BITTAR, Walter. *A Criminologia no Século XXI*. Rio de Janeiro: Lumen Juris & IBCCRIM, 2007.

WACQUANT, Loïc. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

_____. *Os Condenados da Cidade*: estudo sobre marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2001b.

_____. *Punir os Pobres*: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia; Editora Freitas Bastos, 2001c.



EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA LIBERDADE



Antonio Rodrigues de Sousa*

1. A Liberdade é azul¹

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.
(Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais (Artigo 5º, item XLI – Constituição Federal).

A liberdade é um direito fundamental. Ideia alicerçante, o princípio da liberdade tem mobilizado a história desde sempre, é transversal à vida e à existência dos agrupamentos humanos, interpondo-se, quer à organização macrosocial, quer às relações interpessoais. No funcionamento das sociedades, a causa da liberdade tem sido permanente motor de conflitos e de

* Mestre e doutor em Educação Brasileira pela UFC. Servidor da Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS) e orientador pedagógico da Escola de Gestão Penitenciária e Formação para a Ressocialização (EGPR) do Ceará. Membro fundador do Núcleo de Estudos Permanentes de Políticas Penitenciárias (NUEPP) e da Mesa Estadual de Negociação Permanente (MENP) da Sejus junto ao governo estadual.

¹ Referência ao filme do mesmo nome, primeiro da *Trilogia das Cores*, do diretor polonês Krzysztof Kieslowski, que adotou como tema as cores da bandeira e o lema nacional da França: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. São títulos da trilogia: *A Liberdade é Azul*, *A Igualdade é Branca* e *A Fraternidade é Vermelha*.

avanços sociais envolvendo episódios de maior ou menor repercussão sociológica com a promoção de adventos como as guerras, a escravidão, os levantes populares e outros, em todos os tempos. Desde a Revolução Francesa (1789), marco da modernidade, o tema da liberdade se impôs para a civilização cristã ocidental de forma regular, consagrando-se a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), como princípio global indissociável da pessoa humana.

A Declaração Universal de Direitos Humanos faz mais de vinte referências à liberdade, ora como fundamento, ora como preceito consagrador de direitos inalienáveis. As liberdades de palavra, de crença e de viver a salvo do medo e da necessidade são proclamadas pela ONU como as mais altas aspirações do homem comum.

“Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” é o princípio que funda a Declaração, logo no seu artigo 1º, sentenciando nos artigos seguintes que *toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, sem distinção de qualquer espécie*. São proclamados, ainda, como preceitos basilares das Nações democráticas, a universalidade do direito à liberdade de pensamento, liberdade de consciência, liberdade de religião, liberdade de opinião e de expressão, liberdade de locomoção, liberdade de residência, liberdade de reunião e associações pacíficas e a liberdade de voto.

A Liberdade é, por extensão, princípio intrínseco ao funcionamento do Estado Democrático de Direito, que tem, no caso do Estado Brasileiro, entre seus fundamentos, a cidadania, a dignidade da pessoa, o trabalho e o pluralismo como valores sociais permanentes, conforme declina o artigo 1º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A Constituição define, ainda, em seu artigo 3º, quatro objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Observamos que todos os princípios que subsidiam os OBJETIVOS FUNDAMENTAIS DA REPÚBLICA BRASILEIRA transversalizam o Sistema Penitenciário de forma complexa. Senão vejamos: I – as prisões são, talvez, o

segmento de funcionamento da sociedade que mais agride os ideais de *liberdade* (aqui entendida como algo muito maior que o direito de ir e vir), de *justiça* (algo muito maior que o direito de punir) e de *solidariedade* (algo muito maior que o gesto caritativo, a atenção e a solicitude). As ideias de liberdade, justiça e de solidariedade não podem mais ser ignoradas como parâmetros referenciais pedagógicos e administrativos articuladores de um projeto de gestão penitenciária planejada na perspectiva de orientar a pessoa presa para o exercício da liberdade futura; II – a ideia de *desenvolvimento* – quer institucional, quer humano – é completamente estranha ao exercício da execução da pena. As prisões são redutos medievais encravados numa sociedade de comunicação de massas que navega nos mares da virtualidade. Uma sociedade que alija um dos seus segmentos dos avanços e conquistas globais é uma sociedade mutilada; o ideário de *desenvolvimento* é um norteador fundamental para a tarefa finalística do tratamento penal; III – a prisão é notoriamente uma instituição de classe, feita para pobres marginalizados; é o lugar social onde certamente são expostas de forma mais contundente as desigualdades sociais – no caso das populações encarceradas cremos não ser mesmo despropositado falar em um *apartaid social*. A organização penitenciária, enquanto braço de funcionamento do Estado Democrático de Direito, precisa ser gerida no propósito de, se não de erradicar, mas, minimamente, reduzir desigualdades, visto que a clientela sob sua custódia ou tutela é matéria-prima das desigualdades, por excelência; em suma, há que se desenvolver uma cultura de erigir cidadãos para o exercício da liberdade em substituição à ideia recorrente de erguer muros para segregar marginais, sem propor nenhuma outra perspectiva além desta; IV – as prisões funcionam exatamente na contramão dos ideais da *promoção do bem de todos* sem quaisquer formas de discriminação: mais que discriminar, estigmatizam e excluem de forma eliminatória promovendo, sim, a deterioração humana e social dos seus tutelados. Há que se inserir, urgentemente, as prisões no projeto constitucional da República brasileira. Uma sociedade que deve se constituir livre, justa, solidária, desenvolvida, com menos pobreza, menos marginalização e desigualdades sociais e preocupada em promover o bem de todos, precisa fazê-lo de forma realmente democrática, sob pena de criar fossos

de solo movediço ao seu desenvolvimento global como Nação e como projeto de coletividade.

Tais postulados, contudo, são algo que está (pro)posto, um construto potencial cujos caminhos, plurais e dinâmicos, se movimentam incessantemente por força mesmo dos fluxos da vida – dos indivíduos e das coletividades – e que sem a atenção continuada das ideias sobre a práxis pode se alienar facilmente dos seus fundamentos.

Na contracorrente de um projeto arquetípico de sociedade, alicerçada na democracia, está a ruptura com seus preceitos, a violência e o crime que afrontam reiteradamente a organização social. Disso decorre todo um aparato repressivo e “*reparatório*” na engrenagem de funcionamento social em que se inserem as prisões, em conjunto com uma rede de outras instituições. Os contextos por onde se movimentam os propósitos *reparatórios* relativos à organização penitenciária, contudo, têm-se conduzido, reincidentemente, por ações que findam por desvirtuar os princípios da dignidade das pessoas, da cidadanização dos indivíduos e do pluralismo de ideias, desconstruindo, sistematicamente, aquilo que, em princípio, deveriam promover e tornando-se, em última instância, tão distorcidas quanto as distorções que pretendem combater.

O *aprendizado da liberdade* é um exercício a que todos estamos afeitos, indivíduos e coletividades, organizações e sociedade civil. E tratando-se de aprendizado extensivo ao contexto macrossocial, deve, necessariamente, ser acionado como Políticas Públicas, mobilizando projetos políticos-pedagógicos proporcionais à dimensão do problema focalizado. Fazendo-se o recorte para a abordagem da educação nas prisões, partimos da constatação de que todos os segmentos da organização penitenciária carecem de projetos pedagógicos para o que, supostamente, seria uma necessidade da pessoa presa: educar-se para a construção e consolidação de um projeto de liberdade.

Quando se fala de *Educação nas Prisões* nos reportamos, imediatamente, à pessoa do preso como sujeito² dessa educação. Desde já, contudo, in-

2 Na relação de conhecimento, o *sujeito* é o correlato do *objeto*, isto é, o que conhece em oposição ao que é conhecido: o pensamento, a percepção, a intuição etc. Analogicamente, *objeto* é o correlato do sujeito, isto é, o que é conhecido, em oposição ao que

terpomos uma questão de fundo histórico que é anterior a este propósito: a própria organização penitenciária precisa, ainda, instrumentalizar-se para se desincumbir da tarefa social da educação da pessoa presa. Ou se poderia dizer simplesmente que as prisões, enquanto segmentos de funcionamento da organização social, carecem de um projeto educacional tanto quanto a clientela a que atende.

Mesmo quando se restrinja a abordagem da educação do recluso penal, pontualmente, à sala de aula, existem inúmeras barreiras a serem superadas – há um lapso imenso entre o direito presumido da pessoa presa à educação e a concretização do acesso. A presunção do direito do presidiário à educação principia na lógica elementar de que, sendo o Estado responsável pela custódia e *tutela* do encarcerado e que deve apresentar como resultado esperado a sua (re)integração à sociedade livre, nada justifica que não ofereça a este indivíduo o mais basilar de todos os instrumentos de desenvolvimento humano: a educação. Mas, no âmbito do funcionamento do Estado Democrático de Direito, preferimos acionar a Constituição Federal que determina, em seu artigo 23, como competência comum dos governos Federal, Estadual e Municipal, o acesso à educação, à cultura, e à ciência (BRASIL, 1988).

A prisão restringe tão somente a liberdade de ir e vir, conforme declina o artigo 3º da Lei de Execução Penal, LEP (KUEHME, 1999): “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”. Portanto, como qualquer cidadão comum, o preso preserva o direito à educação, mas, na condição de recluso, sob a tutela do Estado, a oferta da educação torna-se um quádruplo imperativo posto para a gestão penitenciária: enquanto direito constitucional, como tarefa tutelar, pela circunstância do impedimento do preso de buscá-la por iniciativa própria mas, sobretudo, pelo contraditório de sonegá-la enquanto é missão institucional *promover as condições* para a integração social do sujeito encarcerado.

Quer arguindo uma lógica elementar, a lei, a ética, a moral, a vontade política ou responsabilidade social, trabalhadores penitenciários e sociedade civil precisam tornar inadmissível o fato de o Estado

conhece; aquilo que é real ou realizável e se torna motor da ação de um sujeito.

continuar mantendo sob tutela ou custódia, durante anos, o apenado penal e não fazer o mínimo possível pela promoção desse indivíduo enquanto pessoa e enquanto sujeito social. A sala de aula é esse mínimo de que não se pode mais isentar a gestão penitenciária, enquanto braço do Estado na administração da execução penal. Se a administração penitenciária referenciar o projeto de gerenciar as prisões sobre o princípio inalienável da *integração social do sujeito encarcerado*, a educação emergirá, naturalmente, como a mais elementar das *condições a serem promovidas*.

Se historicamente o campo da execução penal sempre foi minado por um sem número de barreiras e impedimentos de diversas ordens – mais notadamente culturais e ideológicas –, podemos vislumbrar, neste início de século (e de milênio), o horizonte histórico onde, igualmente, já emergem os fundamentos que possibilitarão reescrever a história das prisões, da gestão penitenciária, do tratamento penal e do penitenciarismo – enfim, da relação da sociedade com os seus reclusos e egressos penais. Inúmeros são os instrumentos legais, os dispositivos sociais e as organizações, nacionais e internacionais, cujos olhares e preocupações se voltam para a sociologia do ambiente penitenciário.

2. A Igualdade é branca

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (Artigo 5º da Constituição Federal).

Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (Artigo 3º, item III – objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil).

Instrumento referencial da execução penal, a LEP (KUEHME, 1999) nos oferece, já no seu artigo 1º, o fundamento em torno do qual deve girar o “eixo de resoluções” do tratamento penal e, consequentemente, da gestão penitenciária: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. A

tarefa da (re)integração social deveria ser, portanto, o PRINCÍPIO GERADOR da experiência do encarceramento, em todos os seus âmbitos, mas, especificamente, para a gestão setorial.

Se é objetivo primário da LEP *efetivar as disposições da sentença*, a perspectiva da liberdade futura da pessoa presa, proposta como *harmônica integração social*, é colocada no horizonte extramuros como objetivo maior. O propósito de cumprir as disposições judiciais, não sendo a finalidade última da sentença condenatória, não se justifica por si mesmo. Contudo, a lei é um dever, um vir a ser, uma intenção que, se não lhe for dada consequência, torna-se letra morta. Não sendo possível dissociar a gestão penitenciária dos propósitos da execução penal, resta a todos os escalões da organização carcerária orientar um projeto de gestão no sentido de *proporcionar as condições* necessárias à efetivação do objetivo superior da lei: a *harmônica integração social do condenado*. Este princípio é anterior e posterior ao delito. A *harmônica integração social da pessoa* é propósito fundante das sociedades democráticas, consubstanciado nos princípios constitucionais da *dignidade da pessoa humana*, no exercício da *cidadania*, no *ideal da justiça social*, entre outros (BRASIL, 1988). A questão é que todos estes ideais, muitas vezes fragilizados no contexto da organização social, são sumariamente descartados pela organização penitenciária no trato com o recluso penal.

Não haverá *harmônica integração social do condenado* sem que, minimamente, sejam proporcionadas as condições para um *harmônico tratamento penal*. O tratamento penal – entendido sucintamente como o conjunto das relações cotidianas da organização penitenciária com a pessoa presa – é, portanto, referência preliminar para um *projeto para o exercício da liberdade* a ser efetivado pelo Estado como tutor da pessoa presa. Negando sistematicamente o propósito da *harmônica integração social do condenado*, a gestão penitenciária joga no lixo a função social da pena, sobre a qual ela tem a responsabilidade da administração e da produção de resultados. Por omissão, negligência, preconceito, descaso social, inobservância da Lei, inapetência, ausência de vontade ou de projetos políticos, entre tantos outros fatores possíveis, o fato é que a gestão penitenciária tem, historicamente, traído a sua função primordial. Pode-se afirmar que, com essa ação sistemática, presta um desserviço à sociedade.

A referência para a desincumbência dessa dívida social, indefinidamente rolada, é, primariamente, a observância das leis específicas ou genéricas atinente à questão. Coerente em sua orientação doutrinária, a LEP não somente define princípios e objetivos, mas indica os instrumentos e dispositivos possibilitadores. Neste sentido ressaltamos o seu artigo 83: “O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva”. O § 1º do mesmo artigo ainda enfatiza: “*Haverá instalação destinada a estágio de estudantes universitários*”. Ou seja, os indicadores legais estão postos, propostos e teoricamente fundamentados.

