



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE DIREITO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**DANIEL FONSECA FERNANDES**

**O ENSINO ENTRE PEDRAS E GRADES:  
PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR  
NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO**

Salvador

2018

**DANIEL FONSECA FERNANDES**

**O ENSINO ENTRE PEDRAS E GRADES:  
PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR  
NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Rapacci Mascarenhas Prado.

Salvador

2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

F363

Fernandes, Daniel Fonseca

O ensino entre pedras e grades: percepções sobre a educação escolar na Penitenciária Lemos Brito / por Daniel Fonseca Fernandes. – 2018.

146 f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Rapacci Mascarenhas Prado.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia,  
Faculdade de Direito, Salvador, 2018.

1. Prisões. 2. Criminologia. 3. Educação - Estudo e ensino. 3. Educação de jovens e adultos. I. Prado, Alessandra Rapacci Mascarenhas. II. Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Direito. III. Título.

CDD - 365.666

**DANIEL FONSECA FERNANDES**

**O ENSINO ENTRE PEDRAS E GRADES:  
PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR  
NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito.

**Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.**

Alessandra Rapacci Mascarenhas Prado – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Universidade Federal da Bahia

Maria Auxiliadora Minahim \_\_\_\_\_  
Doutora em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pela Universidade  
Federal do Paraná  
Universidade Federal da Bahia

Riccardo Cappi \_\_\_\_\_  
Doutor em Criminologia pela Université de Louvain  
Universidade do Estado da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana

## AGRADECIMENTOS

*Ando e penso sempre com mais de um.* A ideia de solidariedade e compartilhamento dos Novos Baianos é lição necessária para jogar o corpo no mundo e participar do mistério do planeta. As pequenas conquistas só fazem sentido assim: compartilhadas, coletivas.

Agradeço a minha família, por todo o amor e apoio de sempre. Mãe, pai e Vi: vocês dão sentido e direção ao tempo, como diria Vinicius de Moraes. A minha vó Licia Regina, minha referência de intelectual indignada e justa, que não perde a doçura e o bom humor. A meu avô Hugo, que não pôde assistir orgulhoso ao fim de mais uma jornada. A Maricota, minha companheira, por todo o brilho no olho e por sua força. A Lena, pelo amor verdadeiro e incondicional. Amo vocês.

À professora Alessandra Prado, pelo exemplo de intelectual honesta e sem vaidades inúteis, pela postura acolhedora e compreensiva e pelos debates e orientações enriquecedoras.

A meus amigos e amigas do Grupo Clandestino, por todo amor, pela camaradagem e por conseguirmos manter essa força que nos une e nos bota para frente.

Aos amigos e amigas do mestrado, companheiros de jornada, especialmente a Txapa, Mila e Gabi, pela alegria, pelo compartilhamento das angústias nos momentos de exaustão e pela amizade sincera.

A meus amigos do Hilarião & Neves Advogados pelo carinho, pela compreensão e por segurarem a barra quando a barra pesou.

Ao Patronato de Presos e Egressos do Estado da Bahia, onde aprendi o bom combate para lutar contra os absurdos de um sistema punitivo inconsequente.

Ao professor Luiz Antonio Bogo Chies, pelo diálogo e estímulo e por ceder gentilmente seu levantamento de pesquisas sobre educação em prisões.

A Ângela Maranhão pela atuação essencial nesta pesquisa e pela amizade.

Aos professores Riccardo Cappi e Maria Auxiliadora Minahim pelo cuidado e atenção na avaliação deste trabalho.

Por fim, agradeço, às professoras e professores do Colégio George Fragoso Modesto, especialmente à professora Graça, com absoluta admiração pelo bonito trabalho de educar e com expectativa de que as críticas nos aproximem ainda mais.

### **A educação pela pedra**

Uma educação pela pedra: por lições;  
para aprender da pedra, frequentá-la;  
captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela dicção ela começa as aulas).  
A lição de moral, sua resistência fria  
ao que flui e a fluir, a ser maleada;  
a de poética, sua carnadura concreta;  
a de economia, seu adensar-se compacta:  
lições da pedra (de fora para dentro,  
cartilha muda), para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão  
(de dentro para fora, e pré-didática).  
No Sertão a pedra não sabe lecionar,  
e se lecionasse, não ensinaria nada;  
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,  
uma pedra de nascença, estranha a alma.

João Cabral de Melo Neto (1966, p. 20-21)

FERNANDES, Daniel Fonseca. **O ensino entre pedras e grades**: percepções sobre a educação escolar na Penitenciária Lemos Brito. 146 f. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a educação escolar em prisões. A partir da análise dos discursos produzidos no campo da criminologia e dos movimentos realizados no campo da educação, este trabalho tem como cenário mais amplo as relações entre escola e prisão. Os movimentos de política criminal e a consolidação da política de educação de jovens e adultos no Brasil são colocados em perspectiva para posicionar a tema do direito à educação na execução penal. O marco teórico da pesquisa é composto pela tradição da criminologia crítica, em diálogo com pesquisas sociológicas de cunho etnográfico sobre o universo e sobre a educação nas prisões. Através da pesquisa empírica, qualitativa, com técnicas de observação direta, tem como problema as percepções de alunos e professores do Colégio Professor George Frago Modesto, situado na Penitenciária Lemos Brito, no Complexo Prisional da Mata Escura, em Salvador/BA. A partir destas percepções, é possível afirmar que o colégio não se coloca como parte do mecanismo punitivo, mas busca de se desenvolver de forma autônoma, garantindo o direito fundamental à educação aos indivíduos presos. Nos discursos dos alunos, há uma valorização do trabalho das professoras. As dinâmicas de escuta e estímulo à escrita, as possibilidades de ocupar e reduzir o tempo de encarceramento e as possibilidades de capitalizar a imagem de bom preso perante a administração são benefícios concretos buscados pelos presos junto à escola. Por outro lado, a administração insere a escola no controle da disciplina, através da ameaça da perda dos “benefícios”. O colégio é retratado como espaço potencial de “menos prisão”, que se contrapõe à submissão violenta e excludente do cárcere.

Palavras-chave: prisões; criminologia; educação escolar; educação de jovens e adultos.

FERNANDES, Daniel Fonseca. Teaching between stones and bars: perceptions about school education in Lemos Brito Penitentiary. 146 f. 2018. Dissertation (Master Degree) – Law School, Federal University of Bahia, Salvador, 2018.

### **ABSTRACT**

This research has as its theme the school education in prisons. From the analysis of the discourses produced in the field of criminology and the movements made in the field of education, this work has as a broader scenario the relations between school and prison. The criminal policy movements and the consolidation of youth and adult education policy in Brazil are put in perspective to position the theme of the right to education in criminal enforcement. The theoretical framework of research is composed of the tradition of critical criminology, in dialogue with ethnographic sociological research on the universe and education in prisons. Through empirical and qualitative research using direct observation techniques, it was sought to analyze the perceptions of students and professors of Professor George Frago Modesto School, located in the Lemos Brito Penitentiary, in the Prison Complex of Mata Escura, in Salvador/BA. From these perceptions, it is possible to affirm that the college does not place itself as part of the punitive mechanism, but it seeks to develop autonomously, guaranteeing the fundamental right to education to prisoners. In the students' speeches, there is an appreciation of the work of the teachers. The dynamics of listening and stimulating writing, the possibilities of occupying and reducing the time of incarceration and the possibilities to capitalize the image of good prisoner before the administration are concrete benefits sought by the prisoners next to the school. On the other hand, the administration inserts the school in the control of the discipline, through the threat of the loss of the "benefits". The college is portrayed as potential space of "less prison", which is opposed to the violent and excluding submission of the jail.

Keywords: prisons; criminology; school education; youth and adult education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Imagem de prisão superlotada no material didático.....	p. 90
Gráfico 1	Faixas etárias dos alunos.....	p. 97
Gráfico 2	Tempo de condenação.....	p. 97

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNJ</b>	Conselho Nacional de Justiça
<b>CNPCP</b>	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
<b>CPGFM</b>	Colégio Professor George Fragoso Modesto
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>HCTP</b>	Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico
<b>LEP</b>	Lei de Execução Penal
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>PCC</b>	Primeiro Comando da Capital
<b>PLB</b>	Penitenciária Lemos Brito
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>SEAP</b>	Secretaria de Administração Penitenciária
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CRIMINOLOGIAS, PRISÃO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
2.1 APROXIMAÇÕES DO OBJETO DE PESQUISA: UM PONTO DE ENCONTRO ENTRE PUNIÇÃO E EDUCAÇÃO .....	17
<b>2.1.1 As tortuosas relações entre a prisão e a escola.....</b>	<b>19</b>
2.1.1.1 <i>O positivismo criminológico e os novos olhares sobre a prisão.....</i>	22
2.1.1.2 <i>A transição para o século XX e as experiências históricas das prisões no Brasil .....</i>	26
2.1.1.3 <i>A sociologia e a pesquisa empírica nas prisões brasileiras.....</i>	31
2.2 HIPÓTESE CRÍTICA SOBRE A PRISÃO .....	35
<b>3 EDUCAÇÃO EM PRISÕES .....</b>	<b>44</b>
3.1 EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO.....	47
<b>3.1.1 Educação para jovens e adultos (EJA) presos: educando para liberdade .....</b>	<b>51</b>
3.2 O MURO DENTRO DO MURO? PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES NO BRASIL .....	56
<b>4 A PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO (PLB) E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: O COLÉGIO PROFESSOR GEORGE FRAGOSO MODESTO .....</b>	<b>60</b>
4.1 PRISÃO, PESQUISA DE CAMPO E OS DILEMAS DO PESQUISADOR-ADVOGADO NAS PRISÕES .....	64
<b>4.1.1 Bagunçando as fronteiras: o advogado-pesquisador na prisão e o professor no espelho .....</b>	<b>67</b>
4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O COLÉGIO E AS PROFESSORAS .....	72
<b>4.2.1 “Dando nó em pingo d’água”: improvisando na contramão.....</b>	<b>76</b>
<b>4.2.2 O sarau sob a luz da lua e a cor do Brasil .....</b>	<b>80</b>
<b>4.2.3 Jornada Pedagógica e planejamento escolar .....</b>	<b>85</b>
<b>5 OBSERVANDO O ENSINO ENTRE PEDRAS E GRADES .....</b>	<b>93</b>
5.1 PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO .....	99
<b>5.1.1 As anti-salas e os ecos da prisão .....</b>	<b>99</b>
<b>5.1.2 As observações sobre as professoras e seu trabalho.....</b>	<b>101</b>
<b>5.1.3 A escuta, a escrita e as trajetórias de vida.....</b>	<b>104</b>
<b>5.1.4 Entre esquecer da prisão e matar o tempo.....</b>	<b>109</b>
<b>5.1.5 Trabalho e escola .....</b>	<b>113</b>
<b>5.1.6 O diálogo com a administração e os caminhos da disciplina.....</b>	<b>117</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O uso do cárcere enquanto peça-chave do sistema de controle social criminalizador segue como uma realidade de fácil constatação no Brasil contemporâneo e suas nuances permanecem envoltas em doses de mistério que encobrem, na maior parte do tempo, as violências reais que marcam as práticas da pena de prisão.

Na realidade brasileira, a prisão é um recurso importante e crescente, como mostram os últimos levantamentos oficiais (BRASIL, 2017). No horizonte da política criminal, não há nada que aponte para caminhos diversos: as pautas descriminalizadoras, em geral, não têm tido força política suficiente, a esfera pública não questiona a existência dos processos de criminalização e as medidas *alternativas* complementam o repertório punitivo, mas não o modificam.

Os discursos que cercam e sustentam a prisão, através de diferentes pontos de vista, buscam lhe conferir alguma *legitimidade* ou *funcionalidade*, reafirmando seu caráter de instituição indispensável ou de *mal necessário*. Um dos pontos de partida desta pesquisa reside na ideia de que cada um destes discursos pressupõe uma *pedagogia específica, uma maneira de educar o indivíduo e/ou a sociedade*.

Esta espécie de pedagogia da prisão é a questão mais ampla na qual se insere esta pesquisa. Ao buscar um recorte mais específico, defini como tema a educação escolar na prisão, buscando compreender como estas instituições se relacionam, tendo em vista seus objetivos e funções declarados.

A partir da *descoberta do tema* e do início da pesquisa, ainda sem uma delimitação mais precisa do problema, reencontrei a alegoria da *educação pela pedra*, de João Cabral de Melo Neto, que transcrevo na epígrafe. No poema, é possível perceber dois tipos de educação pela pedra: uma por lições e outra pré-didática. Valendo-me das reflexões de Cláudia Coelho (2011, p. 79-83), que vê no poema uma enunciação dos próprios princípios estéticos que orientaram sua elaboração, é possível dizer que a educação por lições deve ser frequentada, com paciência, por não ser de fácil apreensão, ao passo em que na lição pré-didática não há sistematização do conhecimento a ser transmitido.

É evidente que estas formas de *educação pela pedra* são referidas aqui tão somente enquanto *metáfora*, sem qualquer pretensão de encaixar as reflexões realizadas em intenções originais que, certamente, não eram a intenção do autor do poema.

É possível dizer que há certa lição “pré-didática” que o sujeito encarcerado aprende para sobreviver na prisão. Para João Cabral, a pedra é parte constitutiva do sertanejo e não ensina nada. Neste sentido, a prisão pode ser vista como uma *experiência*, que de certa forma, passa a constituir a identidade do sujeito encarcerado. Dialogarei com uma série de pesquisas que buscam compreender estes processos. A *vivência* do cárcere oferece ao encarcerado uma forma de estar no mundo, onde nem tudo é dito, ensinado.