Também as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil (BRASIL, 1995) oferece indicadores para as funções sociais da pena de prisão:

O fim e a justificação de uma pena de prisão ou de qualquer medida privativa de liberdade é, em última instância, proteger a sociedade contra o crime. Este fim somente pode ser atingido se o tempo de prisão for aproveitado para assegurar, tanto quanto possível, que depois do seu regresso à sociedade o delinquente não apenas queira respeitar a lei e se autossustentar, mas também que seja capaz de fazê-lo (BRASIL, 1995, Regra 58).

A privação de liberdade deve ser, portanto, um recurso de contenção temporária usado pelo Estado que custodia e tutela o infrator no propósito de imobilizá-lo, mas, de fato, o imobiliza apenas parcialmente. Enquanto recurso, o período da reclusão – até porque o Estado dispõe do indivíduo durante 24 horas por dia, por um período mais ou menos longo – deve ser administrado e planejado proativamente com vistas à obtenção de um resultado a ser oferecido à sociedade que, em primeira e última instância, requer e custeia a existência das prisões e de todo o sistema de Segurança e Justiça que a antecede, mas requer também que elas funcionem na perspectiva do aperfeiçoamento da gestão da própria sociedade. A sociedade precisa que a organização penitenciária funcione e reverta o seu trabalho em proveito da coletividade livre. Só há uma forma de transformar o custo de manutenção das prisões em

investimento social: gerir a experiência da prisão em função da experiência da liberdade – tanto da liberdade perdida quanto da liberdade advinda. Outros trechos das Regras Mínimas para tratamento de presos (ONU, 2010a) enfatizam a perspectiva da liberdade futura da pessoa reclusa como responsabilidade da organização penitenciária:

O tratamento dos condenados a uma punição ou medida privativa de liberdade deve ter por objetivo, enquanto a duração da pena o permitir, *inspirar-lhes a vontade de viver conforme a lei, manter-se com o produto do seu trabalho e criar neles a aptidão para fazê-lo*. Tal tratamento estará direcionado a *fomentar-lhes o respeito por si mesmos e a desenvolver seu senso de responsabilidade* (BRASIL, 1995, Regra 65, grifos nossos).

Fomentar o desejo de observância da lei, habilitar como trabalhador, desenvolver o respeito por si mesmo, pelos outros e sedimentar o senso de responsabilidade são tarefas propícias à Educação. Como ninguém educa a ninguém, no sentido de impingir conhecimento, vontade, nem crescimento pessoal – particularmente se o educando é um indivíduo que já transitou pela experiência da marginalização, da delinquência e da segregação – um projeto de educação na prisão deve, necessariamente, ser proposto como um trabalho de parceria institucional, reconhecendo-se como parceiros todos aqueles que interagem no funcionamento orgânico da instituição – gestores, trabalhadores de todas as matizes e presos, em primeiro plano, sem esquecer os familiares e outros segmentos com atuação transversal ao cotidiano institucional, em outros planos de projeção possível no interesse de um projeto pedagógico.

Enfim, cremos ser possível afirmar que um projeto de educação para a prisão deve aferir o conceito de liberdade como eixo orientador, referencial primário extensivo a todos os módulos e disciplinas e transversal a toda a sua arquitetura pedagógica. Metaforicamente poderíamos tomar emprestado o lema da Conjuração Mineira: “*libertas quae sera tamen*” – liberdade, ainda que tardia.

3. A Fraternidade é vermelha

Todas as pessoas são dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade (Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

(...) um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos... (Preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil).

Embora seja elemento fundamental na vida da pessoa humana, a liberdade pode ser realocada na trajetória do sujeito colocado em situação de marginalidade. Afinal, a sua liberdade já está comprometida por facetas de exclusão em um conjunto de aspectos. Quanto mais estiver imerso em diferentes dimensões de segregação social, mais *despossuído* como pessoa, como cidadão e como sujeito social estará o indivíduo marginalizado. A circunstância da privação de liberdade é apenas mais um aspecto em uma agenda de privações, como uma condição quase “natural” do percurso excludente.

Quando falamos de *desposuição* não estamos mais nos referindo à *exclusão*, simplesmente. Nem toda exclusão é despossuidora – há um hiato que é temporal, sociológico, psicológico, histórico e até psiquiátrico entre as duas condições na vida do sujeito marginalizado. A desposuição é um estágio avançado da exclusão, em que um conjunto de elementos fundamentais para que o indivíduo se constitua como pessoa e como sujeito social está profundamente deteriorado. Um despossuído é um excluído em condição extrema. A segregação penal talvez seja a última fronteira do processo despossuidor. A prisão realiza em seu cotidiano um movimento que nega sistematicamente (quase) tudo ao recluso e que o destitui gradativamente de (quase) tudo que ele ainda preserva de estatura humana e como sujeito socialmente possível. Esse processo – que é pedagógico – no percurso do qual há uma pretensão de se ensinar ao recluso penal a reco-

nhecer-se na condição deserdado social e a introjetar a miséria humana em que está imerso é o que chamamos de *pedagogia da desposuição*.

O processo excludente perfaz um percurso que inclui desde perdas e danos circunstanciais, de maior ou menor monta, convencionais à vida de toda pessoa, se estende à inacessibilidade a determinados bens e serviços, a determinadas condições e lugares sociais, podendo avançar para amputações e mutilações mais ou menos graves em que algumas são percebidas como irreversíveis, ou como situações intransponíveis para o sujeito marginalizado que, então, pode adotar, como reação, a ideia de que somente encontrará respostas e compensações no confronto radical, enveredando-se pela inobediência reiterada, pela afronta, pela violência, pelo crime e pela delinquência ativos.

O caminho à margem deixa de ser uma experiência circunstancial, um lapso temporal da vida, e passa a ser, gradativamente, naturalizado pelos círculos sociais circundantes e pelo próprio indivíduo, como condição social e humana inevitáveis. Um pensamento reducionista, tendente ao senso comum, atribui unicamente ao sujeito delinquente a responsabilidade pelos seus equívocos, entendendo o delito cometido como um ato de vontade pessoal, um arbítrio que teve como juiz, isoladamente, a sua própria consciência – o sujeito teria uma “índole delinquente”.

Quando a marginalidade torna-se o móvel que (im)pulsiona a vida do indivíduo, liberdade para ele passa a significar outra coisa: o direito de não se submeter a uma ordem social que o nega, que lhe sonega, que o renega e que o esmaga. O exercício de uma liberdade arbitral no movimento de afirmar-se na contracorrente de uma conjuntura que não o reconhece, que o contesta e repudia, finda por custar-lhe uma das dimensões fundamentais da liberdade – aquela que tem maior visibilidade e, talvez por isso, tenha uma feição, pelo menos aparentemente, mais contundente, pois cerceadora de vários outros aspectos da vida do indivíduo – a liberdade de ir e vir.

Se são muitas e irremediáveis as perdas, os “retornos e compensações” podem ser significativos para o transgressor contumaz. A delinquência pode representar não somente um mercado de trabalho (o crime organizado movimentava o quarto maior volume de dinheiro no mundo, segundo o Banco Mundial), mas também pode oferecer projeção, um

lugar onde ele pode ser reconhecido, ser alguém – mesmo no gueto –, mas um lugar onde pode ter um *status* e poder geralmente proporcionais à sua projeção no submundo. Não é à toa que a violência e a marginalidade são pautas permanentes e de especial destaque na rede midiática. Ao *noticiário policial* são dedicadas páginas exclusivas em todos os maiores jornais, manchetes e chamadas de primeira página, espaço garantido no jornalismo de horário nobre, além de programas *especializados* no rádio e na televisão. Em circunstâncias normais, o cidadão comum dificilmente alcançaria tamanha atenção da mídia e, por extensão, de outros segmentos da sociedade.

É um ser humano aos pedaços que comumente chega às prisões e que deve ser móvel da Educação – de um projeto educacional diferenciado, objeto de muitas peculiaridades.

Mesmo representando uma ruptura drástica, a liberdade de ir e vir finda sendo contextualizada como um acidente de percurso na trajetória marginal. Na prisão, o encarcerado se acostuma a pensar na liberdade com *um plano de fuga*. À gestão penitenciária cabe oferecer um “plano de fuga” alternativo, ou será vítima do primeiro; ou aprende a trabalhar proativamente, ou fundamenta o seu trabalho apenas em ações reativas, improvisadas, paliativas ou, quando muito, preventivas no enfrentamento à inesgotável inteligência, criatividade e audácia da pessoa presa, qualidades estas atiladas pela condição extrema da reclusão.

Por mais antagonico que pareça, a prisão poderia representar uma oportunidade na trajetória do sujeito marginalizado porque, agora, a sua condição é de recluso penal, em que o Estado o mantém vinte e quatro horas por dia sob a sua guarda e é responsável pela sua tutela. Todas as oportunidades a que talvez o sujeito preso não teve acesso ou desperdiçou na vida livre deveriam ser tentadas na prisão: educação formal, assistência jurídica, acompanhamento regular à saúde física e mental, assistência social extensiva à família, aprendizados profissionalizantes, exercício regular de um ofício, assistência religiosa e espiritual, lazer...

Enfim, dispondo do sujeito em tempo integral, o Estado tem a possibilidade de propor um projeto político-pedagógico de amplas proporções para o seu período de encarceramento. É a esse *plano de fuga* alternativo a que nos referimos. Se a gestão for capaz de oferecer um projeto para admi-

nistrar a passagem da pessoa presa pela prisão, o *plano de fuga* pela evasão é que seria uma segunda alternativa, uma saída por conta e risco de quem optasse por essa estratégia.

O inevitável retorno da pessoa presa ao convívio social, a sua reinserção no mundo livre pode ser pensado e referenciado como um ponto estratégico para o trabalho da gestão penitenciária. É possível construir um *Projeto de Liberdade* desde o primeiro dia da chegada do indivíduo à prisão. Enquanto o preso ainda não foi contaminado pela corrosiva cultura prisional, enquanto ele ainda não foi institucionalizado pelo gueto, seria mais factível cooptá-lo como copartícipe ativo de um projeto do seu próprio retorno à liberdade. Mas é fundamental que a pessoa presa não seja pensada como elemento meramente passivo ou passível de projetos de terceiros, mas ser solicitado como coarquiteto e principal construtor de um projeto possível para a execução da própria pena, tendo sempre em perspectiva a liberdade futura. Percebemos ainda como basilar que um *projeto de liberdade* seja trabalhado na perspectiva do retorno ao convívio social, não apenas como uma abertura de portas.

Em suma, parafraseando o primeiro livro de Paulo Freire *A Educação como prática da Liberdade* (FREIRE, 1979), pensamos *a Liberdade como prática da Educação*. Não se trata de mera inversão de palavras, mas de um redimensionamento pedagógico em que a liberdade pode ser proposta como móvel de um projeto de educação possível nas prisões, onde a liberdade futura do sujeito encarcerado seria posta como perspectiva para um Projeto Educacional.

Com esta orientação teórica, dentro de UM PROJETO EDUCACIONAL possível para o ambiente prisional, a Liberdade deve ser referenciada como elemento a ser pedagogizado no intercurso das práticas organizacionais, das condutas individuais e coletivas e do cotidiano da prisão. O princípio da Liberdade, precioso para o sujeito encarcerado, seria tomado por tema, princípio possibilitador no redimensionamento da circunstância do aprisionamento e ressignificador de toda a experiência da prisão.

A liberdade como extensão da prisão é uma condição que já está posta: inevitavelmente, um dia a pessoa presa retornará ao mundo das ruas. Em que condições retornará, com que bases e com que ferramentas reconstruirá o seu convívio com a sociedade diz muito mais respeito a

cada gestor, a cada trabalhador penitenciário e à sociedade do que supõe a vã filosofia da repressão.

Para além das atividades de sala de aula e das disciplinas regulares, uma educação para reclusos penais precisa ser pensada na perspectiva de pedagogias que capacitem o sujeito recluso para o exercício da liberdade – para reconhecer-se como indivíduo, como sujeito social e como cidadão e para assumir o leme da sua vida.

4. A diversidade é multicolorida

Historicamente, a organização penitenciária tem caminhado no contrafluxo da Educação, no sentido finalístico dessa ciência. A *Pedagogia da Desposseição*, que orienta o cotidiano da execução da pena e se reproduz indiscriminadamente na relação com a pessoa presa, tem como resultado pretense o deslocamento do sujeito encarcerado de todos os seus “lugares de possibilidade” para induzi-lo a reconhecer-se em um único lugar no mundo: o de refugio social, lixo humano, marginal. Incoerentemente, pretende-se que o egresso penal se comporte como cidadão depois de ter sido longamente reduzido no trato, em atos e destratos, à condição de bandido, de delinquente. Pretende-se que o recluso penal tenha uma conduta pacífica e “normal” quando foi tratado, anos a fio, com ideias, discursos, condutas e atitudes mesquinhas, perversas e violentadoras, mesmo quando isso não implique em espancamentos e maus tratos físicos.

O preso é tratado de maneira indigna simplesmente porque se institucionalizou a crença de que ele é indigno, que não merece qualquer gesto de boa vontade. O senso vulgar cultiva um sentimento de vingança sumária em relação ao preso. Tudo no tratamento estabelecido pela instituição penitenciária na relação com o preso – literalmente: o tratamento que perpetua todos os instituídos pelo ideário da pena, da penalidade, da penitência – conspira contra a humanidade, a civilidade, o educacional – que não significa que a prisão não eduque: educa pela experiência, por todo um ideário do tratamento penal sistematizado no cotidiano carcerário, pelos aprendizados contundentes do exercício da segregação levada às últimas consequências, pelas histórias de vida submersas que forjam biografias malditas.