Dialogando com Lola Aniyar de Castro (2005, p. 154), analisando o plano mais amplo do controle social, “como na escola, há condutas esperadas nessa pequena vida cotidiana que parece não ensinar nada”. Esta espécie de *pedagogia cotidiana*, que se aprende sem aulas, é marcante no campo de estudo das prisões.

Por outro lado, a prisão oferece lições sistematizadas aos encarcerados. Saberes próprios do *convívio* ou do *proceder*, por vezes, também são ensinados por *lições*, como destacarei ao longo da pesquisa. Além disso, a escola na prisão se apresenta como uma emissora específica de um conjunto de lições próprias. Neste contexto, a escola tem uma importância especial, por se tratar de uma maneira de transmissão de certas mensagens de forma periódica, programada e contínua (CASTRO, 2005, p. 155). É esta pedagogia, desenvolvida na escola, por lições, que constitui o objeto principal de análise deste trabalho.

Se é certo que os saberes produzidos sobre a educação e a punição se desenvolveram em campos próprios e através de pautas orientadas por códigos distintos, é também possível observar, por outro lado, pontos de encontro entre eles. É sobre uma zona específica deste encontro entre punição e educação que esta pesquisa se desenvolve.

A escolha de um aparato teórico-metodológico para pensar este tema no plano empírico é um ponto que merece destaque e antecedeu a definição mais precisa do problema, que só definitivamente delimitado no decorrer da pesquisa de campo.

A análise destes *fatos da vida* exige sempre a escolha de *lentes* que permitam enxergar suas qualidades, já que estes fatos só se revelam a partir de uma teoria (DEMO, 1995). O olhar lançado sobre a prisão nesta pesquisa utiliza prioritariamente as lentes da criminologia crítica. Dentro da pluralidade deste marco teórico, é possível identificar o que unifica, de alguma maneira, pensamentos distintos sob o signo de *crítico*: a *historicização* do saber sobre a questão criminal e a concepção de um *modelo de sociedade de conflito*.

O marco teórico acolhido implica numa determinada postura em relação à prisão, na adoção de determinadas premissas que impõem a desconfiança de suas *intenções institucionais*

*declaradas*, buscando analisa-la a partir do quadro mais amplo da conflitividade social e do jogo de forças que perpassa o controle penal.

A criminologia crítica surge com objetivo de realizar uma reconstrução teórica que dê conta dos processos históricos estruturantes de criminalização, ao passo em que se interessa e qualifica as investigações de realidades concretas específicas. A análise que se propõe esta pesquisa, portanto, se desenvolve ao largo de *falsos entraves*, que por vezes são apresentados, entre os universos macro e microsociológico.

Esta tradição crítica se coloca a tarefa de adensar a produção da sociologia do desvio e das prisões, posicionando-a em perspectiva histórica e explorando os traços que caracterizam os processos de exclusão e controle na sociedade, marcada estruturalmente por conflitos de ordens diversas.

Para analisar realidades concretas, bem delimitadas, foi necessário dialogar e tentar me apropriar, tanto quanto possível, de pesquisas elaboradas no âmbito da sociologia e da educação em prisões. Manuela Cunha (2014, p. 218) lembra que não há escassez na produção etnográfica sobre as prisões na Europa e na América Latina, na contramão das constatações de Wacquant (2002, p. 385) sobre o *eclipse* da etnografia em prisões na era do encarceramento em massa, nos Estados Unidos, no início dos anos 2000.

Uma característica das pesquisas atuais, segundo Cunha (2014, p. 218) é que a pesquisa de campo não implica uma dissociação entre os níveis de investigação micro e macro, utilizando diferentes escalas de análise. Uma análise que integre os planos micro e macro consta no *programa* da criminologia crítica desde o início, como é possível ler em Baratta (2002, p. 28) e em Taylor, Walton e Young (2007, p. 305).

O problema de pesquisa que orientou o trabalho foi construído em forma de pergunta: quais as percepções dos atores sobre os processos de educação escolar na prisão?

O problema exigia uma pesquisa qualitativa, uma vez que o intuito era de explorar experiências concretas, que pudessem revelar características e percepções de sujeitos sobre a educação escolar na prisão. No entanto, a perspectiva adotada não busca tão somente compreender os *olhares* de determinados atores, mas também situá-los em campo possível de objetividade, em comparação com o que se pode considerar uma aproximação da realidade (PIRES, A., 2014a, p. 60-64).

O recurso à pesquisa empírica, privilegiando os discursos destes atores, foi definido com a intenção de escutar vivências concretas que possam adensar os pressupostos críticos que

servem como ponto de partida desta reflexão. A ideia era que o acesso a estes discursos, ao passo em que indicasse méritos e fragilidades dos pressupostos teóricos, permitisse uma compreensão mais precisa sobre o direito à educação e a escola em espaços de privação de liberdade.

A pesquisa foi realizada junto ao Colégio Professor George Fragoso Modesto, situado na Penitenciária Lemos Brito, no Complexo da Mata Escura, em Salvador/BA. A principal técnica utilizada nesta pesquisa foi a observação direta, a partir da frequência às atividades do Colégio por quatro meses. Os registros das impressões colhidas foram realizados através de anotações em diários de campo, que foram preenchidos durante as aulas, eventos e conversas presenciadas ao longo da pesquisa.

A aproximação de *recursos etnográficos* foi essencial para qualificar a observação ao longo da pesquisa. A preocupação com as percepções dos sujeitos, a posição do próprio pesquisador enquanto “instrumento principal na coleta e na análise dos dados” e a existência de um plano de trabalho “aberto e flexível” são algumas destas características da pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2012, p. 28-30) que foram utilizadas nesta pesquisa.

A partir do uso destas técnicas é possível, para além do potencial descritivo, foi possível enriquecer as hipóteses de natureza macrossociológicas, não havendo qualquer incompatibilidade entre as técnicas, o tipo de pesquisa e o marco teórico. Michael Angrosino (2009, p. 24-25) cita os exemplos do uso da etnometodologia a partir do marxismo e da teoria crítica, em que é possível observar “evidências de estruturas, contradições e conflitos de classe inerentes a qualquer formação social”.

Ao longo da pesquisa de campo, os diálogos estabelecidos com educadores e alunos se deram através de conversas informais, não tendo sido feito qualquer registro de áudio ou elaboração de roteiro de perguntas.

Em menor extensão, também foram utilizadas técnicas de documentação indireta, através da análise de relatórios e documentos oficiais, importantes para caracterizar as condições de ocupação do sistema carcerário e a oferta de educação escolar.

No segundo capítulo foi realizada uma análise dos discursos sobre a prisão e a educação, no Brasil, destacando momentos importantes desta relação entre o poder de punir e prisão com a escola. Os discursos em torno da pena e de suas funções são problematizados a partir de pesquisas que abordam o tema no Brasil, entre os séculos XIX e XX. A escolha de tentar

reconstruir estes percursos tem especial importância na identificação de permanências e limites nas análises sobre a prisão.

Ao final deste capítulo, apresento os autores de determinadas tradições da criminologia crítica que me servem de marco teórico, apresentando uma visão específica sobre a prisão e sobre a educação no plano mais amplo do controle social.

No terceiro capítulo, foram analisadas as trajetórias da regulamentação e implementação da educação de jovens e adultos no país, na virada do século XX para o século XXI, buscando compreender os avanços e limites colocados para o desenvolvimento das práticas educacionais em espaços de privação de liberdade. Destacando os principais instrumentos normativos que regulamentam o assunto e posicionando o problema no campo da política criminal, foi possível delimitar um panorama atual sobre educação em prisões no país.

Ainda neste capítulo, dialogo com algumas pesquisas recentes produzidas sobre educação em prisões, buscando apresentar as reflexões de pesquisadores com uma produção sobre este e tema e de educadores e filósofos da educação essenciais na tradição brasileira, como Paulo Freire e Demerval Saviani.

No quarto capítulo, apresentei a Penitenciária Lemos Brito (PLB) através do diálogo com pesquisas empíricas de outros pesquisadores, realizadas no Complexo Penitenciário da Mata Escura. Em seguida, realizei breves reflexões sobre minha inserção no campo de pesquisa, considerando questões centrais que direcionaram minha atuação, especialmente pelo acúmulo das funções de advogado, professor e pesquisador.

No capítulo quatro também relato a inserção no campo, através das primeiras experiências que tive no Colégio Professor George Frago Modesto, na penitenciária, apresentando as primeiras impressões e descrições sobre o local da pesquisa e destacando as primeiras *percepções* dos atores envolvidos na prática escolar.

No capítulo cinco, sistematizei impressões coletadas em aulas que pude acompanhar, no espaço do colégio e no módulo IV da penitenciária. A partir de diálogos informais, agrupei as demonstrações que considerei mais relevantes, abordando o espaço físico das “salas de aula”, as percepções sobre o trabalho das professoras, o desenvolvimento da escuta e da escrita, as relações da escola com o tempo, os encontros e desencontros da escola com o trabalho e as relações com a administração prisional.

Esta pesquisa se insere no desafio de como pensar as dinâmicas sociais concretas na prisão a partir de uma perspectiva crítica. Neste sentido, busquei interrogar quais as



possibilidades da educação em espaços de privação de liberdade, tentando identificar nas demonstrações dos sujeitos envolvidos nestes processos pistas que ajudassem na compreensão do problema.

## 2 CRIMINOLOGIAS, PRISÃO E EDUCAÇÃO

Os discursos sobre a punição e seus métodos acompanham a história do exercício do poder punitivo. Os expedientes da Inquisição ultramarina, no século XVI (VAINFAS, 1997), e as recomendações para o castigo de escravizados, no século XVIII (LARA, 1988), são bons exemplos destes discursos *racionalizadores* das práticas punitivas no Brasil. Ao menos desde o século XIX, a pena de prisão se consolidou enquanto forma hegemônica de punição.

Os diversos olhares que observam as prisões e os prisioneiros, quase sempre, têm a educação como parte de suas concepções sobre a punição. Pode-se dizer que os *discursos sobre a punição apresentam uma determinada pedagogia*. As construções dos discursos jurídico-penais sobre as teorias da pena são bons exemplos das pretensões pedagógicas do poder punitivo, ora dirigidas à sociedade (*prevenção geral*) ora destinadas a produzir efeitos no próprio apenado (*prevenção especial*).

Observar o movimento histórico e a variedade dos discursos criminológicos que abordam as relações entre prisão e educação exige uma análise retrospectiva, que possibilite enxergar permanências e descontinuidades em uma leitura crítica do presente.

### 2.1 APROXIMAÇÕES DO OBJETO DE PESQUISA: UM PONTO DE ENCONTRO ENTRE PUNIÇÃO E EDUCAÇÃO

A primeira premissa adotada neste trabalho é de que a educação cumpriu e ainda cumpre um papel essencial nos discursos construídos em torno da prisão. Seu papel varia de acordo com o olhar apresentado: ora a educação é parte essencial do sistema punitivo, tornando-o capaz de *recuperar* os indivíduos (conferindo à pena algo de *moderno, humanista* ou simplesmente *funcional*), ora é vista como alternativa radical à punição, como se a escola fosse a antítese da própria prisão e a educação o caminho para *evitar a criminalidade*.

Nenhum destes olhares é desinteressado ou ingênuo. Em cada um deles há uma série de pressupostos sobre a prisão, suas possibilidades e juízos morais, mais ou menos disfarçados, sobre as pessoas presas.

Por outro lado, também é certo que a punição, de formas variadas, acompanha o desenvolvimento das teorias e projetos de educação. Desde modelos de educação pautados no

rigor punitivo das ordens religiosas, como foi característico na Bahia (CASIMIRO, 2008, p. 45), ao menos até o início do século XIX, às tentativas de estabelecer um sistema moderno de ensino, as práticas punitivas aparecem como elemento necessário nas atividades do educador e da escola. A punição, portanto, aparece em muitos momentos como parte da educação escolar, necessária para sua realização.

Esta pesquisa observa um ponto de encontro específico entre o exercício do poder punitivo, o sistema jurídico e os discursos sobre a educação. Se para Pavarini (2002, p. 20) a compreensão da criminologia passa por observar a demanda por ordem que a orienta em dada sociedade, é possível dizer que há sempre uma determinada pedagogia e um conjunto de normas específicas que compõem a esfera de legitimidade discursiva desta ordem.

O ponto central é que a prisão é vista como um local apto a produzir mudanças esperadas nos indivíduos aprisionados. Ney Menezes de Oliveira Filho (2014, p. 120-121), em pesquisa realizada na Penitenciária Lemos Brito (PLB) – que também será o local desta pesquisa –, identificou nas falas de alguns sujeitos presos há mais de dez anos, dentre outros aspectos, a percepção de que a prisão é vista como *local de aprendizagem*.

A prisão encarada como *vivência*, *como experiência*, pode ter significados diversos, ora é vista como um local apto a transmitir valores de conformidade com a sociedade, ora como local de aprendizado de condutas criminosas, como “faculdade do crime” (OLIVEIRA FILHO, 2014, p. 122). Por outro lado, a pedagogia que busca transformar o sujeito em *bom preso*, condizente com os objetivos institucionais de manutenção da ordem e da disciplina no cárcere, se apresenta como caminho viável para formar o *bom cidadão*.

Compreender o papel da escola no cárcere passa por uma determinada postura em relação à *pedagogia* da pena de prisão. Admitindo que a punição estimula determinadas respostas no indivíduo, é necessário questionar que valores são estes que se busca transmitir aos encarcerados. São os mesmos objetivos os da *pedagogia carcerária* e da educação escolar?