Toda a estrutura organizacional da prisão – a arquitetura, o ideário, a cultura, os rituais, a gestão, a utilização do tempo e dos espaços, os objetos, as normas, a geometria dos ambientes, as rotinas, a ideologia da segurança etc. – nega reincidentemente a dimensão sensível da pessoa presa, percorrendo uma trajetória que afirma, reafirma, aprofunda e consolida a sua condição marginal. A experiência enfatizada e reiterada da não liberdade, extensiva a todas as dimensões da vida do encarcerado, diz respeito e concretiza a *pedagogia da desposseição* em grau avançado de aprendizagem – uma pedagogia que resulta em sedimentar a incapacitação do indivíduo para toda uma gestuação social possível. Em suma, a prisão mutila o sujeito preso para o exercício da liberdade.

Tal é, em traços gerais, o panorama da experiência pedagógica que a prisão consome na vida do indivíduo encarcerado. Há de se salientar, entretanto, que apesar de sujeitado a uma condição infamante, para o *sim* ou para o *não*, a prisão não elimina a pessoa presa enquanto individualidade real, sujeito social concreto, portador de determinações, capaz de propor objetivos, praticar ações e realizar metas.

Tal é o quadro de realidade em que se insere a organização penitenciária que, enquanto segmento da organização social, há que ser pensada enquanto organização factível. Inversamente ao que anunciam *verdades* do senso comum, não basta *vontade política*, não basta *cada um fazer a sua parte*, não basta toda a *capacidade de indignação* de alguns ou de muitos atores sociais: a organização penitenciária precisa ser proposta como *Política Pública* e gerida como *Programa de Governo* a encargo da *Gestão Penitenciária*. Nessa perspectiva, a tarefa de *proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado* – que antes de ser institucional é social – reclama projetos políticos e pedagógicos de porte proporcional à dimensão do problema.

Pensando as prisões numa perspectiva pedagógica, é flagrante ser tão importante educar os operadores institucionais e, por extensão, toda a organização, quanto educar o preso – ambos os segmentos são sujeitos de uma *educação para a liberdade*. E vamos além: não se trata de dois projetos pedagógicos distintos, mas de um só, com módulos extensivos e interativos entre si.

Mas o que se poderia entender por *educar para o exercício da liberdade*? Partindo-se do conceito de educação mais acessível, consultemos o dicionário (HOLANDA, 1986). EDUCAÇÃO: “*processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social*”; e LIBERDADE: o “*poder de agir, no seio de uma sociedade organizada, segundo a própria determinação, dentro dos limites impostos por normas definidas* – as leis, a organização política, social e econômica, a moral, etc.”.

É possível derivar, como eixo de orientação de um projeto pedagógico para a prisão, o resgate das capacidades sumariamente negadas pelo tratamento penal – desenvolvimento humano, intelectual, moral e físico, com vista à inserção individual e social da pessoa presa, dando relevo especial à negociação de normas que orientem a determinação individual em função da relação com o outro e com a coletividade – entendemos que nesse campo de ações residem os equívocos de conduta da grande maioria dos reclusos penais. Ferreira (1989) comenta, ainda:

Quanto à liberdade humana, o problema consiste, quer na determinação dos limites que sejam garantia de desenvolvimento das potencialidades dos homens no seu conjunto – as leis, a organização política, social e econômica, a moral, etc. –, quer na definição das potencialidades que caracterizam a humanidade na sua essência, concebendo-se a liberdade como o efetivo exercício dessas potencialidades, as quais, concretamente, se manifestam pela capacidade que tenham os homens de reconhecer, com amplitude sempre crescente, os condicionamentos, implicações e conseqüências das situações concretas em que se encontram, aumentando com esse reconhecimento o poder de conservá-las ou transformá-las em seu próprio benefício (Dicionário Aurélio, verbete Liberdade).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos complementa:

No exercício de seus direitos e liberdades, toda pessoa estará sujeita apenas às limitações determinadas por lei, exclusivamente com o

fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem (ONU, 2010b, artigo 29, § 2).

Emprestando-se à EDUCAÇÃO a ideia de desenvolvimento global com vistas a uma melhor integração entre indivíduos e destes ao conjunto social, e à LIBERDADE a ideia de exercício das potencialidades humanas, atravessada pelo problema da determinação dos limites em função do contexto macro em que os grupos e as pessoas se inserem, pode-se deduzir que, tanto da perspectiva da Educação quanto da Liberdade, os indivíduos precisam – a partir do acesso a dispositivos de inserção – desenvolver propósitos e mecanismos de ajustamento que os tornem aptos a se reconhecerem como sujeitos proativos, a reconhecerem, progressivamente, os limites e os condicionamentos (pro)postos, as implicações e as consequências das situações concretas em que se inserem. Aos dispositivos de ajustamentos possíveis, associados aos mecanismos de aquisição de aptidões progressivas, chamaremos de desenvolvimento de competências.

Por competência entendemos a capacidade dos sujeitos de se compreenderem dentro de situações concretas e atuarem a partir da associação de conhecimentos, de saberes e da experiência acumulada e, ao mesmo tempo, saberem articular os contextos específicos em que se inserem a contextos mais amplos. Em outras palavras: competência é a capacidade desenvolvida por indivíduos ou grupos de vivenciarem experiências concretas e localizadas articulando-as com os movimentos globais de funcionamento da sociedade e comunidades específicas. Ou ainda: competência é a capacidade individual e coletiva de articular experiências restritas com os diversos fatores externos que as transversalizam e modificam.

Por competência, numa perspectiva educacional, entendemos o papel articulador da educação, dando visibilidade e fazendo associações entre os contextos de inserção dos indivíduos – sujeitos de um projeto educacional específico – e lhes descortinando as múltiplas possibilidades postas, ou a serem buscadas, e que somente cada indivíduo pode agregar como experiência à sua vida concreta.

Nessa perspectiva podemos, igualmente, pontuar O QUE COMPETÊNCIA NÃO É: competência NÃO É a capacidade de executar tarefas isoladas, isto é habilidade adquirida. Comumente se costuma pensar *competência* como *estar apto para*; contudo, por mais que uma tarefa seja feita com eficiência e eficácia interna, com prontidão e rigor normativo, com detalhamento circunstancial e com profissionalismo, se os seus agentes não forem capazes de compreenderem os sentidos e os significados, os desdobramentos e as consequências imediatas e de longo alcance que o seu trabalho gera, em suma, as implicações que são inerentes e as que são extensivas à experiência enfocada, serão invariavelmente engolidos – o operador e sua tarefa – por dimensões externas desconsideradas. O que não conhecemos afeta profundamente o que fazemos e o que sabemos. Em suma, não há competência sem conhecimento contextual. As tarefas executadas de forma isolada, descontextualizadas das suas conexões macro, são o que chamamos de tarefas burras. Tarefas burras se resumem a repetirem, indefinidamente, determinadas ideias, determinados procedimentos e determinados resultados – não produzem movimento, não saem do lugar, não percebem outro rumo, não se modificam nem modificam nada. Tarefas burras não geram competência – no sentido de que a competência é uma força mobilizadora, que faz avançar. Competência jamais rima com acomodação mental, com reprodução indefinida de ideias, tarefas ou processos.

Há que se ressaltar que a competência pode ser direcionada a perspectivas diferentes e até mesmo divergentes, segundo a compreensão posta, os conhecimentos envolvidos, os saberes acumulados e os propósitos estabelecidos para a experiência. Nesse sentido, a competência da gestão penitenciária pode se aperfeiçoar numa expectativa meramente repressiva, cujos investimentos são buscados no sentido de aprofundar a segregação. O uso de tecnologias de ponta, a orientação dos procedimentos, a organização dos processos, os objetivos dados aos treinamentos, o aumento de efetivos de pessoal e de equipamentos, a sofisticação dos métodos – enfim, todo o contexto administrativo das prisões pode ser proposto para alcançar a expectativa de tornar o sistema penitenciário mais “seguro”, mais hermético, mais inviolável. Nessa perspectiva, a segurança do ambiente é colocada à frente de uma seguridade social mais ampla,

em que o sujeito preso seja projetado para um contexto além dos muros. Perde-se, exatamente, a amplitude de horizontes para a execução penal, resumindo o paradigma da Segurança ao acirramento da segregação do indivíduo preso, à maximização do seu isolamento, negando-se outras dimensões como a humana, a coletiva (no sentido mesmo da coletividade encarcerada), a da inserção social depois das grades. A gestão penitenciária exercida nessa perspectiva beneficia a sociedade tão somente enquanto mantém o preso sob sua custódia ou tutela e se divorcia de todo o resto, como se nada existisse além dos muros.

Uma alternativa possível para a gestão penitenciária (sendo indissociável deste âmbito gerencial a execução da pena, o tratamento penal e a tarefa da (re)inserção social da pessoa presa) é a dimensão libertária, ou seja, a gestão realizada na perspectiva do exercício da liberdade. O que vai distinguir as duas correntes é o desenvolvimento de propósitos e o acionamento de mecanismos capazes de dar conta dos objetivos propostos como expectativa para a comunidade reclusa. Retornamos, portanto, ao horizonte da proposição de *Políticas Públicas*, da efetivação de *Programas Governamentais* e da atuação da *Gestão Penitenciária*, enquanto braço de execução daqueles.

Há um pensamento que afirma: *dê-me dez criancinhas e as transformarei em santos ou demônios*. É a Educação que orienta para um ou outro objetivo – educar consiste, basicamente, em buscar distinguir e nortear para esse ou aquele propósito, projetar caminhos para este ou aquele horizonte. Coerentes com o propósito de “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado”, princípio que fundamenta a LEP e que propomos como eixo orientador de uma *Educação nas Prisões*, reescrevemos o conceito de competência para o contexto prisional – o que chamaremos de *Competência Integracional*.

Competência Integracional é o desenvolvimento da capacidade dos atores institucionais da prisão de se compreenderem e atuarem no âmbito das ações cotidianas e da gestão penitenciária (com extensão a todos os atravessamentos inerentes) articulando conhecimentos, saberes e a experiência institucionalizada com o propósito de *proporcionar condições* para a (re)inserção social da pessoa presa. A tarefa da ressocialização precisa ser pensada e gerida como um empreendimento que, enquanto

tal, carece de planejamento, plano de execução, fiscalização, avaliação, acompanhamento e reorientações sistemáticas.

À guisa de conclusão

Finalmente, pensamos que um projeto de educação nas prisões – in-cluo nesse universo o preso, os trabalhadores e gestores penitenciários – deve desenvolver competências em três patamares fundamentais: competências técnicas, competências intelectuais e competências humanas.

Competências Técnicas: o desenvolvimento de habilidades para fazer a instituição funcionar e alcançar os objetivos da Execução Penal, na perspectiva da realização do que chamamos de *princípio gerador*: a (re) integração social da pessoa presa. São competências técnicas todas as tarefas internas ao ambiente da prisão. A gestão, a segurança, os procedimentos de controle, o trabalho, a cotidianidade, as normas, os serviços, a manutenção, o atendimento e o tratamento penal, entre outras, são disciplinas da alçada das competências técnicas.

Competências Intelectuais: é a capacidade de pensar o sistema penitenciário como um segmento do funcionamento de toda a sociedade e, portanto, pensar a função social das prisões no contexto mais amplo, produzindo reflexão teórica e sistematizando um pensamento intelectual dedicado à indicação de possibilidades, de caminhos e de respostas à questão penitenciária. São próprias deste segmento as abordagens relativas à Sociologia, História, Psicologia, Filosofia, Política, enfim, às disciplinas da área das Ciências Humanas que relacionem o ambiente estrito das prisões aos movimentos globais da gestão social.

Competências Humanas: poderíamos também designá-las como competências relacionais, portanto, são universais, como a liberdade. Na prisão são, basicamente, as habilidades para lidar com o preso enquanto pessoa e não apenas como marginal, observando-o em sua dimensão humana e interagindo com os valores sensíveis do encarcerado, a per-

cebê-lo enquanto sujeito social que é também pai, filho, marido, artista, trabalhador, amigo, desportista, místico, enfim, com todas as dimensões do indivíduo pretensamente anuladas pelo ato delituoso e pela exacerbação cultural da personalidade delinquente em detrimento de todo um conjunto de construtos possíveis na perspectiva da reinserção social dessas pessoas, que deve ser, em última análise, a tarefa da educação. Os direitos fundamentais e os deveres universais, as religiões, as doutrinas humanísticas, as disciplinas humanitárias e humanizadoras, a cidadania, a moralidade, a ética, a espiritualidade, em suma, o amor fraternal, são disciplinas da alçada do desenvolvimento de competências humanas.

Finalmente, há de se ressaltar que a divisão do desenvolvimento de competências em três patamares fundamentais atende a um propósito puramente didático, tem caráter meramente expositivo. No contexto dinâmico de funcionamento das coisas, das interações relacionais e sociais, esses patamares não acontecem isoladamente, eles interagem, dialogam, se interpenetram e se transversalizam o tempo todo. Nessa perspectiva, devem ser pensados como instância de proposição de uma malha curricular específica, das disciplinas de um curso ou de toda uma rede de formação continuada de longo prazo – *para a vida toda* – que devem orientar o funcionamento das *escolas de gestão penitenciária para a ressocialização*, como as que estão sendo criadas em todas as Unidades da Federação Brasileira por iniciativa de um programa governamental regido, neste primeiro momento, pelo Ministério da Justiça, mais especificamente pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, que citamos nestas conclusões como referência de Política Pública para o segmento penitenciário.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza, 1988.

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Regras Mínimas Para o Tratamento de Presos no Brasil*. Brasília, 1995.

FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KUEHME, Maurício. *Lei de Execução Penal e Legislação Complementar*. Curitiba: JM Editora, 1999.

ONU. *Regras Mínimas para o tratamento de prisioneiros*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2010a.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 15 abr. 2010b.



ANALISANDO A “GRADE” DA “CELA DE AULA”



José Antonio Gonçalves Leme*

Introdução

O objetivo deste artigo é o de refletir, a partir de alguns indicadores que estão sendo utilizados para a pesquisa de doutorado no programa de Educação e currículo da PUC-SP, sobre o(s) modelo(s) curricular(es) implantado(s) nas escolas dentro dos presídios no Estado de São Paulo.