Outra premissa adotada neste trabalho é que a educação – em qualquer de suas manifestações – não está deslocada de um fim político, pois não é uma técnica esvaziada de sentido material, alheia a valores e concepções de mundo específicos.

A tentativa de realizar pela educação a transferência de valores moralizadores de um determinado grupo social e a aquisição de uma dada forma de conduta conformista é algo diferente de um modelo de educação que estimule a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo.

Um exemplo para pensar a educação em prisões pode ser lido nas compreensões sobre o uso de drogas ilícitas e a ideologia do proibicionismo<sup>1</sup>. O que significa para o educando e para o educador a violação da norma penal ao usar ou mesmo vender drogas ilícitas? É missão da educação em prisões fazer com que este indivíduo ande “na lei”, que, neste exemplo concreto, tenha um comportamento abstencionista?

Numa perspectiva crítica, o que está colocado é que a lei “pode ou não transportar as melhores conquistas” numa dada sociedade (LYRA FILHO, 1985, p. 10-11), pois a produção normativa se dá no contexto do jogo de forças políticas e econômicas, marcado por interesses prevaletentes das classes dominantes. Qual o papel da educação neste contexto? O estímulo à *aquisição de respostas prontas*, incapazes de dialogar com as experiências dos sujeitos encarcerados, corresponde a um modelo emancipatório de educação?

Observar os processos de educação escolar por entre as frestas das proibições legais e em meio à vivência complexa de um ambiente de privação de liberdade exige observação e escuta atenta.

Para compreender o olhar sobre as maneiras distintas pela qual a criminologia tem relacionado a pena de prisão e a educação escolar, é necessário delinear as bases teóricas adotadas neste trabalho.

### **2.1.1 As tortuosas relações entre a prisão e a escola**

Na constatação, mais ou menos difundida, de que a crítica à prisão é contemporânea a seu nascimento (FOUCAULT, 2008, p. 197) está contido um alerta importante: a exposição da incompatibilidade das práticas prisionais e suas finalidades institucionais não se apresentam como algo original.

Portanto, ao tratar de determinado tema referente ao cárcere, é preciso ter em vista que a produção de discursos sobre esta instituição sempre esteve marcada por críticas radicais e que os pressupostos sobre o paradoxo entre discursos e práticas não podem ser assumidos com ares de novidade.

---

<sup>1</sup> A questão do controle penal sobre determinadas drogas será sempre tida como referência ao longo desta pesquisa, tanto em razão de sua centralidade na política criminal como em virtude dos questionamentos contundentes sobre as razões de sua criminalização.

Partindo desta premissa, é importante analisar algumas ideias sobre a implementação de processos de educação escolar, sob diferentes perspectivas e com diferentes objetivos em relação à constituição da *prisão moderna* no Brasil.

Os processos de implementação de penitenciárias modernas na América Latina nos séculos XIX e XX, marcados por realizações incompletas e acomodação com uma ordem escravista e senhorial (AGUIRRE, 2009, p. 45), já apresentavam de forma mais específica um projeto punitivo em que a educação cumpriria um papel importante. Este sistema atribuía à educação uma função compatível com os pressupostos iluministas do livre arbítrio e da culpabilidade.

Desde o século XVIII, com as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, estatizando a educação que até então era de responsabilidade dos jesuítas, buscou-se “projetar o futuro político da nacionalidade” portuguesa (BOTO, 2017, p. 37). Segundo Carlota Boto (2017, p. 40-42), a modernização pombalina no campo da educação não tinha o sentido emancipatório de formar cidadãos, que se verificou no iluminismo da Revolução Francesa. O que a coroa portuguesa pretendia era a “formação de súditos esclarecidos” (BOTO, 2017, p. 43). Os projetos traçados pelo Marquês de Pombal repercutem na forma como a educação estava organizada no Brasil, basicamente concentrada nas mãos dos jesuítas, que foram expulsos do território colonial brasileiro.

A tendência à modernização da educação, na Bahia, em meados do século XIX, toma como referência a legislação imperial e a tradução de manuais de educação europeus, buscando acompanhar a tendência de *modernizar, sistematizar e ampliar* a oferta de educação escolar na província (SILVA, 2008, p. 54).

Novas formas de exercício da disciplina e uma revisão sobre a pertinência dos castigos físicos na sala de aula marcam este projeto. As punições morais e o uso de comandos – como apitos e sinos – dialogavam com uma certa forma de disciplinamento dos trabalhadores nas sociedades europeias no processo de industrialização (SILVA, 2008, p. 65).

É curioso observar que o avanço do discurso liberal é acompanhado de entraves e persistências próprias de uma sociedade monárquica e escravista, sendo possível identificar um certo descompasso entre projetos e práticas tanto no campo da educação (SILVA, 2008, p. 65) quanto no campo da punição (NEDER, 2009, p. 45).

O trabalho prisional também era um argumento típico a compor o discurso da prisão moderna. Cláudia Trindade (2012a, p. 18-19) dá conta de que a prática que se buscava impor a

partir do Código Criminal de 1830 tinha objetivo distinto, por exemplo, da pena de galés que aproveitava a mão de obra, em especial, de escravizados nas obras públicas. No sentir *moderno* o trabalho teria também função pedagógica, de reeducar, de modificar o indivíduo.

A criação da Casa de Prisão com Trabalho (CPCT), em Salvador, no ano de 1861, é representativa deste processo influenciado pelos ideais reformadores (TRINDADE, 2007, p. 44). Dialogando com modelos estrangeiros e tendo em vista a importância do trabalho, buscava-se a criação de uma prisão *moderna*, capaz de *humanizar as penas e contribuir para recuperar os criminosos*. No entanto, diversas dificuldades, empecilhos e adaptações, foram verificados no processo de concepção e construção desta prisão, desconfigurando a ideia original em grande medida.

Analisando cartas dos indivíduos presos na CPCT, nas últimas décadas do século XIX, Cláudia Trindade (2012b, p. 58) descreve que já havia no discurso penitenciário a previsão de oferta de educação formal, educação básica, identificada com o ensino das “primeiras letras”. A autora relata que a educação oferecida nas prisões era a mesma “pensada para os pobres em geral”.

É possível notar que apesar de sucessivas mudanças na legislação sobre educação, no período imperial, e da ampliação da oferta escolar, na década de 1870 a escolarização seguia em níveis baixos em Salvador, estimando-se que em 1875 apenas 7% das crianças em idade escolar tinham acesso à escola (NUNES, 2008, p. 149-150).

Nas concepções entusiastas com a modernização das prisões, Trindade (2012b, p. 59) identifica no discurso do Chefe de Polícia (responsável à época pelas prisões) que a educação escolar era parte essencial deste projeto. A CPCT teve sua escola de primeiras letras inaugurada em 1871, não sendo permitido que os próprios presos ocupassem esta função, apesar de terem sido encontradas duas cartas de presos que se colocaram como voluntários para exercê-la.

A situação do ensino era precária, segundo o registro do professor em 1882, destacando a falta de material didático solicitado, a ausência de *tendência* dos alunos para o estudo e a frequência irregular pela necessidade de disciplina e problemas de saúde dos internos (TRINDADE, 2012b, p. 61). A pesquisadora também acessou notícias da época que davam conta de que o próprio professor não era assíduo à escola.

É possível observar, portanto, que durante o século XIX, os projetos de modernização das prisões foram colocados em prática de forma incompleta e precária, não tendo havido o efetivo

desenvolvimento de uma estrutura capaz de deslocar o sentido meramente punitivo e segregador da prisão.

#### *2.1.1.1 O positivismo criminológico e os novos olhares sobre a prisão*

Em franca oposição a este movimento reformador das prisões, o positivismo criminológico se consolidou enquanto forma de saber sobre a questão criminal, em meados do século XIX, colocando em cheque os paradigmas liberais da escola clássica e a noção de livre arbítrio, oferecendo novos critérios de cientificidade.

Este embate gerou uma disputa pela centralidade discursiva sobre a questão criminal (ANITUA, 2015, p. 265). De um lado, uma tradição predominantemente composta por juristas, que têm o livre arbítrio contratualista e noções de igualdade formal como pressuposto, tendo a preservação da homogeneidade e a pacificação social como meta. De outro, uma tradição fortemente marcada pelo discurso médico, que vai apontar para causas de diversas ordens que determinam o comportamento criminoso, oferecendo tratamentos e curas às manifestações patológicas no meio social.

Os positivistas, especialmente aqueles filiados à chamada Escola Italiana, estavam empenhados em desacreditar os projetos dos reformadores, o que os levou a defender ideias peculiares sobre a educação nas prisões.

Concebendo um tipo específico de criminalidade, enquanto uma qualidade natural do criminoso e pressupondo a existência de capacidades físicas e intelectuais distintas entre tipos humanos distintos, Lombroso (2007, p. 134-135) realiza uma correlação peculiar entre educação, criminalidade e punição. Para este autor, a preguiça era uma marca inafastável dos criminosos, sendo o ocioso uma variedade de criminoso que “mais comumente povoa as prisões”. A má participação na escola e aversão ao trabalho eram algo comum a estes indivíduos na visão lombroseana.

No entanto, a educação escolar não aparece nesta análise como forma de solução destes vícios. Lombroso (2007, p. 156) destaca que a “influência perniciosa da instrução” seria um fator que poderia aumentar a reincidência e não uma “panaceia de delitos”. Fornecer instrução aos presos significa, para Lombroso, dar a chance de que ele volte a delinquir com “menor perigo e maior vantagem”. A preocupação central para este autor era não permitir que

criminosos se apropriassem de determinados conhecimentos que pudessem lhes aprimorar as práticas criminosas.

Para Garofalo (1912, p. 146), outro importante autor da Escola Italiana, o problema da educação tem grande importância para a ciência penal. A questão a observar, para ele, seria se o ensino pode transformar o caráter do indivíduo adulto. Sua conclusão é que, assim como a fisionomia, quando o caráter “está fixado” sua mudança pela educação é duvidosa.

A influência hereditária da criminalidade atávica estaria demonstrada para Garofalo (1912, p. 149) ao passo em que a influência da educação seria duvidosa, podendo modificar, mas não extirpar os “maus instintos”. Além disso, as influências do meio para o qual o presidiário retorna depois de restituída a liberdade, também contribuiriam para esvaziar o potencial de mudança da educação. Garofalo (1912, p. 155) afirma que “um raciocínio não poderá nunca criar um instinto”, que seria formado pelas influências hereditárias e por influências do meio.

A leitura do positivismo realizada na América Latina, através do que Sozzo (2014, p. 10) chamou de “viagens culturais”, é marcada pela complexidade típica do processo de tradução, em que estão presentes processos de adaptação, inovação e rejeição de determinados aspectos dos discursos e práticas vindos do norte. Nota-se que não há uma leitura inocente, por mera repetição, no positivismo criminológico latino-americano. Lilia Schwarcz (1993, p. 24-25) descreve com precisão a adaptação original das teorias raciais europeias, em uma sociedade já bastante miscigenada como a brasileira, nas últimas décadas do século XIX.

No mesmo roteiro de outros pioneiros do positivismo criminológico na América Latina (AGUIRRE, 2009, p. 56), Nina Rodrigues realizou uma pesquisa em Salvador/BA, na já mencionada Casa de Prisão com Trabalho, encarada como uma “escola perigosa de criminosos temíveis” (RODRIGUES, 2007, p. 131). Na investigação empírica a partir da entrevista de três menores presos, Nina Rodrigues “sofistica o método de Lombroso”, utilizando desde a medição das características físicas (como anotação do índice nasal) à psicologia e hipnose (GOÉS, 2016, p. 227).

Analisando um dos jovens presos e sua trajetória, Nina Rodrigues (2007, p. 133) fala em “perversidade congênita” e “lapidamento da prisão”, deixando transparecer a ideia do atavismo, da hereditariedade dos caracteres criminosos, e da influência do meio sobre o indivíduo. Mesmo não havendo “grandes estygmas físicos”, para Nina Rodrigues (2007, p. 134), tudo faz crer que “se trata de um grande criminoso da classe dos criminosos natos”.



As prisões pensadas sobre as bases da Escola Clássica do direito penal são tidas como locais impróprios em que os criminosos aprenderiam outras condutas delituosas e encontrariam respaldo a seus vícios morais. A metáfora da prisão enquanto “escola de criminosos” é mobilizada desde este período.

Outro exemplo desta tradução positivista na cidade de Salvador/BA é a obra de Aurelino Leal, que foi político e Chefe de Polícia na cidade, no início do século XX. Questionando a legislação produzida sob influência da Escola Clássica, o autor mencionava certos dispositivos legais como *germens do crime*. Adotando a linguagem típica do movimento positivista, Leal (1896, p. 271) defende a existência de uma clínica criminal, nos termos propostos por Ferri, dedicada ao estudo do criminoso.

Leal (1896, p. 291) entendia que a educação poderia impedir que uma “boa natureza” transitasse do “crime infantil e transitório ao crime habitual”, mas que não poderia modificar aqueles nascidos com “instintos perversos”. A criação de asilos específicos para “loucos criminosos” e menores afetados pela “loucura moral” é apresentada em contraposição às respostas dos reformistas. O sentido da clínica é mais próximo a uma possibilidade de *cura* do que de *ensino*.

A diferença que Leal traça entre educação e instrução orienta e revela as concepções de boa parte dos positivistas sobre a escola na prisão. Não seria, nas palavras deste autor, o “ensino do A, B, C – um pouco de leitura, um pouco de numeração” que afastaria o indivíduo de uma “carreira tenebrosa do crime” (LEAL, 1896, p. 292).