Ao longo da história, ou mais precisamente a partir de 1990, com a criação da equipe de educação da FUNAP¹ várias foram as concepções adotadas para a organização curricular do programa de educação mantido por esta Fundação.

Nossa hipótese central refere-se à necessidade da “invenção” de um currículo escolar específico para a escola na prisão. Ao importarmos modelos “da rua”, a escola no interior das prisões não construiu uma

* Mestre em Educação (Currículo) – PUC-SP. Doutor em Educação (Currículo), PUC-SP. Supervisor de projetos de educação, cultura e qualificação profissional nas unidades prisionais do Estado de São Paulo da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel – FUNAP.

1 A FUNAP, vinculada à Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, foi criada em 1967. No início, sua missão foi a de criar trabalho e remuneração para os presos do sistema prisional paulista. A partir do final da década de 1980, criou-se uma equipe de educação e, com isto, os programas de educação, cultura e qualificação profissional passaram a ser de sua responsabilidade.

identidade própria e, dessa forma, as “grades curriculares” utilizadas enquanto modelos serviram mais para atrapalhar o processo formativo dos “cativos” do que possibilitar a superação da condição de exclusão enfrentada.

Além disso, nos últimos anos, durante o processo de investigação, pudemos constatar que os educadores, mantidos pela FUNAP, também possuem visões diferentes, concepções muitas vezes contraditórias, referente à ideia do currículo escolar.

Dessa forma, procuramos buscar uma concepção curricular que possa servir enquanto referência para dar conta das especificidades encontradas na “complexidade” da escola no interior das prisões, qual seja, um currículo que não sendo encarado simplesmente como mais uma “grade” possa responder às necessidades e características de uma educação de jovens e adultos presos.

Enfim, ao investigarmos as grades da cela de aula, queremos propor um modelo curricular flexível, adaptado a este “outro mundo” e, por conseguinte, desejamos abolir qualquer modelo rígido, importado, copiado de outras experiências educacionais.

Defendemos que para a educação de jovens e adultos presos precisamos ir além, precisamos ousar e criar novas formas educacionais. Sem isso, jamais teremos uma educação *na prisão*, e continuaremos reproduzindo os modelos educacionais, repetindo os erros, defendendo uma educação *para a prisão*.

Em 2002, quando concluímos a pesquisa intitulada “A ‘cela de aula’: tirando a pena com letras”, já apontávamos sobre a necessidade de refletir sobre a “grade” curricular que fazia parte do programa de educação mantido pela FUNAP.

Porém, naquela oportunidade, discutir os significados atribuídos pelos prisioneiros à “cela de aula”, de certa forma, nos deu mais elementos que, sem dúvida nenhuma, contribuíram para a nossa formação e posterior argumentação.

Ou seja, a “a cela de aula” é um lugar importante para os prisioneiros — os cativos. Um espaço de realização e de construção de novos projetos. Porém, parece ainda faltar alguns elementos que façam da “cela de aula” uma

escola de verdade, uma escola que contribua para a reintegração social dos cativos e que garanta o direito à educação.

Sendo assim, não queremos afirmar a inexistência de políticas educacionais para as unidades prisionais do estado de São Paulo, mas queremos defender a necessidade de adequá-las constantemente à realidade de cada unidade, ao contexto no qual a "cela de aula" está inserida. Pois, mesmo sendo uma rede de instituições prisionais, cada unidade guarda em si suas particularidades, como também acreditamos que é particular e específico qualquer processo educacional desenvolvido para jovens e adultos e, mais específico ainda, quando esses jovens e adultos se encontram cumprindo pena privativa de liberdade.

Como demonstrou Silva (2004, p. 66), "o cotidiano das escolas encarceradas pode variar bastante de um estabelecimento para outro, apesar de serem vinculadas à mesma Fundação, a FUNAP".

Um dos pontos importantes refere-se ao distanciamento da Fundação – FUNAP – ou dos agentes responsáveis pelos programas. Mesmo com a regionalização dos programas, o número de funcionários – técnicos – ainda é pequeno e, por isso, insuficiente para percorrer todas as unidades. Basta ver que em determinadas regiões do estado, as distâncias entre a Regional e as unidades prisionais superam os 100 quilômetros. Dessa forma, como um gerente ou técnico pode acompanhar sistematicamente, por exemplo, 14 unidades, uma distante da outra?

Outro dado constatado por Silva (2004), e que também queremos discutir, refere-se à falta de uma proposta curricular. Até o momento, as propostas criadas e implantadas mostram-se deficientes. Deficientes por muitas vezes se constituírem apenas em uma sequência – *roll* – de assuntos e temas a serem desenvolvidos. Em outras vezes, por não contemplarem todas as etapas dos programas.

Como salientou Silva (2004, p. 67), "a proposta curricular da FUNAP também dá indícios que o trabalho a ser desenvolvido deve acontecer de forma mais isolada. Em nenhum momento indica possibilidades de ações conjuntas com outros setores da prisão".

Esse isolamento é sentido ainda hoje. Não foi possível, ao longo dos últimos anos, aproximar na quase totalidade dos presídios os diferentes setores para constituição de um projeto comum. Exemplo claro disso

é que para o setor de disciplina as atividades escolares são as que mais sofrem, pois qualquer “barulho” diferente na unidade é motivo para suspender as atividades executadas no setor de educação.

Em relação aos educadores, notamos a necessidade de uma melhor qualificação. Se, ao longo dos anos, a crítica era feita aos monitores contratados e pertencentes ao quadro da Fundação que precisavam ter apenas o ensino médio, hoje a situação parece ficar um pouco mais complicada. Nos últimos anos, diante da impossibilidade de realização de novos concursos e, conseqüentemente, de ampliação do número de educadores dessa Fundação frente à “explosão” do número das unidades prisionais no Estado de São Paulo, a FUNAP optou por utilizar alunos universitários – na função de estagiários – por um período de dois anos e de contratar os próprios presos para assumirem a função de monitores.

Ora, se já criticávamos os monitores/educadores com formação até o ensino médio, o que dizer de “monitores presos” que em momento algum tiveram uma formação específica para atuarem como educadores.

Talvez, neste momento, poderíamos concordar com outra afirmação apresentada por Silva:

(...) a escola encarcerada atua muito mais como um instrumento de passatempo dos presos, evidenciando um descompromisso com a libertação dos sujeitos que a frequentam do que qualquer possibilidade de natureza educativa. Do contrário, o que dizer de apenas duas horas diárias de aula para um corpo estudantil que fica trancado por todo o dia? (SILVA, 2004, p. 168).

Notamos também que uma outra dificuldade refere-se ao número de alunos atendidos. Conforme os números divulgados pela SAP, em dezembro de 2006, apenas 13% dos presos estavam matriculados na escola, ou seja, frequentavam o programa de educação. Ora, este número está muito aquém da demanda de presos em potencial que poderiam estar estudando, visto que o último censo penitenciário realizado mostrou que do total da população encarcerada 87% não concluiu o ensino fundamental.

Constatamos também, como Silva, que o panorama das escolas encarceradas revela que as ações realizadas durante a trajetória histórica

da educação escolar penitenciária no Estado de São Paulo não foram suficientes para a constituição de um programa educativo de qualidade dentro das inúmeras unidades prisionais existentes. Observamos que há um balaio de gato de ideias, valores e propostas em um mesmo cotidiano pedagógico.

Ora, não é para menos, com as mudanças de diretorias e eleição de novas prioridades a cada período, surgem "novos" projetos, novas ideias. Muitas vezes, orientações ou determinações que não condizem com as interiores. A sensação que permanece é de que aqueles que assumem os cargos de chefia pretendem ao assumir "reinventar a roda".

Nesta pesquisa, também procuramos investigar o material didático utilizado. Observamos que a falta ou inexistência dos mesmos colaboram com a desarticulação dos programas de educação. Em alguns períodos, através de convênios firmados com a Fundação Roberto Marinho, utilizou-se em algumas unidades os fascículos do Telecurso 2000. Porém, naquele período (2002), o convênio restringia as unidades que receberiam o material didático em um número de 20; hoje, passados quase cinco anos, não encontramos mais esse material e, quando encontramos, não os temos em número suficiente para atender a todos os alunos e turmas.

Nas bibliotecas, quando estas existem ou quando estão organizadas, também sentimos a falta de livros didáticos que possam ser utilizados em sala de aula (na "cela de aula").

Outro dado que também corrobora com o "fracasso" dos projetos educacionais implantados nos presídios diz respeito à certificação. Historicamente, o reconhecimento de conclusão do ensino fundamental e médio deu-se através de outras instituições ou órgãos do governo. O mais antigo – e gratuito – é o CESU (Centro de Exames Supletivos), ofertado no Estado de São Paulo até 2007, que oferecia anualmente a oportunidade de interessados – seja na prisão ou na rua, sendo através da frequência na sala de aula ou na modalidade não presencial – de realizarem os exames supletivos através de provas de eliminação de matérias.

Até 1996, esses exames eram realizados duas vezes ao ano. Ou seja, os interessados tinham a oportunidade de realizarem os exames no primeiro e no segundo semestre. Posteriormente, a oferta dos exames

diminuiu e, nos últimos anos, esses exames acontecem somente uma vez por ano.

A partir de 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo optou pelo ENCCEJA, e, em 2008, não mais utilizou os exames do CESU.

Notamos que este processo não contribui de uma forma eficaz para as pessoas que estão interessadas em completar os seus estudos e se encontram encarceradas. Tentaremos explicar. Podemos afirmar que o tempo de permanência de um aluno preso na “cela de aula” pode variar muito. Temos tanto alunos que frequentam a escola por um prazo de um mês como alunos que conseguem permanecer na escola, frequentando as aulas por um tempo maior. Porém, isto não significa permanecer na mesma turma. Durante os últimos anos, a média observada, referente à manutenção de uma mesma turma, não ultrapassa o prazo de seis meses, sendo que em algumas unidades – não raras as exceções – como por exemplo a PII de São Vicente (dados referentes a junho de 2007), num período de 40 dias, temos uma nova turma, novos alunos. Este alto número de substituições – rotatividade – de alunos impede a implantação de qualquer modelo, importado da rua, sem as devidas adequações.

Com isto, analisando o processo de eliminação de matérias oferecido pelo CESU/ENCCEJA podemos observar a grande dificuldade encontrada pelos educadores e “alunos presos”. Um exame – prova – que acontece somente uma vez por ano, não atende às necessidades de todos os alunos matriculados no programa de educação oferecido e mantido pela FUNAP nos estabelecimentos prisionais do Estado de São Paulo. Nesse período – um ano – muitos alunos, por inúmeros motivos, não estão mais frequentes em sala de aula, ou na “cela de aula”. Ou conseguiram um emprego, ou foram transferidos de unidade, ou estão no “castigo”, ou, em outras vezes, conseguiram a progressão de regime e estão em outra unidade.

É de se esperar que no momento da transferência, já que nos referimos ao conjunto das escolas, presentes na quase totalidade das unidades, o “aluno preso” consiga automaticamente, caso seja de seu interesse, uma vaga na nova unidade, na outra escola. Porém, o que observamos é que o processo é um pouco mais complicado, na gíria da prisão: o processo é lento!

Ao chegar em uma nova unidade o sentenciado passa aproximadamente por um período de 30 dias pelo regime de observação (R. O.). Nesse período, ele está tecnicamente impedido de participar de qualquer atividade, seja de caráter laboral ou educacional. Após o período de observação, nem sempre ele encontra de imediato uma vaga na nova escola. Isto faz com que muitos “alunos-presos” interrompam, se não de forma definitiva, mas por um período, o seu processo de formação.

Uma situação ainda pior refere-se ao período de inscrições para os exames supletivos. O CESU costuma fazer as inscrições nos meses de julho e agosto para o exame que acontecerá entre os meses de novembro ou dezembro. Se o “sentenciado” não estiver frequentando a escola no período das inscrições, automaticamente, após o prazo estabelecido, ele estará impedido de participar dos exames de eliminação de matéria. Isso também é um fator que desestimula o “aluno-presos”. Sem ter a perspectiva de realizar os exames e, dessa forma, concluir “oficialmente” uma etapa de sua formação, o aluno-presos desiste muitas vezes da escola e só retornará no próximo ano.

Outro dado importante e que reforça a ideia da falta de uma proposta pedagógica diz respeito à quantidade de temas e assuntos solicitados para a realização dos exames oferecidos pelo CESU. Conforme podemos analisar, é praticamente impossível num tempo tão curto de horas aulas (muitas vezes, como já apontamos, a impossível tarefa de num prazo de poucos meses, abordar em sala de aula a totalidade dos conteúdos exigidos). Além disso, com a grande rotatividade de alunos e níveis diferentes de conhecimento – heterogeneidade, haja vista que numa mesma turma podemos encontrar alunos que já eliminaram uma das áreas/matérias definidas pelo CESU e outros que estão enfrentando esse processo pela primeira vez – os professores são obrigados muitas vezes, durante o período de um ano, recomeçar todo o processo – “o eterno retorno” –, novos alunos, novas dificuldades e a necessidade de recomeçar parece não ter fim.

Em 2005, foi implantado o programa “Tecendo a liberdade”. A princípio, a proposta pretendia superar essas dificuldades, porém, ao analisarmos o projeto depois de dois anos de sua implementação, percebemos que esse projeto não surtiu os efeitos desejados.

O programa “Tecendo a liberdade” tinha como estrutura inicial a utilização de 24 módulos que deveriam ser aplicados aos alunos num período de dois anos. Com isso se esperava uma sincronização entre as unidades prisionais para que todas, ao mesmo tempo, trabalhassem a sequência dos módulos de forma conjunta. Dessa forma, caso um aluno fosse transferido, ele poderia “teoricamente” acompanhar ou continuar os seus estudos em uma outra unidade, numa outra escola.