Concordando com Lombroso, Leal (1896, p. 293) entende que a mera instrução poderia tornar criminosos “mais aptos ao exercício de sua carreira, obtendo, então, resultados mais satisfatórios”, ao passo em que o desenvolvimento da educação, ao menos, atenuaria estes males, pois a educação “forma o caráter, aperfeiçoa o critério e corrige os sentimentos”. No entanto, em relação ao criminoso nato e ao louco moral – categorias lombroseanas – a educação não seria capaz de superar a *lei da hereditariedade*, o *atavismo*.

Estas ideias centrais da criminologia positivista são um marco importante na discussão sobre as prisões, uma vez que, na América Latina, as percepções etiológicas e biologicistas de caráter racista sobre os criminosos, permanecem nos discursos de médicos, juristas, policiais e penitenciarietas, na virada do século XX. O positivismo criminológico permaneceu como forma de saber hegemônica sobre a questão criminal no continente (ANITUA, 2015, p. 374-375), ainda que os instrumentos legais tenham incorporado, em alguma medida, ideais reformadores.

Observe-se que, neste período, especialmente entre as décadas de 1870 e 1880, sequer era certa a possibilidade de acolher filhos de mulheres escravizadas, nascidos após a Lei do Ventre Livre (1871), nas escolas da Bahia (NUNES, 2008, p. 150). No campo da punição, quando foram iniciadas as construções das *modernas* penitenciárias, em relação às práticas históricas e à organização normativa, prevaleceu um modelo diferenciado de castigo, em que para o escravizado seguiam sendo aplicadas penas corporais e cruéis, ao passo em que aos *outros criminosos* passavam a ser dirigidas – no plano discursivo e normativo – ações concebidas pelos reformistas, ainda que incompletas e desfiguradas (ROIG, 2005, p. 42-43).

Na Bahia, esta diferenciação chegava a tal ponto que a Casa de Prisão com Trabalho não encarcerava escravizados, como regra (TRINDADE, 2012b, p. 83), ao contrário do que ocorria em outros estados. Portanto, a estes não era sequer aplicada a punição que, em tese, poderia promover certa *recuperação*.

Com relação ao escravo, o Código Criminal de 1830 legalizou a tortura dentro das prisões. Para o homem livre a punição corporal foi substituída pelas doutrinas penitenciárias, que tinham o objetivo de vigiar, disciplinar e *recuperar* o condenado. Essa dualidade no sistema criminal brasileiro foi uma realidade enquanto perdurou a escravidão (TRINDADE, 2012b, p. 85).

O racismo como fator permanente de exclusão da população negra brasileira encontra ressonância e impulso nas teorias do positivismo criminológico, que, na esteira do racismo científico, demarcavam, com ares de verdade científica, a inferioridade intelectual e inaptidão dos negros (WEST, 2001, p. 102-103). Esta teoria diferenciadora, que reparte privilégios e direitos, gerou uma demarcação nítida tanto na escola quanto na prisão.

A despeito de toda crítica produzida nas obras dos positivistas, também é importante destacar que as prisões pensadas pelos reformadores – nas quais a educação tinha papel importante – nunca chegaram a ser uma realidade consolidada. Os projetos dos reformadores foram realizados fora do *script* em praticamente todos os lugares em que se buscou acompanhar a tendência de modernização das prisões, seja pelo peso das tradições conservadoras, seja pela oposição do positivismo criminológico. Os desvios na construção dos pretensos panópticos da Casa de Correção do Rio de Janeiro (ROIG, 2005, p. 39-40) e da Casa de Prisão com Trabalho da Bahia, inaugurada com obras inacabadas (TRINDADE, 2012b, p. 62-64), são bons exemplos da distância entre projetos e práticas históricas destas prisões.

### 2.1.1.2 A transição para o século XX e as experiências históricas das prisões no Brasil

O que se nota na transição do século XIX para o século XX é que os projetos dos reformadores se estabeleceram com alguma aceitação no plano normativo e político, mas não foram capazes de modificar de forma significativa a precariedade da prática prisional, mesmo nas novas penitenciárias. No campo da educação, buscava-se incorporar certa modernidade que afastava a educação escolar dos modelos essencialmente religiosos, ao passo em que se caminhava para uma reestruturação e ampliação do sistema de ensino. No entanto, em ambos os campos, podemos notar as permanências de um modelo de sociedade verticalizado e excludente.

Quanto à oferta de educação em prisões, não se percebe uma modificação relevante na virada do século, ainda que a retórica dos reformadores tenha permanecido nas discussões públicas, foram as doutrinas do positivismo criminológico que prevaleceram na orientação e justificação das diversas práticas nas prisões brasileiras. No máximo, o que se verifica, no plano mais amplo da política, é um “liberalismo conservador” (SCHWARCZ, 1993, p. 237) ou uma “retórica da igualdade formal e prática da manutenção de desigualdades sociais” (CORRÊA, 2011, p. 53).

Ao longo do século XX, pode-se dizer que há mais permanências históricas do que modificações substanciais em relação à estrutura das prisões brasileiras, especificamente no que diz respeito à oferta de educação ou à aproximação aos programas dos reformadores e suas intenções ressocializadoras.

As práticas e ideias do positivismo criminológico permaneceram mobilizadas ao longo de todo o século XX no Brasil. Alguns exemplos específicos caracterizam bem esta continuidade. Luis Antonio Ferla (2009, p. 1-5) identifica que há um “salto institucional” da criminologia positivista no momento em que esta tradição se encontrava em “franca decadência na Europa”. Este avanço pode ser notado especialmente a partir dos anos 1920 e 1930, com a criação de cursos e institutos de orientação positivista, como a Sociedade de Medicina Legal e Criminologia de São Paulo (FERLA, 2009, p. 7).

No entanto, é possível afirmar que se as prisões brasileiras não se tornaram espaços de *reforma* dos indivíduos, tampouco se converteram em locais de cura e tratamento, como pretendiam os positivistas. A ordem normativa e as práticas sociais em torno da prisão vão se consolidar ao longo do século XX atravessadas por influências destes movimentos, mas sua

marca central será a absoluta precariedade das instalações, a submissão a condições degradantes e a violação sistemática e reiterada de direitos. A grande permanência histórica da prisão brasileira é funcionar como um espaço de exclusão e produção de sofrimento.

As conjunturas políticas vivenciadas no país, ao longo do século XX, também demarcam uma importante continuidade do uso da prisão enquanto local de detenção e desaparecimento de opositores políticos, especialmente nos primeiros anos da república, na era Vargas (1930-1945), no período republicano pós-Vargas (1945-1964) e na ditadura militar (1964-1985).

É possível observar que apesar dos debates pautados por liberais e positivistas sobre a reforma das prisões, estes locais permaneceram ativos na virada do século e chegaram ao fim da Primeira República sem grandes modificações (SANT'ANNA, 2009, p. 307-309).

No campo da educação, José Augusto Luz (2008, p. 233) estima, com base em censos realizados à época, que cerca de 75% da população brasileira não era alfabetizada em 1920. A ampliação da oferta escolar era vista como parte essencial da “utopia republicana de civilização para o progresso”. A manutenção da ordem republicana exigia um processo de normatização social através da escola (LUZ, 2008, p. 234).

Alguns problemas concretos se opunham à democratização do ensino escolar no início do período republicano, como a inadequação das instalações, com graves problemas de higiene e de estrutura, e os atrasos recorrentes e duradouros no pagamento dos salários dos professores (LUZ, 2008, p. 242-244).

Discursos pautados na naturalização da pobreza em razão de inferioridades raciais e preocupações em contrapor as ideias socialistas e anarquistas que influenciavam na ocorrência de grandes greves em Salvador/BA, neste período, também marcaram as práticas sobre a educação e as noções de igualdade e disciplina (LUZ, 2008, p. 254-257).

Neste projeto de *modernidade pedagógica*, o analfabetismo era encarado como sinônimo de deterioração, não havendo sequer o direito de votar nas eleições para aqueles que não sabiam ler e escrever (SILVA, E., 2015, p. 34).

Edilaine Silva (2015, p. 55-57) analisa a atuação de Anísio Teixeira enquanto Diretor Geral de Ensino, nos anos 1920, para tentar implementar as escolas reunidas em Salvador/BA e no interior do estado, buscando modernizar e estruturar a oferta de educação. Diversos obstáculos não permitiram uma mudança mais significativa, como a ausência de condições mínimas das instalações e de material didático.

A autora descreve ainda a avaliação que o próprio Anísio fazia desta tentativa, na qual reconhecia as dificuldades de expansão da oferta escolar na Bahia, em que apenas 20% das crianças frequentava a escola, e apenas 3% concluía o curso primário elementar. Anísio já demonstrava também uma preocupação em concentrar esforços na educação de adultos nas zonas rurais, onde era mais alto o índice de analfabetismo (SILVA, E., 2015, p. 57-58).

No sistema punitivo na era Vargas notava-se o uso de ilhas-presídio – como Fernando de Noronha e Ilha Grande – e navios cargueiros desativados (ROSE, 2001, p. 50-51), ao lado das penitenciárias e antigas prisões temidas por suas condições insalubres e pela aplicação de castigos corporais severos e métodos diversos de tortura (ROSE, 2001, p. 74-75).

A todo este aparato, some-se a utilização de unidades policiais na repressão e tortura, como o Gabinete de Investigação em São Paulo e as sedes da Polícia Especial e da Polícia Central no Rio de Janeiro (ROSE, 2001, p. 74; 96; 118). Algumas das torturas brutais praticadas contra os comunistas foram descritas com detalhes por R. S. Rose (2001, p. 96-98; 120-121), como espancamentos, estupros, mutilações, queimaduras e choque elétricos.

É importante notar que para além do subsistema de repressão política, identifica-se o alinhamento da política criminal com as pautas do capitalismo dependente brasileiro, com vistas ao controle violento dos indesejáveis das cidades (ZAFFARONI; BATISTA; ALAGIA; SLOKAR, 2011, p. 461), tradicionalmente identificados com a população negra e pobre do país.

Também no Rio de Janeiro, a Casa de Detenção e a Casa de Correção apresentavam um quadro geral de superlotação e estrutura sanitária totalmente inadequada. Um bom exemplo deste quadro é retratado por R. S. Rose (2001, p. 125), que chama atenção para instalação de vasos sanitários em 1933, mas que não podiam ser utilizados pela ausência de pressão adequada da água.

A Casa de Detenção, criada em 1856, ficou sob o comando do chefe de polícia até 1941, quando foi transformada em presídio (CANCELLI, 1994, p. 183), sendo essencial ao esquema de controle dos anos Vargas. Já a Casa de Correção, inaugurada em 1850, era voltada aos presos em cumprimento de pena com trabalho.

Elizabeth Cancelli (1994, p. 30-31) destaca que havia um “completo ceticismo quanto ao papel regenerador que a prisão deveria ou poderia representar”, prevalecendo o sentido de transmissão dos perigos que corriam aqueles que contrariavam as leis do regime varguista.

Neste contexto, a tortura era utilizada não apenas enquanto método de extração de informações, mas também como uma punição em si mesma (CANCELLI, 1994, p. 193).

É possível notar que prevalece uma dada *pedagogia retributivista*, que ensina pelo sofrimento e pela dor que é melhor não infringir as leis. Na orientação destas práticas do sistema punitivo não se verifica a busca de uma melhora do sujeito, mas a obediência, submissão à ordem. Pouco importa que tenha internalizado ou não as normas que orientam as proibições ou que tenha havido qualquer mudança de perspectiva.

No campo da educação, é possível identificar que, no início do século XX, havia um entusiasmo humanista na educação, que Demerval Saviani (1987, p. 34) classifica como “escola redentora da humanidade”, com movimentos que buscavam a universalização e gratuidade da educação.

Nos anos 1920 e 1930, surge um movimento no Brasil para repensar a educação, buscando fundar uma “escola nova”, mais centrada no aluno do que no educador. O governo Vargas soube desenvolver “mecanismos de recomposição” (SAVIANI, 1987, p. 36), que acomodaram estas demandas no modelo desenvolvimentista. Na Constituição de 1934, foi garantida a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, na etapa autoritária do Estado Novo, foi dado especial enfoque ao ensino profissionalizante e desenvolvimento de escolas técnicas (GADOTTI, 1984, p. 111-112).

As discussões sobre educação e a reestruturação da escola não passavam por um olhar específico para a educação em prisões. A educação de adultos ficava a cargo de ações voluntárias, sem um investimento público efetivo (ALMEIDA, CORSO, 2015, p. 1287). O operariado urbano e os trabalhadores rurais eram o principal enfoque dos movimentos de educação popular que ganham força nos 1940 e 1950. Neste período, surgem movimentos progressistas que buscavam atuar junto à população adulta não alfabetizada, como o movimento liderado por Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Se houve uma abertura maior no campo da educação e diálogo com forças progressistas, inclusive com a nomeação de Paulo Freire para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização (ALMEIDA, CORSO, 2015, p. 1288), no campo do controle penal, a permanência de uma “práxis autoritário-repressiva” pode ser notada no período que vai do Estado Novo até as vésperas do golpe militar de 1964 (SERRA, 2008, p. 13). Esta característica pode ser percebida, por exemplo, pela manutenção da Lei de Segurança Nacional e desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional, a nomeação de militares reacionários para o comando dos principais

órgãos policiais e a rápida restituição da proibição do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1947 (SERRA, 2008, p. 16-17; 38; 47-50).

É possível observar que alguns juristas mantinham discussões sobre a prisão e as normas que regulavam o sistema de cumprimento de pena no país. Bom exemplo é Roberto Lyra, que havia apresentado um anteprojeto sobre *As execuções penais no Brasil*, a pedido do governo João Goulart, em 1963<sup>2</sup>. O próprio Lyra pediu que o projeto tivesse sua tramitação sustada (SERRA, 2008, p. 62) após o golpe militar de 1964.

Neste anteprojeto, os *serviços educacionais* são expressamente relacionados ao trabalho e à instrução, devendo ser “registradas as reações dos presos”. Além disso, o anteprojeto previa que o juiz *facilitasse* a obtenção do ensino primário e de trabalho fora do estabelecimento, se o local “não estiver aparelhado para fornecê-los” (LYRA, 1963, p. 60). Esta previsão teria como objetivo efetivar a “norma constitucional sobre a obrigatoriedade do ensino primário” (LYRA, 1963, p. 28). O projeto previa ainda a concessão de *prêmios* de “estudo, trabalho, disciplina e altruísmo” (LYRA, 1963, p. 61), além da necessidade de construção de bibliotecas e de estabelecimentos “padrões”, com serviços assistenciais, educacionais e “trabalho planejado” (LYRA, 1963, p. 69-72).

No entanto, este período caracteriza-se pelo autoritarismo violento do controle penal, que foi consolidado e potencializado com a ditadura militar (1964-1985). Sob esta forma de governo, a tortura, a perseguição política, as prisões sem registro e os desaparecimentos forçados continuaram sendo parte central do sistema de controle. O uso político das prisões e a exclusão violenta dos *indesejáveis* seguem, tendo a prisão como peça fundamental.

Durante a ditadura militar, a logística dos interrogatórios e formalização dos inquéritos entre os DOI-CODI (Destacamentos de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna) e os DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) é detalhado no relatório da Comissão Nacional da Verdade (BRASIL, 2014, p. 138). As unidades militares eram utilizadas também para realização de sessões de torturas com presos políticos, como os Quartéis do Barbalho e de Amaralina, em Salvador (BRASIL, 2014, p. 779/780).

A utilização deste aparato na repressão política é retratada por Emiliano José (2000, 2004), descrevendo em detalhes a tortura a que foi submetido no Quartel do Barbalho. O regime de censura, aliado ao sistema violento de repressão, criava uma capa de proteção às graves

---

<sup>2</sup> No início do Anteprojeto, Lyra (1963, p. 12) afirma que “não os impelem ao crime anatomia, fisiologia, psicologia celeradas, mas as condições de vida que causam segunda natureza”. Deste modo, Lyra deixa ver suas inclinações a um positivismo que privilegiava as circunstâncias sociais aos fatores biológicos.

violações, que são classificadas no relatório mencionado em: prisão ilegal ou arbitrária, tortura, violência sexual e contra crianças, execuções decorrentes de torturas e desaparecimentos forçados.

Estas permanências autoritárias no sistema de controle social brasileiro desde sempre envolveram o uso arbitrário das prisões, através de condições graves de violações a direitos básicos e insalubridade. Como característica clássica dos regimes autoritários, a realidade prisional era praticamente inacessível a observadores externos dispostos a compreender seu funcionamento. Tampouco havia interesse na promoção de programas reabilitadores que dessem conta de transformar positivamente os indivíduos presos.

No plano da educação, o golpe militar, além da repressão, espionagem e violência nas universidades e da abertura ao capital privado no ensino superior, adotou um modelo *tecnocrático* de educação (MENDES, 1987, p. 50-51). Na educação de adultos, os militantes de movimentos de educação popular foram perseguidos e o método Paulo Freire foi proibido, sendo criado, em 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBRAL, considerado um fracasso diante dos altos valores investidos (GADOTTI, 1984, p. 154).

Neste longo período da história brasileira, observa-se que os discursos criminológicos sobre as prisões ficaram restritos a debates mais ligados ao positivismo, oscilando entre os saberes jurídico e médico, ao passo em que as prisões, em geral, permaneciam como instrumentos de controle e exclusão diretos, permeados de violência de diversas ordens. Neste contexto, de fechamento a olhares externos e condições precárias, não houve qualquer avanço na oferta de educação escolar no sistema carcerário brasileiro. A proteção da sociedade *contra* os criminosos e subversivos conformam os pilares da *defesa social* enquanto discurso hegemônico de justificação de todo o aparato repressivo.

### *2.1.1.3 A sociologia e a pesquisa empírica nas prisões brasileiras*

Fernando Salla (2006, p. 107-108), realizando um balanço cuidadoso da pesquisa em prisões no Brasil, identifica que apenas nos anos 1970 surgem estudos no campo da sociologia. Adorno (2013, p. 25) e Misse (2011, p. 21) não atribuem apenas aos regimes totalitários a falta de pesquisa sobre as prisões, no período, mas também a uma falta de enfoque dos sociólogos para o tema. Para estes autores, o contraste entre as expectativas geradas pela abertura política e a continuidade das práticas de violência do controle policial teriam levado a uma inquietação



que fez com que o tema da violência e das formas de controle entrassem na agenda da sociologia.

Pode-se dizer que só no fim dos anos 1970, e com mais força nos anos 1980, a criminologia desenvolvida no campo das ciências sociais passa a produzir estudos empíricos nas prisões brasileiras.

As publicações das pesquisas de José Ricardo Ramalho (2008), Julita Lemgruber (1999) e Edmundo Campos Coelho (2005), entre os anos 1970 e 1980, são algumas das importantes iniciativas que praticamente inauguraram a sociologia das prisões no Brasil. Estas pesquisas buscaram traçar panoramas mais amplos do convívio nas prisões, na tentativa de revelar a estrutura e as relações sociais estabelecidas nestes espaços. Portanto, é possível ter uma noção do estado da oferta educacional nas prisões brasileiras, mas não conhecer muitos detalhes sobre as poucas dinâmicas existentes.

A pesquisa de Ramalho (2008, p. 38; 87) com presos do sistema penitenciário em São Paulo, entre 1975 e 1976, revela um certo sentido da prisão enquanto espaço de aprendizagem. A prisão é vista, nas falas dos presos ouvidos na pesquisa, como local de aprendizagem do “proceder”, aparecendo no discurso de alguns deles como sinônimo de *educação*, de *saber se portar*. A partir da retomada da velha metáfora, a prisão é vista por alguns presos como “faculdade do crime” ou “escola do crime”, ao invés de “recuperar”.

No roteiro percorrido por Ramalho (2008, p. 29), a descrição de uma sala de aula improvisada em um dos pavilhões é feita de maneira breve, destacando que um preso exercia a função de professor, além da existência de uma pequena estante com livros fazendo as vezes de biblioteca.

Em paralelo à precariedade da estrutura descrita, um dos presos entrevistados sustentava que “a maior parte do estudo” foi feita por ele na cadeia, pois havia largado a escola no segundo ano (RAMALHO, 2008, p. 138). Este pode ser um indicativo de que, mesmo em caráter excepcional e em condições absolutamente precárias, havia alguma busca pela educação escolar e algum proveito por parte dos indivíduos presos.

A pesquisa de Lemgruber (1999, p. 39-40), realizada em uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro, em 1976, descreve uma situação peculiar em relação à oferta de educação escolar. A autora relata que as presas não alfabetizadas eram matriculadas nas turmas do MOBREAL e as outras passavam por um teste de nivelamento para matrícula no Supletivo. O

ensino abrangia o primário e era obrigatório, podendo a sucessão de faltas levar à aplicação de castigos, como impedimento de receber visitas.

A partir do depoimento da diretora, a autora revela o baixo interesse das presas, que só era compensado por punições ou fornecimento de merenda, além do elevado índice de reprovação e alta rotatividade de alunas. A autora afirma que a escola não cumpre as expectativas, enquanto “veículo de mobilidade social” (LEMGRUBER, 1999, p. 39-41).

Lemgruber (1999, p. 150), em suas conclusões, afirma: para que uma “ação pedagógica que a prisão deveria cumprir resultasse *minimamente* eficiente” seria preciso que a prisão oportunizasse “alguma perspectiva de aprimoramento pessoal”, o que não ocorria com a educação escolar ou com o trabalho ofertado.

No prefácio à segunda edição, a autora afirma que, em 1997, “a escola continua, também, a funcionar precariamente”, com menos de 10% das mulheres presas matriculadas, em um universo em que 72% eram analfabetas ou com primário incompleto.

Na pesquisa de Edmundo Coelho (2005, p. 64), realizada em 1984, os regulamentos penitenciários e leis de execução penal são considerados “peças retóricas”, sem realização prática. No quadro elaborado pelo autor que mapeia os trabalhadores do sistema carcerário carioca, os educadores sequer aparecem, provavelmente estando computados sob a cifra de “outros” (COELHO, E., 2005, p. 58).

O sentido da prisão enquanto local de aprendizagem se refere à apreensão das “regras do convívio” e da postura em relação à administração e à violência institucional (COELHO, E., 2005, p. 83-88). O que a prisão *ensina* são as regras estabelecidas para sobreviver à prisão da melhor forma possível.

A educação escolar só é mencionada por Coelho (2005, p. 162) no fim da obra quando, descrevendo a ascensão do domínio de grupos organizados nas prisões, se refere a uma mudança na composição da população prisional. Dentre as características destacadas, está a mudança de “mentalidade”, que teria relação com a “extensão da educação elementar às camadas desprivilegiadas da sociedade”, aumentando, segundo o autor, a média de escolaridade do preso, portanto, mais consciente das condições sociais e menos submisso.

A educação escolar, por este ponto de vista, não é encarada nem como alternativa ao crime, nem como meta a ser atingida no cumprimento da pena de prisão. Aqui, a ampliação da escolaridade representa, em alguma medida, maior empoderamento dos presos frente à administração prisional e maior capacidade de organização.

Este conjunto de pesquisas brasileiras incorpora uma série de importantes contribuições realizadas na sociologia norte-americana sobre prisões, que se desenvolvia desde a década de 1920. Estes textos, tardiamente incorporados às discussões brasileiras, foram essenciais enquanto oposição aos paradigmas do positivismo criminológico.

Dentre os trabalhos essenciais que influenciaram a produção brasileira, é possível destacar as obras de Edwin Sutherland (1931), Clifford Shaw (1966), Donald Clemmer (1938, 1950, 1958) Gresham Sykes (2007), Donald Cressey (1959) e Erving Goffman (2012, 2015).

Estas obras clássicas da sociologia das prisões, além de trazerem uma compreensão da prisão como uma sociedade à parte, com valores diferentes, oferecem uma mudança de perspectiva essencial no que diz respeito à agência das pessoas presas. Pouco a pouco, foram criadas as condições teóricas para que os indivíduos encarcerados não fossem tratados como meros objetos de análise, incapazes de compreensão e leitura da realidade. A percepção das pessoas encarceradas passa a ser de grande interesse, na tentativa de compreender os mecanismos simbólicos das relações.

Há também nesta tradição um deslocamento gradual de uma *criminologia* diretamente instrumentalizada ao controle penal das instituições, para uma criminologia mais isenta em relação a estes órgãos, que não pretende informar e alimentar o aparato penal com a sugestão direta de estratégias para melhor controlar e ser mais eficaz.

Nota-se, no plano mais amplo do saber sobre a questão criminal, o afastamento de um discurso etiológico biologicista, voltando a atenção à *reação social*, principalmente nos trabalhos de pesquisadores ligados à chamada Escola de Chicago (BECKER, 1973, 1996).

A análise dos mecanismos informais de regras de convivência e controle também é uma marca destes estudos que influenciariam os estudos no Brasil. A busca pela descrição dos mecanismos normativos formais das instituições é deslocada para segundo plano, sendo a interação entre os atores sociais envolvidos o local de formação dos estatutos normativos ocultos. A leitura se realiza por debaixo das formas jurídicas oficiais, procurando observar os ajustes e normas informais entre os atores. Esta opção ressalta a ausência de um objeto previamente construído para análise empírica e a percepção de que a realidade se forma a partir da relação dos atores.

Em paralelo a todo este agitado movimento intelectual na criminologia, as prisões nos Estados Unidos, na virada dos séculos XIX e XX, também apresentavam péssimas condições sanitárias e um quadro geral de superlotação. Os castigos corporais, as marchas e os trabalhos

forçados – cenas clássicas nas produções de cinema – ainda eram uma realidade nas prisões americanas nas primeiras décadas do século XX, apesar da intensa atividade de diversos reformadores, que buscavam modificar a estrutura e as condições dos cárceres (ROTMAN, 1995, p. 175-176).

A par de toda intensa atividade de pesquisa e produção sobre prisões, é possível afirmar que há um verdadeiro fracasso dos programas educacionais vinculados à prisão, nos Estados Unidos (ROTMAN, 1995, p. 184). A mencionada pesquisa de Clemmer (1940, p. 79-80), por exemplo, descreve de forma breve a existência da oferta de educação escolar, que era realizada pelos próprios presos, a partir da coordenação de um supervisor.

Os castigos corporais e a ausência de controle judicial da legalidade das prisões perduraram nos Estados Unidos de forma destacada, pelo menos, até o período pós Segunda Guerra Mundial, quando estouraram diversas rebeliões no país, reivindicando melhores condições. É neste período que se renova o discurso e o aparato da ideia de reabilitação. Rotman (1995, p. 188-190) destaca alguns avanços importantes na garantia de direitos das pessoas presas, no entanto, pontua que há sempre um conflito permanente entre o pessoal da custódia e a equipe de tratamento, observando os deveres de disciplina e segurança.