A certificação se daria ou através da realização dos exames como ENCEJA e CESU, mas, por outro lado, buscou-se uma alternativa: a autorização para a própria Fundação realizar a certificação, ter autonomia para emitir os certificados.

Hoje, o que podemos perceber: todo o esforço no sentido de elaborar o material e formar os educadores, sendo na maioria educadores presos, parece ter ido por água abaixo, ou seja, como reunir os presos para momentos de formação? Com a mudança da Diretoria Executiva, não conseguimos perceber a manutenção do programa para os próximos anos. Um dado significativo refere-se ao fato de que o orçamento de 2008 não contempla a confecção de novos módulos ou a reimpressão daqueles que já foram utilizados e que precisariam ser reeditados para serem entregues aos novos alunos.

Outro dado importante, como já apontamos, é um processo que demore muito tempo, ou seja, que tenha uma carga horária muito extensa, se mostra ineficaz. Historicamente, em 2002 a Fundação Roberto Marinho assinou um convênio com o Ministério da Justiça para a formação de 500 alunos, em dez telessalas nas unidades prisionais do Estado de São Paulo. Esse processo formativo estava previsto para acontecer num prazo de um ano e meio (18 meses). Ao término desse período, poucos foram os alunos que conseguiram eliminar todas as disciplinas. Os 500 alunos que iniciaram o curso não o terminaram.

Como já demonstramos, não é possível manter os alunos numa mesma turma por um período tão longo. Porém, poderíamos apostar que, se cada escola seguisse um planejamento único para aplicação de módulos, os alunos, ao serem transferidos, poderiam continuar os seus estudos. O que podemos notar, durante a nossa pesquisa, é o fato de que muitas das escolas abandonaram a utilização dos módulos ou, se não

abandonaram, escolheram de maneira aleatória o módulo a ser estudado. Com isso, a possibilidade de continuação dos estudos é quase nula.

Outra observação importante diz respeito à certificação. Até o momento, todo o esforço para o reconhecimento do programa "Tecendo a liberdade" mostrou-se em vão e a FUNAP continua dependente de outras instituições para realizar a certificação de seus alunos, através do CESU e ENCCEJA. Este último, aplicado em 2006 nos estabelecimentos prisionais do Estado de São Paulo, só certificará, pelo que sabemos até o momento, os alunos que completaram o ensino médio. Já para aqueles que realizaram os exames (provas) referentes ao ensino fundamental, resta esperar, pois o INEP, responsável pelo ENCCEJA, não decidiu qual instituição emitirá os certificados referentes ao ensino fundamental.

Com isso, notamos a preocupação dos alunos e educadores referente à certificação. Como os módulos foram pensados para serem aplicados e utilizados pelos alunos em sala de aula e, a partir deste processo ser elaborada uma avaliação diferenciada que atendesse aos objetivos, princípios e conteúdos estabelecidos, eles – os módulos – se tornaram insuficientes para "prepararem" os alunos para o exame do CESU. Com isso, pouco a pouco, diante da falta de perspectiva, os educadores e alunos estão abandonando a utilização dos módulos e buscam, de forma muitas vezes intuitiva, elencar e selecionar, diante do *roll* de conteúdos que faz parte do programa apresentado pelo CESU, aqueles conteúdos que consideram mais importantes.

Com isso, parece que voltamos à estaca zero. Recomeçamos como Sísifo novamente a árdua tarefa. No momento que vislumbramos novos horizontes, no topo da montanha, com a pesada rocha e o sentimento de missão cumprida, esta se precipita novamente para o ponto de origem.

Incomodados com esta situação, fomos ouvir os presos-alunos e professores, como também os funcionários. Um de nossos interesses e preocupações era o de confirmar as nossas observações, outro, de buscar sugestões e anseios, como também os desejos para a construção de uma escola de verdade.

Para os alunos, a falta de investimento e de recursos talvez seja o ponto principal que mereceria um cuidado maior. Por outro lado, mesmo

com estes obstáculos, não deixam de referir-se ao aprendizado, à atenção dos professores e à importância do estudo para suas vidas.

Em relação ao “esquecimento” da educação nos presídios, poderíamos nos referir à dificuldade de remição pela educação. Ora, se considerarmos o estudo enquanto uma atividade intelectual – trabalho – por que não garantir este benefício – a remição – pelos dias “gastos” em sala de aula, principalmente quando, nos discursos, defendemos que a educação faz parte dos processos de “reabilitação”.

Com isso, talvez poderíamos também resolver um outro fator, ou seja, incentivar a população carcerária a frequentar a escola e com isso aumentar gradativamente a oferta e o atendimento escolar nas prisões.

Mais um ponto importante que merece a nossa atenção. Desde o início do programa de educação da FUNAP, 1989, as aulas no interior das prisões sempre foram pensadas e organizadas com uma carga horária diária de duas horas. Talvez, seja o momento de desconstruirmos também este modelo e refletir sobre os ganhos, principalmente em relação à qualidade, que poderíamos obter juntamente aos alunos, caso estes permanecessem por um período maior em sala de aula. Exemplo disso, temos os cursos profissionalizantes que, quando ofertados, mantêm uma média de três horas diárias de aula. Sendo assim, acreditamos que, ao aumentar, por exemplo, a carga horária diária, poderíamos concluir etapas do programa de educação num tempo menor e, dessa forma, ser mais proveitoso para os alunos. E, juntamente com essas possibilidades, pensarmos num material didático, com um novo modelo de certificação, em que estaríamos implantando um novo modelo educacional, uma nova estruturação da “grade” curricular que iria ao encontro de suprir as necessidades desse contexto tão adverso.

Conclusão

Diante do modelo de desenvolvimento econômico implantado nos países do “terceiro mundo”, notamos um aumento das modalidades de exclusão social.

O preço pago pela população, principalmente a mais pobre, pode ser notado, no cotidiano dos países periféricos, com a escassez de atendi-

mentos na área da saúde, educação e, por outro lado, na precarização dos direitos trabalhistas, como também na possibilidade do "fim do emprego".

Seguindo nesta perspectiva, países em desenvolvimento, como os que integram o bloco econômico Mercosul, sobrevivem quase que diariamente sob a ameaça de uma desestabilização econômica que inviabiliza, pelo menos no âmbito teórico, a implementação de políticas que erradiquem a miséria e conseqüentemente a distribuição equitativa dos benefícios sociais (JULIÃO, 2003, p. 26).

Dessa forma, nesse contexto miserável, pensar sobre a educação nas prisões pode parecer um luxo. Porém, ao investigarmos essa realidade, estamos cientes de que os problemas por nós enfrentados são muito maiores e, por limites da nossa atuação e principalmente desta pesquisa, tivemos de nos debruçar somente em uma faceta deste "novo mundo globalizado". Nesse contexto, como apontou Julião (2003), os assuntos relacionados à segurança pública, e conseqüentemente ao sistema penitenciário, passaram a ser importantes na elaboração de políticas públicas.

Diante desses dados, refletir sobre a relação entre educação e reintegração social para aqueles que cumprem pena privativa de liberdade é uma tarefa, muitas vezes, quase que impossível.

Se por um lado as leis preveem que o atendimento educacional, juntamente com o trabalho e a cultura, deve estar presente em todas as unidades penais, na prática constatamos que nem sempre este direito está garantido.

Em linhas gerais, a questão da educação como programa de ressocialização na política de execução penal é um assunto ainda nebuloso. Reduzidas são as discussões que vêm sendo implementadas nessa direção. Poucos são os estados que vêm reconhecendo a sua importância, no contexto político da prática carcerária.

Verifica-se que as unidades penais ainda não possuem ações regulares de ensino, posto que o maior interesse dos internos penitenciários está diretamente nas atividades laborativas que, além do ganho financeiro, oferecem a possibilidade do abatimento de parte de pena (JULIÃO, 2003).

Em contrapartida, a existência de ações educacionais não é garantia da presença dos internos, porque, conforme apontou Julita Lemgruber (1999):

(...) a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Currículos tradicionais, aliados a um quadro de professores que, aparentemente, não estão treinados para o desempenho de suas tarefas, jamais provocarão atitudes positivas por parte dos internos (LEMGRUBER, 1999, p. 49).

Isto posto, diante do que podemos acompanhar, é urgente que exploremos mais essa realidade e busquemos mais elementos para construirmos uma “escola de verdade”.

Para isso, esperamos contribuir com alguns elementos que consideramos importantes para a elaboração de políticas educacionais nas prisões.

Durante o período em que estivemos, atuamos no sistema prisional, e mais especificamente nos momentos em que assumimos o papel de pesquisador pudemos observar situações e elementos que de maneira nenhuma poderão se ignorados.

Partindo da análise do sistema prisional paulista, hoje estamos mais seguros em defender um modelo educacional específico para as prisões, pois nos convencemos cada vez mais que esse ambiente – *locus* da pesquisa – possui características próprias, como são específicas as necessidades dos alunos-presos – cativos – que ali se encontram e buscam na escola mais um momento e um “auxílio” para sua reintegração social.

Se muitos defendem que a especificidade pode discriminar, após estes anos de experiência e acompanhamento das atividades educacionais no interior das prisões nos convencemos que a “diferença” se faz necessária. Como afirmou Santos (2007, p. 92), “todo mundo tem direito à igualdade quando a diferença discrimina e *todo mundo tem direito à diferença quando a igualdade descaracteriza*”. Dessa forma, acreditamos que ao insistirmos em políticas que “igualem” a educação oferecida nas prisões aos modelos implementados “na rua”, sem considerar as suas especificidades, descaracterizamos essa educação.

Nesse sentido, podemos recorrer ao Plano Nacional de Educação (PNE), pois quando se refere à Educação de Jovens e Adultos defende que, além de um conteúdo básico nacional, cada contexto precisa ter seu conteúdo específico.

Isto posto, defendemos que não só a educação nas prisões deverá ter seu conteúdo específico, como cada unidade prisional, que poderá em suas escolas, conforme suas necessidades, elaborar uma "grade" que faça esta sincronia entre um conteúdo básico nacional e um conteúdo próprio, referente ao contexto em que está inserida e as necessidades dos sujeitos ali presentes.

Desta forma, apostamos numa diferenciação que promova a igualdade de oportunidades, uma discriminação positiva. Pois de nada adianta investir em programas educacionais nas prisões se estes não garantirem qualidade e uma possibilidade real de reintegração desses sujeitos que ali se encontram – "órfãos da cidade".

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida que há de se iniciar com a alfabetização. Mas, não basta ensinar a ler e escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar a sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta, de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (VALENTE, 2001, p. 106).

No mesmo documento podemos também encontrar afirmações sobre a necessidade de diversificação dos programas e a "produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente".

Gostaríamos também de salientar que muitas das questões realçadas nesta pesquisa já haviam sido detectadas anteriormente. Como

apontamos (LEME, 2002), não podemos pensar a educação na prisão somente como uma preparação para os exames supletivos. Essa educação, na prisão e não para a prisão, tem a obrigação de melhorar, contribuir com a qualidade de vida dos alunos – sentenciados – durante o cumprimento da pena e, especialmente, no momento da sua liberdade. Além disso, pensamos também que a escola muito mais do que simplesmente “informar” sobre os conteúdos que deverão “cair” no exame, precisa “formar” e, para se tornar um espaço formativo, precisamos lembrar que, em muitos casos, a “pena dura mais do que o processo formativo”. Assim, temos que enfrentar um duplo desafio. Por um lado, organizar o processo formativo para alunos que permanecerão pouco tempo na escola. Estes, como qualquer outro aluno, em qualquer outra escola, ao ser matriculado deseja ter consciência de todo o processo, ou seja, início e fim de cada etapa. Por outro lado, a escola também precisa ser um espaço formativo para aqueles que, ao concluírem as etapas de formação – ensino fundamental e médio – ainda deverão continuar cumprindo a pena.

Diante dessas necessidades, acreditamos que a “cela de aula”, além de ser um espaço da educação formal nas prisões, seja também um espaço de produção cultural e que seja um espaço que comporte os diversos interesses de formação dos alunos.

Além desses dados, sabemos também que as políticas educacionais implantadas nas prisões devem buscar a “integração com a educação profissional”. Com isso, podemos afirmar que teremos um aumento da eficácia

tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho (VALENTE, 2001, p. 78).

Como foi destacado no PNE, a necessidade de conciliar os horários da escola com os horários de trabalho também é um desafio no interior da prisão. Além de uma oferta escassa de trabalho e educação, a maioria dos alunos-presos enfrentam este dilema, pois, em grande

parte das unidades prisionais, os horários destas atividades concorrem entre si. Ou seja, quem está trabalhando não tem o direito de frequentar a escola e quem deseja continuar estudando não pode trabalhar. Sabemos que na prisão como na rua esse dilema, quando enfrentado pelos alunos, tem como solução a opção pelo trabalho em detrimento da possibilidade de frequentarem um processo de formação escolar. A necessidade de ganhar um salário, por menor que seja, deixa para o futuro a tentativa de concluir um determinado curso.

Durante o processo de investigação pudemos avaliar que o sucesso dos "cursos profissionalizantes", além do conteúdo e das aulas práticas, deve-se também por mais dois fatores:

- A data preestabelecida de início e término do curso, o que favorece aos alunos na organização de seu tempo, pois sabendo que os cursos tem duração de aproximadamente 120 horas, por exemplo, os alunos, ao se maticularem, já sabem a data do término.
- A certificação, que é feita por uma instituição reconhecida. A FUNAP possui parceria com o SENAI e, nos últimos anos, quando ofereceu cursos de formação profissional, além desta instituição, fixou parcerias com o SENAC e com a Fundação Paula Souza.

Dessa forma, implantar cursos em todas as unidades prisionais e de maneira periódica, frequente, seria uma das ações fundamentais para a reorganização do espaço escolar e formação dos prisioneiros.

A partir dos dados apresentados pela SAP, em dezembro de 2006, somente 1.400 alunos, aproximadamente, estavam participando de algum curso profissionalizante. Esse número é inexpressivo quando comparado ao número total de prisioneiros, no mesmo período, ou seja, 144 mil. Além disso, como já relatamos, a oferta de cursos profissionalizantes depende diretamente da dotação orçamentária. Infelizmente, esse acréscimo de valores no orçamento da FUNAP não ocorre todos os anos. Há períodos em que praticamente não há possibilidade de realização dos mesmos, fato que contraria o artigo 17 do PNE, que se refere aos objetivos e metas, em que podemos ler: "implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem adolescentes

e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional (...).”

Referente ainda ao programa de educação, salientamos que a certificação é um ponto que merece uma atenção especial na elaboração das políticas educacionais. Conforme já descrevemos, o modelo atual, com inscrições sendo realizadas no meio do ano e avaliações no final do ano, não responde às necessidades e aos anseios dos alunos-presos, nem dos educadores. Além disso, por ser um exame elaborado por uma instituição externa, os educadores não conseguem interferir no processo, seja na elaboração de um programa a ser estudado ou na própria avaliação do processo. O que fazer? Criar nas instituições credenciadas para a aplicação do exame e reconhecimento do certificado de conclusão, no caso do Estado de São Paulo o CESU ou as Diretorias de Ensino, parcerias para reformular o modelo de certificação da conclusão do curso. E podemos afirmar isto, pois esse processo já ocorre de maneira isolada em algumas unidades. Ou seja, em alguns municípios nos quais as diretorias de ensino mantêm salas de suplência nas unidades prisionais, estas têm autonomia para “confeccionar as provas” e emitir os certificados de conclusão. Com isso, pelo calendário aplicado pelas diretorias de ensino, os alunos têm a possibilidade de realizarem os exames de eliminação de matérias em períodos semestrais, ou seja, duas vezes por ano. Além disso, as inscrições podem ser feitas na semana de aplicação da prova, fato que garante a participação dos alunos na sua quase totalidade. Dessa forma, os alunos-presos passam a ter uma maior oferta de oportunidade para realização dos exames. Sendo a diretoria a “autora” da “prova”, os conteúdos podem ser previamente selecionados, o que interfere de forma positiva e direta na elaboração da “Grade curricular” e na formatação de uma proposta pedagógica que garanta conteúdos nacionais básicos e conteúdos específicos, referentes às necessidades de cada unidade.

Outro dado interessante referente à autonomia das diretorias de ensino em relação à certificação diz respeito às datas e horários dos exames. Enquanto o CESU segue um calendário aplicado a todo o Estado, onde os exames acontecem aos domingos – um dia excelente para qualquer trabalhador que esteja em liberdade – na prisão, o domingo é um dos piores dias. Ora, os finais de semana nas prisões são reservados às visi-

tas. Dessa maneira, muitos alunos-presos deixam de fazer a prova para aproveitarem o máximo possível a companhia dos parentes e amigos – isto sem falar nos obstáculos impostos pelas diretorias de disciplina na organização dos presos para o exame. Já as diretorias de ensino utilizam um calendário diferenciado, no qual os exames acontecem durante os dias da semana, no horário das aulas. Isso parece não fazer grande diferença, porém quando pensamos na realidade das prisões, no seu cotidiano, isso faz uma diferença enorme, pois praticamente não interfere em sua rotina.

Como já apontamos, a “cela de aula” precisa ser um espaço que ofereça mais do que a educação básica. Apostamos que esse espaço também precisará oferecer a oportunidade de desenvolvimento de outras habilidades – artísticas e culturais. Assim, conforme podemos ler no PNE, em seus objetivos e metas, existe a necessidade de “articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais”.

Por fim, um outro ponto que precisa ser considerado, e que de maneira alguma é menos importante, diz respeito à formação dos educadores. Hoje, tendo a Fundação um quadro diversificado – monitores CLT, estagiários e presos –, pensar em momentos formativos, nos quais todos possam estar incluídos, é quase que impossível. Ora, como reunir os monitores presos em um único lugar? Dessa forma, além de organizarem momentos formativos, a FUNAP terá que pensar na superação dos limites frente à impossibilidade real de reunir todos os educadores em um único local. Além disso, faz-se urgente a elaboração de convênios com universidades e organizações da sociedade civil para que possamos refletir, investigar sobre a realidade das prisões e propor programas, como garantir a formação dos educadores. Diante de tais dificuldades, a utilização das novas tecnologias talvez possa suprir algumas das necessidades apontadas, principalmente no que diz respeito à formação de educadores. Visto a impossibilidade de reunir as diversas categorias de educadores em um único lugar, para possibilitar a formação e o diálogo, a implantação, por exemplo, de videoconferências

seria um investimento interessante, até mesmo para a formação dos demais agentes que atuam nas unidades prisionais.

Enfim, estes são alguns pontos que esperamos que possam contribuir para a elaboração de políticas educacionais no sistema prisional do Estado de São Paulo. Sabemos que estas observações são limitadas e não darão conta de todos os problemas enfrentados no cotidiano das prisões. Mas, por outro lado, esperamos que ao menos possam suscitar inquietações e que outros pesquisadores como, e principalmente, aqueles que estão responsáveis pela implementação de políticas públicas de educação possam de alguma maneira aproveitar, quem sabe, em decisões futuras.


Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester (Org.). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1987.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 13 jul. 1984.
- COELHO, Edmundo Campos. *A oficina do diabo (crise e conflitos no sistema penitenciário no Rio de Janeiro)*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; IUPERJ, 1987.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CRISTOV, Luiza H. Teorias de alfabetização. In: MAIDA, J. D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos. Leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.


- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Política e educação: ensaios*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- _____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GADOTTI, Moacir. Educação com processo de reabilitação. In: MAIDA, J. D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993.
- _____. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: ROMÃO, José E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: DURANTE, Marta (Org.). *Alfabetização de Adultos. Leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HAGUETE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HASSEN, Maria de Nazareth Agra. *O trabalho e os dias. Ensaio antropológico sobre trabalho, crime e prisão*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1999.
- JULIÃO, Elinaldo. *Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- LEITE, José Ribeiro. *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.
- LEME, José Antonio Gonçalves. *A 'cela de aula': tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

- LEMGRUBER, Julita. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, José de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MASAGÃO, Vera Maria. *Educação de jovens e adultos: uma proposta curricular para o 1º segmento de ensino*. São Paulo: Ação Educativa, 1997.
- MASCELLANI, Maria Nilde. Uma pedagogia para os cárceres? In: QUEIROZ, José J. (Org.). *As Prisões, os jovens e o povo*. São Paulo: Edições Paulinas, 1995.
- MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1.
- NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de (Org.). *Sala de aula, que espaço é esse?* 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1986.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PEREIRA, G. H. Alfabetização em presídios. In: MAIDA, J. D. (Org.). *Presídios e Educação*. São Paulo: FUNAP, 1993.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução de Denise Bottman. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos Programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. Educação de Adultos Presos. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 199-380, jul.-dez. 2001.
- RAMALHO, José Ricardo. *Mundo do crime: a ordem pelo avesso*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

- ROCHA, Luiz Carlos da. *A prisão dos pobres*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- RUSCHE, Jesus Robson (Org.). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: FUNAP, 1995.
- _____. *Teatro: gesto e atitude – investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SÁ, Geraldo Ribeiro de. *A prisão dos excluídos: origens e reflexos sobre a pena privativa de liberdade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
- SALLA, Fernando Afonso. *Educação como Processo de Reabilitação*. In: MAIDA, J. D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993.
- _____. *O encarceramento em São Paulo: das enxovias à Penitenciária do Estado*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Departamento de Sociologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- _____. *As prisões em São Paulo: 1822-1940*. São Paulo: Annablume, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SILVA, Rodrigo Barbosa. *A escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos*. Tese de Mestrado. Departamento de Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- THOMPSON, Augusto F. G. *A questão penitenciária*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- VALENTE, Ivan. *Plano Nacional de Educação*. Belo Horizonte: DP&A, 2001.
- WACQUANT, Loïc. *As Prisões da Miséria*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- WANDERLEY, Mariangela Belfiore. *Refletindo sobre a noção de exclusão*. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.



EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO: CONTROVÉRSIAS E CAMINHOS DE ENFRENTAMENTO E SUPERAÇÃO DA CILADA



Elenice Maria Cammarosano Onofre*

A América Latina se constitui em um cenário no qual são vislumbradas semelhanças, convergências e contemporaneidades. Ela é múltipla, é um laboratório em constante ebulição, que se movimenta como uma promessa constante, um devir permanente, devendo ser também compreendida como um laboratório complexo, heterogêneo, contraditório, no qual germinam possibilidades de ser, devir e criar. Para que essa compreensão aconteça, faz-se necessário visualizá-la como um espaço onde se entrelaçam diferentes modos de vida e trabalho, de formas de sociabilidade e jogos de forças sociais, de tiranias e democracias, de castas e classes sociais, de etnias e racismos, de línguas e religiões, de monumentos e ruínas, de façanhas e ilusões.

Nesse sentido, Ianni (1993) nos alerta que as interpretações que são realizadas da América Latina expressam tendências, escolas, estilos de pensamento e cultura, assim como posicionamentos teóricos e políticos. As interpretações sobre a América Latina são múltiplas, podendo ser distintas, complementares e ao mesmo tempo divergentes. Sob esse aspecto, pode ser vista como figuras e figurações de uma longa narrativa, permeada de construções intelectuais, que se distinguem e mesclam,

* Doutora em Educação (UNESP/Araraquara-SP). Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

recriam-se e transfiguram-se, uma vez que o mesmo pensamento que descreve, compreende, explica ou nomeia, participa decisivamente da constituição do objeto, seja esta coisa, gente ou ideia.

Nesse cenário complexo, entrelaçado por contradições, semelhanças, convergências e contemporaneidades, os educadores preocupados com a inclusão social, mais do que nunca, assumindo a identidade de trabalhadores culturais, devem colocar o foco de seus estudos num fenômeno particular, em que as ações não podem mais ser adiadas, especificamente no caso brasileiro: a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a educação escolar nos espaços de privação de liberdade, como garantia de possibilidade de resgate de vida digna ao cidadão aprisionado.

Há que se partir, no entanto, da visão de que a população carcerária apresenta características semelhantes às da população brasileira, constituída, em sua maior parte, de pobres e de pessoas pouco escolarizadas, não se tratando, portanto, de indivíduos que estão à margem da realidade econômica, social e política em que estão inseridos.

Embora as condições de vida no interior das prisões sejam heterogêneas, traços comuns denotam a má qualidade de vida: superlotação, condições sanitárias rudimentares, alimentação deteriorada, precária assistência médica, judiciária, social, profissional e educacional.

Se o cotidiano dessas organizações comporta maus-tratos e toda uma série de outras humilhações a que são submetidos seus tutelados é porque durante longo tempo elas se mantiveram protegidas da inquirição pública. E, embora as políticas sejam formuladas e implementadas sob o signo da recuperação e da ressocialização, além de trazerem subjacente um discurso ideológico que se sustenta no tripé trabalho-profissionalização/educação/assistência, certamente não são poucos os obstáculos que se antepõem à implementação das políticas penais, com um mínimo de êxito.

Por si só, a arquitetura prisional e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram um desrespeito aos direitos do ser humano à vida. Nesse âmbito, acentuam-se os contrastes entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social.

Como assinala Wacquant (2004), o funcionamento das prisões caracteriza-se pela completa disjunção entre a pena proferida pelo discurso judiciário e a que é de fato aplicada, o que provoca nos detentos uma descrença radical aliada a um sentimento de injustiça, e o caos da vida nos presídios prolonga e acentua a experiência da arbitrariedade judiciária. A história penal mostra, além disso, que em nenhum momento e em nenhuma sociedade a prisão cumpriu sua suposta missão de recuperação e reintegração social, de acordo com a ótica de redução da reincidência.

A prisão, como está instituída portanto, jamais consegue dissuadir sua natureza punitiva em favor de uma natureza purificadora, o que nos leva a questionar seu papel como instituição recuperadora de indivíduos que cometeram crimes contra a sociedade.

Os sujeitos que passam pela polícia e pelo aparelho judiciário vão inscrevendo sua trajetória delinquente que se consolida no interior da prisão. Alguns, inclusive, estabelecem vínculos afetivos com o aparelho carcerário, fazendo da penitenciária seu território de existência (BORDINI & ADORNO, 1986).

Ora, se a prisionalização dificulta os esforços em favor da ressocialização e, além disso, devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos com elevado índice de possibilidade para a reincidência, temos que admitir que as políticas de humanização, reeducação e reinserção social dos aprisionados encontram dificuldades na sua concretização.

A questão central que tem conduzido nossos estudos, diante do quadro apresentado, assim se explicita: que processos educativos ocorrem no interior das unidades prisionais visando à melhoria na qualidade de vida do aprisionado e que também promovem formação para a reinserção social? Qual o papel da educação escolar nas prisões?

São apresentados a seguir os caminhos que temos percorrido em busca de respostas a essas indagações.

Reflexões como as do educador Paulo Freire contribuem, significativamente, para pensar em problemáticas identificadas no sistema prisional. Na história dessas instituições, observa-se que em suas reestruturações prevalecem sugestões e programas, pensados por diferentes representantes dos órgãos públicos, privados, Organizações Não Governamentais e de pesquisadores. No entanto, não se tem ouvido e também

não se tem dado importância ao que os aprisionados têm a dizer sobre as instituições, pois, no seu interior, sempre estiveram em desvantagem: eles estão destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em torno deles que as pesquisas e as propostas são pensadas e não com eles.

Tomando nossos estudos por este ângulo metodológico, os procedimentos adotados têm buscado se caracterizar por um fazer colaborativo, de produção de conhecimento e de busca de alternativas, juntamente com os sujeitos atores da educação escolar: os professores e os alunos. Na relação pesquisador com pesquisado, cabe destacar a importância de ambos se perceberem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, mediante uma relação de reciprocidade, construída pela relação dialógica e pelo compartilhar de experiências e conhecimentos.