Para este autor, até os anos 1970, o modelo de reabilitação foi visto com entusiasmo, apesar das iniciativas concretas foram realizadas apenas marginalmente e com consequências graves, como o uso arbitrário de penas altas e desproporcionais, pelas sentenças indeterminadas (ROTMAN, 1970, p. 191).

A ascensão e declínio do ideal ressocializador e seus programas de reabilitação são importantes para compreender o panorama atual das prisões e as nuances da política criminal. Estes discursos serão analisados pelas lentes da *criminologia crítica*, em diálogo com outros autores contemporâneos.

## 2.2 HIPÓTESE CRÍTICA SOBRE A PRISÃO

A década de 1970 é um período essencial para compreender o percurso dos discursos ressocializadores, que tentam ressignificar o uso da prisão, e o surgimento da criminologia crítica, enquanto movimento teórico que oferece chaves de leitura próprias sobre a questão criminal e a prisão.

O que David Garland (2002, p. 27) chamou de *penal-welfare* é marcado por uma mistura do legalismo liberal do devido processo legal com parâmetros correcionalistas de punição, compromisso com o ideal de reabilitação. Esta demanda modificou o sistema penal, que passou a contar com uma série de especialistas responsáveis por acompanhar os avanços do *tratamento*.

A postura de descreditar as teorias legitimadoras da pena em seu potencial de recuperar ou de prevenir, portanto, tem sido tomada em sentidos distintos (GARLAND, 2002, p. 73). Por um lado, há uma reativação do argumento retributivista, que legitima a pena enquanto mal que responde a outro mal, portanto merecida e *justa*, sem maiores ardeios filosóficos ou justificativas sofisticadas, abrindo mão das “razões reabilitadoras” (CUNHA, 2014, p. 219). De outro, é feita uma crítica radical de deslegitimação do sistema punitivo, da prisão e da própria pena.

Cunha (2014, p. 221) descreve uma tendência de humanização e regulação do poder coercitivo, através do qual se busca prover serviços essenciais na prisão como a qualquer outro “subsistema social”. Esta tentativa, para a autora, representa um desafio ao princípio do “less eligibility”, que defende a permanência de níveis mais baixos na prisão do que na sociedade mais ampla.

Na experiência brasileira, é possível perceber, de alguma maneira, este conflito no caso da política de educação em prisões. Se por um lado, prevalece junto à sociedade, membros do governo, do sistema de justiça e agentes do sistema o discurso que legitima a punição enquanto retribuição, em condições degradantes, por outro, é possível notar um avanço da ideia de que devem ser garantidos aos presos direitos essenciais. A educação nas prisões é um bom exemplo de direito concreto que se situa nesta *bola dividida*.

Cunha (2014, p. 219) pontua de forma precisa que tendências gerais de modificação podem ser identificadas nas instituições penais, contudo, “não necessariamente indicam uma coerência racional unificada”. Para ela, “o enfoque em práticas existentes e rotinas diárias pode revelar camadas compostas de diferentes *eras* penais” (tradução nossa). Neste sentido, a mudança de determinadas práticas ou discursos sobre a prisão não fazem *terra arrasada* da realidade existente, mas negociam, atravessam e conflitam com o que já está posto.

O desmanche das estruturas parciais do *estado de bem-estar social* nos Estados Unidos, levaram ao crescimento de medidas tipicamente repressivas no plano da política criminal (WACQUANT, 2007, p. 36) e, nos anos seguintes, de teorias próprias de neutralização, num evidente afastamento dos modelos *ressocializadores*.

Na experiência brasileira, não há propriamente o sistema social de *estado de bem-estar social*, muito menos no sistema penal (GODOI, 2017, p. 18; TEIXEIRA, 2009, p. 81). Diante disso, é preciso reconhecer que não houve efetivamente um programa ou conjunto de medidas próprias do *welfare*. Só nos anos 1980, há um movimento de incorporação de um *ideal ressocializador* e jurisdicionalização da execução penal no país com a publicação da Lei de Execução Penal, reforma do Código Penal e a Constituição em 1988, fruto da abertura democrática (TEIXEIRA, 2009, p. 70). No plano discursivo e legislativo e em poucas práticas efetivas no sistema prisional, uma noção de proteção jurídica dos presos e acesso a direitos fundamentais, sustentados pela ideia de *ressocialização*, podem ser percebidos.

É também nos 1970 que a criminologia crítica se constitui como um campo específico para pensar a questão criminal. Dois movimentos teóricos são fundamentais para a formação desta tradição: o movimento da *nova criminologia*, assim chamado na obra essencial de Taylor, Walton e Young (2007), e o pensamento de Foucault, especialmente a partir da publicação de “Vigiar e Punir”.

Um estudo essencial para a formação do campo e que influenciou estes movimentos teóricos é o livro “Punição e Estrutura Social” de Rusche e Kirchheimer. Neste livro, escrito nos anos 1930, são traçadas hipóteses sobre o surgimento de certas penas na Europa, analisado a partir das relações do sistema punitivo com as demandas dos modos de produção. Este trabalho é fundamental pois *desnaturaliza a punição*, afirmando que a pena, como algo abstrato, com valor em si, não existe, mas sim “sistemas de punição concretos” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 19). Este movimento teórico antecipou em alguns anos o enfoque sobre a reação social ao crime e aos criminosos.

As variações da demanda por mão de obra, proteção da propriedade e o esquema de aplicação diferenciada da punição entre classes sociais, sustentam a tese dos autores de que “todo sistema de produção tende a descobrir formas punitivas que correspondem às suas relações de produção” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 20).

Em 1973, com a publicação de “A nova criminologia”, Taylor, Walton e Young (2007, p. 315), a partir das bases teóricas do materialismo histórico e da dialética marxistas, fazem uma profunda revisão da produção sobre a questão criminal e propõem uma interpretação que levava em conta o fator político na teoria criminológica.

Especificamente sobre o cárcere e o olhar lançado sobre ele pela etnometodologia, os autores criticam a opção teórica por buscar compreender o *significado da prisão* em detrimento

de buscar alternativas ou de uma explicação política sobre a necessidade de encarcerar (TAYLOR; WALTON; YOUNG, 2007, p. 316).

O projeto teórico da nova criminologia se insere no quadro mais amplo da busca pela “abolição das desigualdades de riqueza e poder” na sociedade. Sem este compromisso, segundo Taylor, Walton e Young (2007, p. 318), a criminologia recai, fatalmente, no correccionalismo, que é indissociável da identificação do criminoso com o patológico.

O outro movimento se desenvolve a partir da publicação de “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault, em 1975. Dialogando com a pesquisa de Rusche e Kirchheimer, Foucault (2008, p. 106-108) coloca em questão o humanismo nas reformas do sistema punitivo, relacionando as *novas tecnologias punitivas* com uma “nova economia do poder de castigar”.

É fundamental reconhecer na obra de Foucault uma específica noção de *poder*, que não está centrada apenas em seu caráter negativo. Para ele, o poder também é configurador, não apenas vedação. Além disso, o poder não está concentrado em uma estrutura vertical e não apresenta uma direção única, mas se distribui entre as diversas esferas da vida social. Falando da vigilância no poder disciplinar, Foucault (2008, p. 148) afirma que ele “não se detém como uma coisa” ou “se transfere como uma propriedade”, estando em “toda parte e sempre alerta”.

A partir desta noção, a descrição dos mecanismos disciplinares feitas por Foucault (2008, p. 121-132), apresenta um quadro detalhado de controles de tempo, localização e atividades, com objetivo de produzir “corpos dóceis”. Ao poder disciplinar é atribuída a função de “adestrar” ou “fabricar” indivíduos.

Pensar a disciplina enquanto “anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2008, p. 120), pode causar certa estranheza para tratar da prisão brasileira. A precariedade histórica das condições de encarceramento no Brasil remete a certo *desleixo em relação à prisão*, o que pode parecer, à primeira vista, algo contraditório em relação ao mecanismo disciplinar. No entanto, é preciso aprofundar esta noção.

Rafael Godoi (2017, p. 29-30), trabalhando com as categorias foucaulteanas, faz uma crítica importante à ideia de “prisão-depósito”, que parece reconhecer a eficácia de certa função neutralizadora da prisão. Este autor trabalha com a noção de prisões “neodisciplinares” (não pós-disciplinares), que não abrem mão de estratégias para dispor dos corpos e das subjetividades dos encarcerados (GODOI, 2017, p. 33).

Para Godoi (2017, p. 100) se por um lado a prisão contemporânea no Brasil “abdicou de seus ideais ressocializadores e incapacita um número cada vez maior de pessoas”, não abriu

mão dos mecanismos de manutenção da disciplina, especialmente no que diz respeito às sanções disciplinares.

É certo que na passagem do programa de correção ao de contenção, as intervenções disciplinares recuam; o monitoramento dos corpos e das disposições subjetivas de cada um já não é tão detalhista. No entanto, as sanções disciplinares permanecem fundamentais e continuam estabelecendo clivagens no conjunto de detentos, retardando a saída daqueles considerados mais problemáticos. De um programa a outro, a soberania punitiva tende a mudar de mãos: dos agentes técnicos – da medicina, psiquiatria, criminologia e outras ciências do homem – aos agentes administrativos, especialmente àqueles com funções de gestão e segurança (GODOI, 2017, p. 109).

A “infrapenalidade” que ocupa o “espaço deixado vazio pelas leis” caracteriza o que Foucault (2008, p. 149) chamou de *sanção normalizadora*. A aplicação das sanções no cumprimento da pena, como analisado por Godoi (2017, p. 105-109) em relação às sindicâncias, continuam sendo um importante instrumento na prisão contemporânea, no Brasil.

A ideia da prisão enquanto local de *produção da delinquência* instrumentalizada à *gestão das ilegalidades* (FOUCAULT, 2008, p. 215-226) também é um ponto essencial na obra de Foucault, ressaltando os caminhos da seletividade nos processos de criminalização.

Melossi e Pavarini (2010), também nos anos 1970, aprofundaram as análises sobre o surgimento do sistema penitenciário na Itália, a partir do materialismo histórico-dialético marxista, relacionando o sistema punitivo com a organização econômica e política.

O encontro destes movimentos teóricos, que foi chamado por Vera Malaguti Batista (2012, p. 23) de um “baião de Marx com Foucault”, tem influência central na formação da criminologia crítica latino-americana. Nesta tradição apresenta-se uma hipótese específica sobre a prisão, que passa a ser tida como uma instituição destinada a realizar a exclusão e disciplinamento das populações excluídas, a partir da pauta criminalizadora imposta pela ordem dominante.

A obra de Alessandro Baratta, a partir dos anos 1980, vai ter grande influência na América Latina. Dentre os diversos aspectos de sua obra, é possível observar uma relação explícita entre o sistema punitivo e a educação.

Para Baratta (2002, p. 167), a prisão é a “ponta do *iceberg*” do sistema penal burguês, sendo uma etapa de um processo mais amplo de exclusão social. O cárcere representa, para Baratta (2004, p. 358-361), um *continuum* de exclusão, que está ligado aos processos de distribuição desigual da possibilidade de obter recursos e chances sociais, na dinâmica própria



da sociedade capitalista. Os processos de seleção dos bens, das condutas e das pessoas criminalizadas respondem a uma lógica específica, que fazem do direito penal “desigual por excelência” (2004, p. 362).

Na visão deste autor, há certa complementaridade das funções exercidas pelo sistema penal e pela escola, identificando em ambas uma atuação para conservar a estratificação social e reforçar processos de marginalização (BARATTA, 2002, p. 171).

Além deste esquema mútuo de reforço, Baratta (2002, p. 184-185) avalia que o encarceramento se contrapõe a um modelo de educação que estimule a autonomia. A prisão enquanto espaço de aprendizagem para se tornar *bom preso* é destacada por Baratta (2002, p. 185), que observa a ocorrência deste processo entre as forças da hierarquia institucional e de grupos informalmente organizados na prisão.

Baratta (2002, p. 194) afirmava, ainda nos 1980, ter havido o abandono da *ideologia* da função educativa da prisão, com a legitimação perante a sociedade do caráter retributivo da prisão. Para o autor, a prisão representa a real função de “constituir e manter uma determinada forma de marginalização” (BARATTA, 2002, p. 187), necessitando cada vez menos de discursos que lhe atribuam uma função positiva.

No contexto latino-americano, a prisão tem sido pensada na criminologia crítica em perspectiva histórica em relação ao colonialismo. Zaffaroni traz duas noções importantes, também nos anos 1980, para pensar a prisão e o sistema punitivo na América Latina. A partir de uma leitura própria da teoria de Foucault, o autor utiliza a categoria *instituição de sequestro* concebida por Foucault para se referir a estruturas como a prisão. Para Zaffaroni (2001, p. 77), a própria estrutura colonial representa uma instituição de sequestro, pautada nos critérios racistas do positivismo criminológico. A prisão seria uma “instituição de sequestro menor dentro de outra muito maior”.

A segunda noção é de que o sistema penal nas sociedades latino-americanas tem caráter genocida, tendo a morte como marca distintiva (ZAFFARONI, 2001, p. 125). Dentre as *formas de fazer morrer*, o autor destaca as violências próprias das prisões.

O reconhecimento do racismo como variável central do genocídio do povo negro como marca do colonialismo (NASCIMENTO, 2016), tem sido relacionada com a atuação do sistema punitivo e sua capacidade de fazer morrer (FLAUZINA, 2008, p. 168). Neste quadro teórico, a prisão é parte de um sistema de extermínio.