Portanto, as contribuições da obra de Freire para o processo investigativo têm sido importantes por permitir uma visão dos sujeitos de pesquisa não como objetos de investigação, mas sim como sujeitos que elaboram o seu pensar e sua forma de estar-sendo-no-e-com o mundo. Essa perspectiva de Freire, que se pauta sobretudo no diálogo, leva-nos a uma postura teórico-metodológica de respeito ao que os sujeitos pensam, as suas formas de interação, vivências e experiências, na medida em que reconhece a voz do Outro como participante da construção do conhecimento.

Há que se enfatizar também o referencial de Enrique Dussel na postura científico-metodológica que temos adotado. Este autor elucida que, em muitos estudos, têm sido silenciados os verdadeiros protagonistas, pois não se trata de validar vozes, mas sim nortear relações de intersubjetividade, de trocas, de produção colaborativa de conhecimento, sob a qual poderá se subvencionar uma ética de reconhecimento dessas vozes.

Nos estudos de espaços de privação de liberdade, em que são perceptíveis relações de totalidade e de negação das vidas e da liberdade, concordamos com Dussel (2002, p. 382) quando afirma que “para que haja justiça, solidariedade, vontade diante das vítimas, as ações se convertam em possibilidade de viver e viver melhor”.

Nesse sentido, desde 1997, em contato frequente com a escola de uma unidade prisional do interior do estado de São Paulo – o foco de nossa atenção foi se aprofundando a cada momento. Embora se buscasse um contato mais próximo com os professores, a equipe de educação e os alu-

nos, por meio das entrevistas e conversas informais, foi possível conviver também com a diretoria geral, diretoria de reabilitação, advogados, assistentes sociais, psicólogos, agentes penitenciários e funcionários.

Desse convívio, ocorreram reflexões, organizadas em diários de campo, que permitiram cruzar informações, confirmar hipóteses e descobrir novos dados da realidade.

O ano de 2001, fase inicial da coleta de dados, por meio de conversas com os professores e os alunos, foi um momento especial da elaboração do trabalho empírico, na medida em que se perceberam relações importantes entre a literatura e o cotidiano, pois, a cada dia, chegava-se para as conversas com um olhar mais aprofundado da realidade pesquisada.

A esse conhecimento experiencial foram sendo associadas informações e reflexões, frutos de experiências pessoais, em outros espaços escolares. As comparações foram evidenciando semelhanças e diferenças entre a escola da prisão e as escolas “da rua” e, embora houvesse inicialmente a ideia de que seriam encontradas muitas diferenças, foram constatadas inúmeras semelhanças referentes ao trabalho educativo, à valorização do professor pelas instâncias superiores e às relações de poder.

Por outro lado, as falas sobre a escola, advindas de diferentes colaboradores da unidade prisional, e que não pareciam conflitantes à primeira vista, aos poucos revelaram que, embora os discursos fossem semelhantes, importantes diferenças tornaram-se evidentes nas entrelinhas.

Com a atenção voltada às contradições do espaço pesquisado, estabeleceu-se o recorte de análise nos agentes que constituem o espaço da sala de aula: os professores e seus alunos, buscando-se uma representação singular da realidade, sem desvinculá-la do contexto em que está inserida, até porque este determina as ações que se desenvolvem no interior da escola.

No ano de 2001, o grupo era composto de oito professores e com eles foram realizadas conversas semiestruturadas, buscando informações que permitissem analisar o ideário dos professores, o modo como avaliam o papel da escola dentro do contexto prisional e o seu papel nesse espaço.

Em relação aos alunos, usou-se, para seleção dos sujeitos de pesquisa, o processo de amostragem, sendo selecionados inicialmente 50 colaboradores, mas pudemos estabelecer diálogo com apenas 18, pois

os demais não puderam participar, por estarem no hospital, terem sido excluídos, estarem em trânsito ou incomunicáveis.

Da inserção no campo de pesquisa, das observações organizadas nos diários de campo, das conversas e do convívio com professores e alunos foram selecionadas as informações de onde emergiram reflexões iniciais, e estas têm se aprofundado ao longo dos anos em estudos sobre a temática.

Para os objetivos deste texto, são apresentadas as dimensões trabalho e educação escolar, consideradas pilares relevantes da reinserção social, sendo nosso foco central de estudos as práticas escolares que ocorrem no interior dos espaços de privação de liberdade.

O aprendizado de um ofício, paralelo à formação escolar, tem sido proposto pelas políticas públicas com o objetivo de preparar o retorno do recluso à sociedade, oferecido como um instrumento de ressocialização e que poderá lhe oferecer meios de enfrentar as primeiras dificuldades na vida livre.

Nesse sentido, os colaboradores apontam em suas falas variadas motivações para o exercício de atividades que ali desenvolvem: ocupação do tempo ocioso, recursos indispensáveis à sobrevivência, benefícios de redução da pena e maior liberdade de circulação nos espaços da prisão.

Em seu estudo sobre o trabalho carcerário, Brant (1997) defende a ideia de que ressocializar os presos pelo trabalho apresenta sérias dificuldades, pois há uma distinção básica entre as pretensões de ressocialização e a realidade nos estabelecimentos penais. Segundo o autor, a dificuldade mais marcante está no fato de que a prisão não reproduz a sociedade, os regimentos supõem regras rígidas e as rotinas estabelecidas criam uma sociedade distinta daquela em que se pretende reintegrá-lo.

A motivação da “remição” (três dias de trabalho permitem reduzir um dia de pena) é apontada como significativa para a busca do trabalho, que pode ser também um meio de conquistar bom conceito aos olhos da administração. A liberdade de locomoção é altamente valorizada pelos presos designados como “faxinas”. Estes se dedicam à limpeza e a uma série de tarefas auxiliares do funcionamento da casa, as quais lhes trazem outras vantagens, como facilidade de comunicação com outros presos e funcionários, acesso às informações, refeições melhoradas ou mais abundantes.

A motivação para alguns trabalhos passa, portanto, por retribuições não necessariamente pecuniárias, e os trabalhos ligados ao funcionamento e à administração são considerados “regalia”.

As condições apontadas levam Brant (1997, p. 117) a afirmar que “o que se pode verificar no sistema penitenciário é que a capacidade ou a necessidade de adaptar-se, de ‘dançar conforme a música’, pode criar suas próprias motivações”.

O autor questiona, também, se o treinamento em algumas atividades pode ter utilidade do ponto de vista da ressocialização do egresso, pois as tarefas que desempenha não têm correspondência com o mercado de trabalho que enfrentará quando em liberdade. O perfil do mercado de trabalho no mundo exterior não é compatível com as atividades oferecidas nas instituições penais, e Brant (1997) deixa claro que há desvinculação entre a atividade exercida e as preferências ocupacionais, bem como a vinculação com experiências anteriores de trabalho. Aponta, assim como Adorno (1991b), que a formação profissional se revela quase inútil e o trabalho na prisão é ineficiente, marginal, sem vinculação com o meio social, principalmente em termos de salário e direitos trabalhistas.

Por seu lado, os aprisionados sabem que não vai ser fácil encontrar um trabalho quando em liberdade. Isso significa que muitos vão continuar buscando no mundo do crime um sucedâneo para suas frustrações econômicas, pois o estigma de criminosos, além da desqualificação profissional, comprometida pelo período de encarceramento, barra o desejo, algumas vezes por eles revelados, de buscar no mercado de trabalho uma forma de reorganização de sua vida.

A reinserção de um ex-presidiário no mundo social de que ele se viu excluído, às vezes por longos períodos, envolve aspectos que vão além do treinamento em atividade que lhe foi oferecido na prisão. A pesquisa de Brant revela que a forma de organização do trabalho, embora tenha suas especificidades, não atende aos interesses dos presos, que têm muito mais em comum com os cidadãos livres. “Ao examinar a trajetória daqueles que estão presos, sua situação atual e expectativas futuras, difícil seria não sublinhar que eles não são pessoas diferentes das demais” (BRANT, 1997, p. 151).

A ideologia da reeducação pelo trabalho não tem encontrado suporte de sustentação, pois os ex-presidiários, quando voltam ao “mundo”, já contam com o obstáculo da rotulação. Como afirma Brant (1997, p. 153), “sua volta à vida normal segue quase sempre pelo percurso da reinserção à família de origem, na qual será tratado, na melhor das hipóteses, como ‘o filho pródigo’ a ser reeducado”.

Em relação à educação, o quadro também não tem se mostrado alentador. A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1993) prevê o direito à educação, assim como o preparo para o trabalho, como dimensões básicas da ressocialização e reinserção social do aprisionado. No entanto, há uma precária oferta de serviços de formação educacional e profissional, e essa escolarização, apesar dos convênios com entidades especializadas na oferta de educação básica, padece com os mesmos obstáculos e problemas enfrentados pela escola pública oferecida à população em geral.

Apesar da existência, em alguns estabelecimentos, de recursos até sofisticados como os audiovisuais, o aprendizado revela-se deficiente, o que se traduz nas elevadas taxas de evasão escolar, sintoma de uma população de baixa escolaridade, sem tradição de frequência à escola, submetida a uma acentuada rotatividade entre estabelecimentos, desprovida de laços institucionais sólidos com a escola. Muitos dos egressos penitenciários, a despeito de serem escolarizados e mesmo ‘diplomados’, não manifestam aprimoramento pessoal em virtude do aprendizado escolar (ADORNO, 1991a, p. 74).

Por outro lado, a escola funciona segundo as mesmas normas de segurança e de disciplina da prisão – como construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos? Que escola se apresenta dentro de um sistema eminentemente repressivo?

Um outro ponto a ser esclarecido é o conceito de escola propriamente dito, de uma educação, cujo resultado final deve ser a formação e a informação. Uma escola competente, quer do município, do presídio, do Estado, quer da rede particular, trabalha no sentido de proporcionar

formação e informação, juntas. Ela enfatiza a importância da participação do aluno como sujeito e não paciente do processo educativo, sendo importante “ouvir o aluno”, respeitá-lo, e caso realmente se queiram estudantes pensando, falando, sendo compreendidos e compreendendo, a escola tem que ser outra.

A escolaridade nas prisões é, portanto, um desafio a ser enfrentado pelos organismos públicos e estudado por educadores/pesquisadores, pois os problemas e dificuldades que se apresentam, embora tenham sua especificidade, em nada diferem dos problemas e das dificuldades que o sistema público de ensino, em geral, enfrenta no seu dia a dia.

As reflexões anteriormente elaboradas nos indicam a relevância de investimentos no âmbito do trabalho e da educação escolar, como possíveis caminhos para a melhoria da qualidade de vida dos aprisionados e para efetivamente prepará-los para a reinserção social. Isto posto, como sair da cilada?

Apesar dos dilemas e contradições existentes no sistema educacional penitenciário, do hiato entre o proposto e o vivido pelas instituições responsáveis pela educação escolar e o espaço prisional, a escola tem um papel importante a cumprir na reinserção social de homens em situação de privação de liberdade.

Embora o sistema penitenciário em muitos momentos busque conseguir que a escola seja mais um dos elementos daquilo que Foucault (1987) chamou de “técnica penitenciária”, ela pode ser um espaço de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de relações éticas, de questionamentos, de participação.

É impossível separar o processo educativo do contexto em que ele tem lugar. O espaço prisional é um marco especialmente difícil para os processos educativos, cuja finalidade, entre outras, é permitir que as pessoas tomem suas próprias decisões e, em consequência, assumam controle sobre suas próprias vidas e possam inserir-se na sociedade, de maneira autossuficiente. Nesse sentido, no contexto prisional a educação é uma ferramenta adequada para o processo formativo, no sentido de produzir mudanças de atitudes e contribuir para a integração social. Cabe ao educador, papel relevante nesta tarefa, pois enfrentar os problemas

quando em liberdade, significa administrar conflitos, analisar contradições, conduzir tensões e dilemas da vida diária.

O encarceramento, ainda que considerado um castigo justificado, não pode levar consigo a privação dos direitos humanos, entre os quais se configura o direito à educação. As minorias mais desfavorecidas são as pessoas não alfabetizadas, e, em um mundo dominado por mensagens escritas, o saber ler e escrever é considerado conhecimento básico de todos e ferramenta essencial para o progresso educacional. A alfabetização é, portanto, um dos meios para combater a exclusão de participação na sociedade. No entanto, o que se propõe não é uma educação escolar baseada em muitos dados, mas uma educação que permita a quem a recebe significar, elaborar, modificar e construir seu próprio caminho.

Cabe ao educador, pelo diálogo com o educando, compreender sua história, apreender sua realidade social passada e a atual, em uma aproximação crítico-reflexiva entre eles, uma vez que os homens se educam em comunicação – a relação dialógica entre educador e educando lhes permite perceber a realidade social da qual são sujeitos e protagonistas da história. É nesse sentido que a aula deve ter significado ao aluno para que dela participe ativamente e de forma responsável, buscando a possibilidade transformadora a partir dele e dos demais. Como explicita Scarfó (2003), o educador não é aquele que transmite a realidade, mas o que leva o educando a descobri-la por si mesmo e, para tanto, deve criar situações pedagógicas que vão além da realidade prisional, de forma a se reconhecer como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que agora, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de reintegrar-se a ela, buscando transformá-la. Cabe ao educador, pelas disciplinas básicas, cruzá-las transversalmente com temas de direitos humanos, cidadania, conhecimento de leis e normas, documentos pessoais e de trabalho, que lhe permitam se dotar de ferramentas que lhe garantam uma reinserção social mais sólida e crítica.