Esta visão radicaliza a ideia de que a prisão não cumpre as funções concebidas pelos modelos de reabilitação, mas tem uma funcionalidade na manutenção das diferenças e processos de exclusão violenta.

A lição que a prisão representa, enquanto instrumento de extermínio, é de *último recado*, no melhor estilo do campo de concentração. A prisão aqui é fim de linha, ainda que não adote expedientes próprios das penas de morte oficiais, na prática, contribui decisivamente para diversas formas de morrer.

Na América Latina, Lola Aniyar de Castro (2005, p. 153) também propõe pensar a educação a partir da análise do controle social, que é visto como “um conjunto de táticas, estratégias e forças para a construção da hegemonia, isto é, para a busca da legitimação ou garantia do consenso; ou, em caso de fracasso, para submissão forçada dos que não se integram à ideologia dominante”. Assim, o controle social é visto como uma forma multifacetada de “educar os indivíduos”.

A escola, para autora, é uma instituição específica no quadro mais amplo das instâncias de controle, figurando como instituição de “ordem disciplinar” (CASTRO, 2005, p. 155).

Analisando a ideologia dominante, Lola identifica uma “confusão entre a *obediência* e o *bem*”, que torna inaceitável a “revolta contra os papéis” (CASTRO, 2005, p. 156-157). Há neste discurso a denúncia de como o sistema hegemônico mobiliza a educação para que seja reprodutora da ordem vigente, guardião dos valores eleitos pelos grupos sociais que se impõem, baseada no ideal de *obediência*, por meio da *disciplina*. Dialogando com Foucault, Melossi e Pavarini, a autora afirma que a “disciplina é a ginástica necessária à obediência” (CASTRO, 2005, p. 157).

Por sua vez, a escola também é uma instituição *disciplinada*, orientada e determinada por instrumentos rígidos, voltados a “controlar a instituição para que esta controle seus usuários” (CASTRO, 2005, p. 158). Além disso, também é destacado pela criminóloga, a relação entre exclusão social e escolar, marcadas por processos de punição e estigmatização (2005, p. 160-164).

A criminologia tradicional, enquanto guardião da ordem, faz com que seus adeptos funcionem como “costureiros que remendam o fracasso escolar” (CASTRO, 2005, p. 165). Na visão da autora, o sistema punitivo é denunciado enquanto instrumento apto a conformar os que se colocam contra a *ordem*, sendo a rejeição da escola uma das formas que indicam a existência desta postura.

Toda a tradição da criminologia crítica desenvolvida a partir destas e outras obras centrais, sempre estiveram em profundo contato com leituras críticas sobre o direito penal. Neste sentido, uma aproximação com uma leitura crítica da execução penal também se faz necessária a partir da adoção da *hipótese crítica da criminologia sobre a prisão*.

Na América Latina, a criminologia crítica sempre esteve muito próxima ao *penalismo crítico*, no campo do direito. As obras de Lola Aniyar de Castro (1983, 2005) e Eugenio Raul Zaffaroni (2001) e, no Brasil, de Juarez Cirino dos Santos (2008), Nilo Batista (1997, 2011) e Salo de Carvalho (2010, 2013a, 2014), em tempos distintos, são exemplos representativos deste movimento de aproximação.

Esta proximidade, se por um lado, durante algum período, pode ter feito escapar um fazer mais voltado a técnicas de investigação empíricas, possibilitou que se desenvolvesse uma tradição de crítica radical ao direito penal e seus discursos legitimadores, de maneira qualificada.

No campo da execução penal, no Brasil, é possível perceber, mais recentemente, ainda que de forma mais fragmentada e descontínua, uma tradição construída a partir do direito penal que pensa *com* a criminologia. Textos importantes de Salo de Carvalho (2007, 2013b), Rodrigo Duque Estrada Roig (2005, 2014), Luiz Antonio Bogo Chies (2008) e Luís Carlos Valois (2015) se apresentam neste sentido.

Este diálogo entre criminologia crítica e execução penal está lastreado em dois pontos centrais. O primeiro é o abandono de toda teoria legitimadora da pena (CARVALHO, 2007, p. 18), admitindo que a pena representa coerção destinada a excluir e impor privação de direitos (ZAFFARONI, BATISTA, ALAGIA; SLOKAR, 2011, p. 99).

O segundo ponto central é a *contenção do poder punitivo* enquanto fator que justifica pensar as formas jurídicas da execução penal. Esta finalidade é essencial para o que Rodrigo Roig (2010, p. 2) chamou de “uma execução penal redutora de danos”, encarando a legislação executivo-penal limite racional ao poder punitivo, buscando otimizar a redução ao máximo dos “danos que a experiência penitenciária causa ao indivíduo e à sociedade”.

Em coautoria com Lucas Matos, em uma aproximação inicial sobre a ideia de uma execução penal redutora de danos, nos termos definidos por Roig, traçamos algumas características que são necessárias a este modelo (FERNANDES; MATOS, 2016, p. 180):

Destes feixes de observações, é possível concluir, por ora, que o desenvolvimento de uma execução penal redutora de danos e estritamente

garantidora envolve: (a) a limitação dos prejuízos que a privação de liberdade traz ao indivíduo, buscando frear o processo continuado de marginalização e exclusão; (b) a abertura do cárcere para instituições que possam contribuir para a preservação e criação de laços solidários das pessoas presas, bem como reduzir os espaços de vulnerabilidade; (c) abertura do cárcere à fiscalização de instituições voltadas à garantia dos direitos fundamentais das pessoas encarceradas; (d) garantia de direitos subjetivos e serviços essenciais às pessoas presas, como oportunidades dignas de trabalho e educação, jamais como imposição da administração; (e) desenvolvimento da jurisdição penal na execução, afastando o arbítrio das punições administrativas; (f) aplicação das garantias processuais e penais, como anterioridade e taxatividade, no âmbito da execução; (g) adoção de procedimento acusatório da execução, com participação efetiva da pessoa presa.

Portanto, é dialogando com esta tradição de pensamento da criminologia, que enxerga a prisão como parte essencial de um sistema de controle excludente e violento, que esta pesquisa se constrói.

A expressão *hipótese crítica*, faz referência ao ensaio sobre a *hipótese comunista* de Alain Badiou (2012, p. 9-10), em que o autor problematiza as noções de *fracasso* das experiências históricas comunistas. De forma similar ao que aconteceu com a análise de Badiou, as hipóteses críticas sobre a questão criminal e sobre a prisão, muitas vezes também são tidas como “quimera impraticável”, como um devaneio a ser abandonado porque é irrealizável.

Podemos considerar, com Badiou (2012, p. 26) que há um “espaço de fracassos possíveis”, que não implicam o abandono da hipótese, mas levam a repensar a atuação futura. No campo da criminologia, Salo de Carvalho (2014, p. 135) entende que é necessária a “reafirmação e recapacitação da radicalidade do discurso criminológico”, na contramão de movimentos teóricos e políticos que buscam justificar ou gerenciar as violações sistemáticas de direitos humanos no país.

Enriquecer os caminhos da *hipótese crítica* da criminologia, por meio de uma deslegitimação radical do sistema punitivo e da prisão, passa também pela articulação com as realidades acessíveis à pesquisa de campo e pela compreensão do repertório jurídico que marca estas dinâmicas. É este olhar, constituído a partir do diálogo entre a tradição da criminologia crítica, da sociologia das prisões e dos estudos críticos sobre execução penal, que conduz as perspectivas sobre a prisão ao longo deste trabalho.

### 3 EDUCAÇÃO EM PRISÕES

As discussões sobre educação em prisões localizam-se na encruzilhada dos processos de regulamentação da execução penal e da educação de jovens e adultos no país. Compreender esta estrutura político-normativa e a conjuntura da política criminal são aspectos centrais para que a análise dos processos concretos de educação possa ser feita a partir de um contexto mais amplo.

A educação em prisões é um dos temas em que é possível identificar alguns avanços importantes, na transição do século XXI. Até o começo dos anos 2000, era recorrente o registro de que havia pouca produção sobre o tema, mostrando-se como um campo novo tanto para pesquisas quanto para políticas públicas (VASQUEZ, 2008, p. 14; JULIÃO, 2009, p. 260). Este panorama foi consideravelmente alterado<sup>3</sup>, mesmo diante de um quadro complexo de política criminal prioritariamente voltada à ampliação e endurecimento das punições e cerceamento de direitos.

A rápida expansão dos estudos sobre educação em prisões acompanha, em parte, uma tendência geral do desenvolvimento tardio de pesquisas sociológicas em prisão no Brasil, que só ganha fôlego efetivamente no final do século XX, conforme aponta Fernando Salla (2006, p. 107-108). De outro lado, insere-se no contexto da construção de políticas públicas e discussões teóricas sobre educação de jovens e adultos, que passaram a dar mais atenção a populações fortemente excluídas da rede escolar, a exemplo da população encarcerada.

O contexto político criminal que marca essa transição até os dias atuais é um fator relevante para compreender determinadas características do contexto brasileiro. Como já destacado, a execução penal no Brasil passou por um processo tardio de regulamentação unificada, que só aconteceu em meados dos anos 1980, com a promulgação da Lei de Execução Penal. Este período será tomado como referência inicial para a análise proposta neste capítulo, tendo em vista os discursos sobre a ressocialização, que tangenciam certo *welfarismo penal*, e seu contraste com uma concepção dominante de *segurança* baseada em ações repressivas (KRAHN, 2014, p. 59-60).

Pela leitura das obras de Nilo Batista (1997, p. 129; 2011, p. 33) e Vera Malaguti Batista (2012, p. 19), em diálogo com as ideias de Pavarini, é possível obter um conceito de *política*

---

<sup>3</sup> Agradeço ao professor Luiz Antônio Bogo Chies, por ceder gentilmente seu levantamento de pesquisas sobre educação em prisões.

*criminal* enquanto programa ou conjunto de diretrizes sobre a legislação e as instituições do sistema penal que busca concretizar uma demanda por ordem em uma dada sociedade.

Neste sentido, é possível afirmar que a política criminal do período democrático, na virada do século XXI, vista de forma mais ampla, é marcada pelo endurecimento das penas, criação de novos tipos penais, flexibilização das garantias processuais e regimes mais rigorosos de cumprimento da pena (CARVALHO, 2010, p. 33; FERNANDES, 2016, p. 116-117). O resultado desta política é uma população encarcerada de mais de 700.000 pessoas, até meados de 2016, conforme os dados mais recentes do Ministério da Justiça (BRASIL, 2017, p. 7).

Em paralelo a este movimento, o Brasil experimentou um aumento significativo de escolarização e alfabetização. Não deixa de ser curioso, diante dos discursos de ressocialização, notar que o aumento dos níveis de escolarização no país foram acompanhados de um aumento exponencial das taxas de aprisionamento. As *soluções fáceis dos discursos ressocializadores* que encontram na educação e no trabalho a *solução* da questão criminal, parecem não ser suficientes para compreender o problema.

A situação das unidades prisionais brasileiras é marcada pela estrutura e fornecimento precários de serviços essenciais e pela insalubridade e superlotação. Às diversas formas de violências a que a população carcerária está submetida, acrescenta-se o quadro de ocupação do sistema de 197,8% (BRASIL, 2017, p. 26).

A política criminal no Brasil, no entanto, é marcada por certa complexidade<sup>4</sup>. Se de um lado, foi mantida uma tendência geral à utilização de ações policiais violentas militarizadas e do encarceramento massivo, enquanto pilares de um controle penal genocida, de outro lado é possível perceber algumas poucas zonas significativas de avanço sobre determinados pontos específicos.

Neste particular, é importante notar o contraste entre a produção legislativa e instrumentos normativos de esferas diferentes do Poder Executivo.

Os exemplos das resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e determinadas manifestações do Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (Conad) parecem revelar espaços para concepções mais progressistas na estrutura do governo federal. Com a ruptura institucional decorrente do golpe parlamentar de 2016 que depôs Dilma

---

<sup>4</sup> Um bom exemplo desta complexidade pode ser notado nas análises de Felipe Freitas (2015, p. 46-63) sobre os planos de segurança pública apresentados nos governos FHC, Lula e Dilma, destacando que muitas vezes há avanços na “colocação do problema”, mas sem o desenvolvimento de “respostas suficientemente ousadas e inovadoras” (FREITAS, 2015, p. 60).

Rousseff, também é possível perceber a ameaça a algumas destas áreas de progresso na complexa política criminal brasileira.

Apesar da publicação de dois recentes decretos de indulto mais avançados, o governo federal tem indicado retrocessos graves nestas zonas políticas de avanço e o agravamento de medidas típicas de um estado policial. Paralelo a este movimento, tramitam no Congresso Nacional diversos projetos que buscam *endurecer* ainda mais o sistema, recorrendo à velha ideia de que se o sistema não funciona é porque é muito *brando*<sup>5</sup>.

Nesta conjuntura, um bom exemplo, ao qual recorro novamente, é a política de drogas. O Ministro do Desenvolvimento Social, por meio de ações no Conselho Nacional sobre Drogas (Conad) tem defendido uma política cada vez mais orientada à repressão e o abandono das políticas de redução de danos que vinham sendo, em alguma medida, desenvolvidas no país<sup>6</sup>. É certo que a política de drogas nos governos petistas não correspondeu às expectativas de um movimento descriminalizante (FIORE, 2006, p. 98), mas, ao menos, permitia o diálogo e o desenvolvimento de estudos e políticas mais progressistas na área.