Ficam claras, portanto, as competências dos educadores que atuam em espaços de privação de liberdade. Nesse sentido, vale ressaltar os estudos de Leme (2002), Penna (2003), Onofre (2002, 2007, 2009a, 2009b), Santos (2002), entre outros, que comprovam a relevância do

papel da educação escolar, como possibilidade de melhoria da qualidade de vida nas unidades prisionais. Tais estudos evidenciam, pelas falas de professores e alunos colaboradores, que a educação escolar pode contribuir no processo de humanização, conscientização e formação do aprisionado, mas estas só acontecem por intermédio de um projeto educativo elaborado e desenvolvido intencionalmente, buscando a reeducação e reinserção à vida social quando em liberdade, pois o funcionamento da prisão, por possuir estratégias e astúcias próprias, acaba em muitos momentos assegurando a sua existência e o seu fracasso. Os autores anteriormente citados enfatizam que, embora os professores acreditem que a escola tenha um papel a ser relevado, devem, por sua vez, serem formados e capacitados com aportes pedagógicos e didáticos que possam colaborar na melhoria da qualidade do ensino, pois, da forma como está estruturada, acaba pouco contribuindo para a ressocialização do aprisionado.

Apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em se vislumbrar ações educativas no seu interior, a educação escolar no interior das prisões deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las.

Há que se propor, no entanto, uma escola onde possa exercitar em suas interações diárias, valores, atitudes e condutas condizentes com os direitos humanos que, até então, podem lhes ter sido negadas, mas que, como sujeitos de direitos, devem aprender como trabalhar para sua própria libertação. Sabe-se que a prisão se constitui em espaço de normas rígidas e que não permite liberdade plena de expressão e decisão, mas a sala de aula pode oferecer oportunidades de reflexão, espaços de esco-lhas e de tomada de consciência. Nesse sentido, a educação deixa de ser um momento de distração (ocupar o tempo), para se tornar uma oportunidade real de melhorar sua conduta e hábitos, em favor de uma futura reintegração social positiva.

É preciso afastar-se, no entanto, de qualquer postura ingênua em relação ao papel da escola dentro do sistema prisional, mas não há como negar que, nesse espaço, o homem busca a sua identidade e o diálogo, reconstrói a sua história e valoriza os momentos de aprendizagem, tendo, portanto, o direito a uma escola competente, produtiva e libertadora.

O papel da educação escolar, portanto, para além da informação, é o de formação de homens e, segundo Scarfó (2003), tem três objetivos imediatos: manter o aluno envolvido em atividades, de maneira proveitosa; melhorar sua qualidade de vida e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentos desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos. Essa educação poderá reduzir a reincidência, reintegrando-o eficazmente à sociedade.

Há que se ter presente que o aprisionado necessita ter não somente suas necessidades básicas atendidas, pois o empobrecimento material a que é submetido é visto como uma perda dolorosa, uma ameaça à sua imagem como membro da sociedade. Mesmo sendo restrita a sua oportunidade de fazer escolhas, a sala de aula contribui no sentido de resgatar sua autonomia, num espaço em que está submetido a regras e comandos destinados a controlar o seu comportamento nos mínimos detalhes.

A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que “funciona pelo avesso”, oferece ao homem a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, pois sendo o processo de educação contínuo, nesse espaço, ele se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo.

Como afirma Freire (1983), é preciso distinguir os diferentes caminhos. Cabe a nós, trabalhadores culturais preocupados com a inclusão social, participarmos da elaboração de projetos sociais e educacionais que visem contribuir para a melhoria dos processos educativos que ocorrem no interior das unidades escolares da “sociedade dos cativos”.

Em busca de escapar da cilada e construir no espaço prisional processos educativos que possibilitem a reinserção do aprisionado, urge considerar plenamente os efeitos judiciais perversos e os danos sociais causados pela repressão penal e pela extensão incontrolada de um aparelho prisional já sobrecarregado que, no funcionamento cotidiano, desqualifica os ideais de justiça e igualdade que supostamente deve defender (WACQUANT, 2004). É impossível não associar a discussão sobre a delinquência com a

ampla questão social deste século: o aparecimento do trabalho dessocializado, vetor de insegurança social e de enfraquecimento material, familiar, escolar, sanitário e até mental, pois ninguém consegue ordenar sua percepção do mundo social e conceber o futuro quando o presente está fechado e se torna uma luta diária e sem trégua pela sobrevivência.

Da mesma forma, evidencia-se o necessário contato entre militantes e pesquisadores – uma sinergia científica firmada em âmbito nacional e internacional, buscando otimizar os recursos intelectuais e organizacionais na luta permanente pela redefinição do âmbito e das modalidades da ação pública.

Os estudos por nós realizados, nos últimos anos, em busca de caminhos para a educação escolar com qualidade em espaços de privação de liberdade, levam-nos a assumir a postura de educador-pesquisador-militante. A compreensão mais apurada do processo pela libertação, baseada nos projetos educativos de Fiori, Freire e Dussel, cujas reflexões sobre educação partem das singularidades específicas da América Latina, tem nos levado a pensar a educação como chave relevante para a saída da cilada.

Fiori (1986) destaca que as lutas pela libertação devem restituir ao ser humano sua responsabilidade de reproduzir-se, ou seja, de educar-se e não de ser educado. Para que o ser humano possa libertar-se, para que seja protagonista de sua história, ou seja, que ele tome sua existência em suas mãos, faz-se necessário reconhecer o aprisionado como sujeito capaz de fazer escolhas, significando o mundo como algo dinâmico e inacabado. A ação dialógica visa ao engajamento dos seres humanos na luta pela transformação da realidade, e essa ação não pretende superar a dialeticidade permanência-mudança, tendo em vista que isso resultaria no desaparecimento da estrutura social e do próprio ser humano.

Os conceitos de exterioridade e proximidade discutidos por Dussel (1998) se fazem necessários para a instauração do diálogo, pois para dialogar é preciso reconhecer o mistério do outro, compreender seu modo de ser, de agir e viver. O outro se revela realmente como outro quando irrompe como distinto, como alguém que interpela e provoca a totalidade do sistema vigente. O reconhecimento do outro como exterioridade implica no reconhecimento da dignidade das pessoas como

membros da comunidade. Essa busca por desvelar o Outro só pode efetivar-se pela proximidade, e aproximar-se para este autor não é chegar junto a algo ou alguém com a intenção de usá-lo, comprá-lo ou subjugá-lo, mas procurar encurtar a distância, construir uma relação face a face no sentido do acolhimento.

Encerrando...

As reflexões a que nos propusemos neste texto tiveram a intenção de contribuir para o repensar as relações que são estabelecidas no contexto escolar, em espaços de privação de liberdade, onde a escola deve ser tomada como possibilidade em sua essência transformadora, embora inserida em um espaço caracterizado pela repressão, ordem e disciplina, com o fim de adaptar o indivíduo ao cárcere, apresentando um tempo-espaço que determina mecanicamente as ações dos indivíduos. Portanto, a prática educativa ali desenvolvida, em muitos momentos, revela-se uma prática que desconsidera a relação desses sujeitos cognoscentes com o seu-estar-com-o-mundo, mediatizados por suas ações, pelas quais se educam no e com o mundo, pelas quais são respeitados os seus diferentes saberes e experiências.

A prática educacional que não respeita e nem valoriza o saber da experiência de seus educandos reproduz a mesma lógica opressiva dos sistemas que oprimem milhares de rostos latino-americanos, conforme destacam os educadores-pesquisadores Dussel e Freire, cujas reflexões têm norteado nossos estudos. Para estes, uma educação que se faz bancária contribui para a desumanização dos educandos, uma vez que os impede de sua autonomia e os ajusta, não permitindo que desenvolvam uma consciência crítica.

Face a essas características, ainda predominantes nas práticas escolares em geral, e especificamente no interior das unidades prisionais, este texto busca trazer contribuições no sentido de que a educação que se pretende humanizadora e libertadora deve se pautar na valorização dos sujeitos como construtores de seus conhecimentos, na medida em que, no interior dessas práticas, prevaleça a relação dialógica entre os pares.

Uma educação humanizadora requer um processo educativo capaz de compreender que as pessoas são mediadas pelas realidades que apreendem e que, ao apreendê-las, elas atingem um nível de consciência, de ação e de reflexão. Desse modo, elas refazem e reconstróem sua realidade, evidenciando outras possibilidades de marcar suas presenças no e com o mundo.

Para Dussel (1998), o processo de libertação do povo latino-americano tem como pressuposto a filosofia da libertação – é o educar-se no encontro de alteridades, no encontro entre culturas, no encontro do ser com os outros; uma relação de exterioridade, na qual se reconhece, se valoriza e se respeita o outro, na qual transcendem as determinações impostas pela totalidade. É com base na sua cultura que o povo transcende e encontra o seu conteúdo mais autêntico, recriado no solo do continente latino-americano. A educação libertadora deve possibilitar oportunidades para que todos possam reclamar a sua libertação e a sua dignidade. Portanto, um projeto que se diz libertador apoia-se em uma educação para o reconhecimento do outro como ser da História e para a História da América Latina.

Se em Dussel (1977, 1998, 2005) verificam-se pressupostos de uma filosofia para a libertação, na qual todos possam reclamar por sua liberdade e dignidade, em Freire (2005, 2008) identifica-se uma práxis educativa apoiada nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização a ser construído por homens, mulheres, crianças, jovens, pobres e oprimidos. É na educação problematizadora, que corresponde ao ser da consciência, que Freire (2005) afirma a possibilidade da educação como um processo para a libertação e humanização – é um ato político, de um processo educativo de luta contra a dominação e contra as diversas formas de desigualdades. Uma educação política não pode, portanto, pautar-se em relações hierárquicas, em que o conhecimento do outro é desconsiderado, face à uma concepção de educação como prática de dominação.

Para Freire (1983), não há educação fora das sociedades humanas e não há homens e mulheres no vazio. O estar com o mundo, com os outros e consigo mesmo resulta de sua abertura para a realidade que

os constituem e os fazem ser os entes de relações que são. Portanto, a educação não deve ser alienante, mas de transformação – uma educação para o homem sujeito e histórico. É o educar-se em comunhão, cooperação, que tem como ponto central o diálogo que se configura como a essência da educação como prática da liberdade. “Não penso autenticamente se os outros também não pensam, simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (FREIRE, 2008, p. 117). É o diálogo que demarca a presença democrática entre os diferentes sujeitos do processo educativo.

Nas considerações anteriormente realizadas, sintetizou-se o projeto educativo de Dussel e Freire, cujas reflexões sobre educação partem das singularidades específicas da América Latina, pois no dizer de Freire (2005, p. 67), é reinventando-se, recriando-se, experimentando-se na tensa relação com o seu contexto social que “o ser humano veio se tornando este ser, que, para ser, tem que estar sendo”.

Pensar a educação prisional nesse sentido significa situá-la cultural, histórica e politicamente no continente latino-americano, sob a perspectiva multicultural, dialógica, humanizante e libertadora. Sem dúvida, as reflexões desses autores são relevantes para o repensar e situar os rostos latino-americanos dos homens privados de liberdade num espaço em que, embora sejam reprimidos, submetidos a regras rígidas, desterritorializados da sociedade de pertencimento e inseridos em outra, com a justificativa de, através do isolamento, educação e trabalho, devolvê-los para a sociedade, aptos ao convívio social, também seja encontrado um outro espaço em que se sobressaiam novas perspectivas, recriem-se outras relações, constituam-se outras práticas sociais, ressaltando-se a prática social de resistência, em seu sentido político e de ação e que, ao mesmo tempo, resultem em processos educativos, tendo em vista uma relação pautada no respeito, na reciprocidade, na dialogicidade e na humanização entre os pares.

Não há como negar a eficácia do papel da educação escolar no resgate da liberdade do aprisionado. A educação é um direito que assegura a condição de ser humano, pois a partir dela se constrói o laço de pertencimento à sociedade, à palavra, à tradição, à linguagem, à transmissão e à recriação da cultura, essenciais para a condição humana. Trata-se

de um direito individual a ser garantido plenamente pelo Estado, o qual, por meio de suas instituições e políticas públicas, é o responsável por organizar e promover esses direitos a todos os indivíduos da sociedade, independentemente de estarem ou não privados de liberdade. Se apostamos na possibilidade de o ser humano poder recriar-se, porque em qualquer situação o possível existe e pode ser realizado, desde que tenhamos desejo de mudança, há que se incluir, nessa possibilidade, a educação das pessoas jovens e adultas que vivem no interior das unidades prisionais.

Referências bibliográficas

- ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. *Revista USP*, São Paulo, v. 9, p. 65-78, mar.-maio 1991a.
- _____. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 7-40, 1991b.
- BORDINI, E. B. T.; ADORNO, S. Homens persistentes, instituições obstinadas: a reincidência na Penitenciária de São Paulo. *Temas IMESC*, Sociologia, Direito, Saúde, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 87-109, 1986.
- BRANT, V. C. *O trabalho encarcerado*. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- BRASIL. *Leis, decretos, etc.* Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. São Paulo: Saraiva, 1993.
- DUSSEL, E. A Pedagógica Latino-Americana (A Antropológica III). In: _____. *Para uma ética da libertação latino-americana*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1977. p. 153-281.
- _____. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. En búsqueda del sentido (origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación). *Anthropos*, p. 13-46, 1998.
- _____. A crítica ética do sistema vigente: a partir da negatividade das vítimas. In: _____. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 313-414.

_____. *Transmodernidad e interculturalidad* (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). México: UAM-IZ, 2005.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan.-jun. 1986.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IANNI, O. *O labirinto latino-americano*. Petrópolis: Cortez, 1993.

LEME, J.A.G. *A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ONOFRE, E. M. C. *Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

_____. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: _____. (Org). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 11-28.

_____. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. *Revista Reflexão & Ação*, UNISC, v. 17. n. 1, p. 227-244, 2009a.

_____. Educação escolar de jovens e adultos em privação de liberdade: uma experiência brasileira no contexto da América Latina. In: 53º CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS. Universidad Iberoamericana Ciudad de Mexico. *Anais...* México, 2009b. p. 1-21.

PENNA, M. G. de O. *O ofício do professor: as ambigüidades do exercício da docência por monitores-presos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTOS, S. dos. *A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SCARFÓ, F. J. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista IIDH*, San José, Costa Rica, v. 36, p. 1-35, jul.-dez. 2003.

WACQUANT, L. A aberração carcerária à moda francesa. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 2, p. 215-232, 2004.