A renúncia coletiva dos membros do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), em janeiro de 2017<sup>7</sup>, também representa um fato importante neste contexto, com reflexos diretos na construção de escolas em unidades prisionais. A intervenção militar realizada no Rio de Janeiro<sup>8</sup> e a alteração do destino de verbas do Fundo Penitenciário Nacional<sup>9</sup>, também são indicativos das diretrizes adotadas pelo atual governo, que agravam ainda mais os caminhos desastrosos que vinham sendo trilhados nos últimos anos.

Tendo em vista este quadro de retrocessos em relação ao sistema penal, e especificamente em relação ao sistema penitenciário, em matéria de respeito aos direitos fundamentais, é preciso

---

<sup>5</sup> Neste momento, tramita no Congresso um projeto de lei que busca obrigar que o preso custeie sua estadia na prisão ganha força, contando com algum apoio popular, a partir de uma concepção de que além de *pagar pelo que fez* o preso deve também *pagar pela estadia na prisão*.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/radio-1/2018/fevereiro/ministro-osmar-terra-defende-endurecimento-na-politica-nacional-sobre-drogas>. Acesso em: 02 jun. 2018; disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2018-03/conad-aprova-resolucao-que-pode-mudar-politicas-de-combate-drogas>. Acesso em: 02 jun. 2018.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2017-01/integrantes-do-conselho-de-politica-penitenciaria-pedem-renuncia-coletiva>. Acesso em: 31 mai. 2018.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/temer-assina-decreto-de-intervencao-federal-na-seguranca-do-rio-de-janeiro.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2018.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/12/20/contra-stf-temer-edita-mp-que-retira-verba-ser-vestida-na-melhoria-do-carcere/>. Acesso em: 11 jun. 2018.

retomar o desenvolvimento do aparato normativo e das políticas desenvolvidas sobre a educação em prisões.

### 3.1 EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Para pensar a regulamentação da educação em prisões no Brasil é necessário, em um primeiro momento, compreender a estrutura básica contida em leis que tratam do tema de maneira mais ampla: a Lei de Execução Penal (1984), a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Estes documentos formam o ponto de partida para o desenvolvimento da discussão sobre educação em prisões na virada dos anos 2000. Estas leis têm sofrido sucessivas alterações importantes nos últimos anos, incorporando determinadas mudanças centrais, que serão analisadas mais adiante.

A Lei de Execução Penal (LEP), de 1984, prevê a obrigatoriedade do “ensino de 1º grau”, adotando a nomenclatura própria da época. A educação em prisões, neste ponto, é especialmente voltada à oferta do ensino fundamental. Além disso, a LEP passou a estabelecer que a educação oferecida deveria estar integrada “no sistema escolar da Unidade Federativa”, sem que fosse criado um sistema de “educação penitenciária”.

Outros dois aspectos são centrais na previsão originária da LEP sobre a educação escolar. A vinculação da educação ao trabalho é uma delas, tendo destaque o ensino profissional ou de aperfeiçoamento técnico. O trabalho também é peça chave nos discursos que atribuem ao encarceramento uma certa pedagogia benéfica ao condenado, podendo-se afirmar que é “o carro chefe dos programas de ressocialização” (MATOS, 2016, p. 125).

O segundo aspecto é composto pelos objetivos das assistências declarados na LEP: prevenção do crime e orientação do retorno à convivência em sociedade. A assistência educacional, nos termos utilizados pela lei, não privilegia o educando enquanto beneficiário final dos processos educativos, mas sim a sociedade, que poderá desfrutar de um indivíduo com “diploma de bem comportado”, lembrando a poesia de Gonzaguinha.

A promulgação da Constituição de 1988, com a consolidação da transição democrática, traçou algumas linhas gerais que também são importantes para a oferta de educação nas prisões.



O texto constitucional estabelece uma estrutura garantidora de direitos fundamentais ao cidadão que apresenta determinadas opções políticas sobre os fundamentos da República. A promoção do bem de todos sem quaisquer formas de discriminação, a igualdade perante em lei sem distinção de qualquer natureza e a visão sobre a educação como direito social são pontos de partida importantes para compreender esta estrutura.

A Constituição consagra a educação enquanto direito público subjetivo, prevendo a responsabilização do Poder Público em caso de não oferecimento do ensino obrigatório. A universalização do ensino também está expressamente prevista na Constituição, em decorrência da influência de tratados de direitos humanos (como a Convenção Internacional de Direitos Humanos de 1948, da ONU). A gratuidade do ensino público e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola foram igualmente incorporadas pelo texto constitucional.

A Constituição também garante o “ensino fundamental” obrigatório e gratuito, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Deste modo, a educação de jovens e adultos é colocada como dever do Estado, sem tentar criar uma espécie de “apêndice dentro de um sistema dualista” (BRASIL, 2000, p. 22).

Os objetivos da educação na Constituição são o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. As metas constitucionais são diferentes daquelas fixadas na LEP. O desenvolvimento do educando enquanto cidadão pode ser entendido como algo radicalmente distinto da orientação para convívio em sociedade com vistas à prevenção do crime.

Aqui, confiro à cidadania o sentido de “identidade social politizada” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p. 12), que não se detém sobre a distinção entre bons e maus cidadãos. Esta noção passa pela compreensão da cidadania democrática pensada em relação a “contendas concretas de grupos sociais” com poder de reconhecimento social.

Além desta noção, o discurso da educação no texto constitucional segue atrelado ao trabalho. É evidente que nas prisões os sentidos e possibilidades do trabalho são atravessados por problemas próprios em relação à sociedade mais ampla. Alguns destes pontos de tensão serão analisados mais adiante. Elias Motta (1997, p. 170) não entende a previsão constitucional no sentido de habilitação compulsória para exercício de uma profissão. Este autor defende que no texto constitucional prevaleceu uma noção humanística a uma lógica meramente econômica.

Além disso, a Constituição de 1988 previu verbas vinculadas à educação, determinando percentuais específicos sobre a arrecadação do ente federativo que devem necessariamente ser investidos no campo (CARNEIRO, 2015, p. 71).

À mesma época das discussões da constituinte, foram travados diversos debates a respeito de uma nova lei que regulamentasse e sistematizasse a educação no país, como bem relata Demerval Saviani (1998, p. 36). Na elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases, Saviani (1998, p. 37) via uma oportunidade para “ultrapassar a falta de unidade e harmonia” e a “improvisação e descontinuidade” que marcavam a educação brasileira. O imprevisto aparece como elemento de permanência histórica no sistema educacional brasileiro.

Os debates iniciados com a constituinte, marcados por orientações ideológicas em disputa, atravessaram três governos distintos, dando origem à terceira Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), promulgada em 1997 (CARNEIRO, 2015, p. 37). Para Pedro Demo (2006, p. 12), não se trata propriamente uma norma inovadora, mas contém dispositivos inovadores ou, ao menos *flexibilizadores*, que permitiram avançar em certos aspectos.

Os objetivos essenciais da educação na LDB são o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, repetindo o comando constitucional.

A Lei de Diretrizes e Bases expressa ainda o *dever* do Estado em promover o acesso e a permanência de jovens e adultos trabalhadores na escola.

Saviani (1998, p. 39) apresenta um ponto de vista interessante sobre as relações entre educação e trabalho na LDB. O ensino médio, em sua visão, deve se nortear pelo domínio teórico e prático que articula o saber produtivo. Portanto, o ensino médio deve ter em vista a contribuição para o processo do trabalho na sociedade.

No entanto, Saviani faz uma distinção fundamental. Pensar o ensino médio nesta perspectiva não se confunde com um segundo grau profissionalizante, que constituiria uma espécie de adestramento em uma determinada habilidade sem conhecimento de seus fundamentos (SAVIANI, 1998, p. 40). Problematizar os objetivos da educação é também, em alguma medida, levantar questões sobre o significado do trabalho e sua relação com o exercício da cidadania.

Para Moaci Carneiro (2015, p. 52-53), é preciso distinguir o mundo do trabalho do mercado de trabalho, sendo o primeiro o “campo por excelência da realização humana e da

construção coletiva da cidadania com qualidade de vida”. Para este autor, a conexão do sujeito com o saber se dá pelo trabalho, enquanto fonte de prática social.

As visões sobre educação e trabalho e os objetivos mais amplos da educação divergem sensivelmente daqueles consagrados na LEP. As discussões no campo da punição, na melhor das hipóteses, têm em vista um panorama de educação *profissionalizante*, que habilite o indivíduo a realizar determinada técnica para que possa *se inserir*. Esta seria a principal meta dos programas com expectativas ressocializadoras. O trabalho, no entanto, pode ser encarado pela abordagem da lei de diretrizes e bases, como fonte de transformação e produção de cultura.

No campo dos estudos e políticas sobre educação, as relações com o trabalho são vistas de forma mais ampla, enquanto capacitação para realização mais ampla na prática social, articulando os saberes adquiridos com o mundo concreto.

A promulgação da LDB promoveu ainda um avanço conceitual no campo da educação de jovens e adultos (CARNEIRO, 2015, p. 454). Observando as oscilações e desafios dos movimentos, especialmente sobre a alfabetização, retratados no capítulo anterior, é possível dizer que a LDB consolida a institucionalização da educação de adultos enquanto parte da educação básica, colocando fim à noção de *ensino supletivo*.

A LDB também prevê como um de seus princípios orientadores a “valorização da experiência extra-escolar”. Para Carneiro (2015, p. 77), esta é uma das “questões desafiadoras” na educação brasileira, de tradição formalista. Este é um ponto essencial para discutir educação de jovens e adultos. Dialogar com as *vivências* dos educandos é um dos pontos centrais da pedagogia de Paulo Freire (2008, p. 48), que perdeu força enquanto política pública após o golpe militar de 1964, mas permanece como perspectiva valorizada no campo da educação, sendo influente na formação de educadores no país.

Por fim, é importante destacar que a LDB marca uma ruptura com o chamado ensino “supletivo”, estabelecido em 1961 (BRASIL, 2000, p. 19), estabelecendo a educação de jovens e adultos como uma “modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média” (BRASIL, 2000, p. 26).

Estes três documentos, no campo do direito, servem de ponto de partida às discussões que foram aprofundadas no início do século XXI, verificando-se um movimento efetivo de tentativa de regulamentação da educação em prisões.

### 3.1.1 Educação para jovens e adultos (EJA) presos: educando para liberdade

No começo dos anos 2000, as discussões sobre a educação de jovens e adultos (EJA) se consolidam no âmbito do poder executivo. A publicação do Parecer nº. 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) é um momento importante para esta consolidação, em que se buscou estabelecer as diretrizes curriculares nacionais da EJA.

No extenso parecer, foi realizada uma abordagem retrospectiva sobre a educação de jovens e adultos no país. Ao longo do texto, é evidente a preocupação com a “validação do saber que se aprendeu fora dos bancos escolares” (BRASIL, 2000, p. 34) e com as “situações reais” que marcam as vidas dos alunos.

Além disso, também é destacado o objetivo de evitar a desqualificação destes cursos, o que representaria uma “nova negação” de direitos. Neste sentido, o parecer elenca a formação específica para docentes como um dos pontos centrais a serem enfrentados.

A educação de jovens e adultos é retratada como um instrumento “a serviço do pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2000, p. 66). Esta noção dialoga diretamente com a ideia de cidadania, incorporada pela LDB e pela Constituição Federal.

Em 2001, no ano seguinte à aprovação do parecer, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu em sua Meta 17 do capítulo específico de educação de jovens e adultos, a necessidade de implementação de programas de educação em “todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores”.

O projeto *Educando para a Liberdade* também marca um momento importante no desenvolvimento das discussões sobre educação em prisões, sendo fruto de uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça, com apoio da UNESCO e do governo do Japão. Em 2005, os dois ministérios criaram um grupo de trabalho específico para discutir o tema, identificando a permanência de práticas “improvisadas e voluntaristas” sobre educação no sistema prisional.

O projeto tinha duas metas iniciais: a “extensão dos serviços regulares”, incluindo a população carcerária nas políticas mais amplas da EJA, e “definição de parâmetros que ajudassem a pautar uma oferta de mais qualidade” (BRASIL, 2006, p. 14). Os objetivos do projeto são espelhados naqueles definidos na constituição Federal e na LDB: “realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho”.

O *Educando para a Liberdade* representou uma tentativa articulada de promoção de políticas públicas voltadas à educação em prisões através de três “dimensões”: (i) mobilização e articulação das pastas de Educação e Administração Penitenciária dos estados; (ii) colaboração para organizar o atendimento nas unidades, através formação diferenciada dos professores; (iii) traçar estratégias para que a educação pudesse promover “a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos” (BRASIL, 2006, p. 18-19). Para atingir estes objetivos, foram realizados diversos seminários pelo país, convidando os atores do sistema prisional e da educação para uma “construção coletiva”.

Pode-se dizer que a articulação promovida pelo projeto teve efeitos positivos, guardando relação direta com o crescimento das pesquisas e outras experiências educacionais realizadas nas penitenciárias brasileiras.

Ao menos três questões enfrentadas no projeto merecem destaque: a defesa e sensibilização da remição pelo estudo, como meio de reduzir o tempo de pena e tornar mais atrativa a frequência à escola (BRASIL, 2006, p. 26); o estímulo à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas unidades penitenciárias (BRASIL, 2006, p. 24); e sensibilização pela possibilidade de garantir o voto aos presos não condenados, como forma de exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 27-28).

Em 2006, foi realizado o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, como resultado do *Educando para a Liberdade*, sendo elaboradas 40 propostas para educação em prisões, a partir dos pressupostos de que a “educação é um direito de todos” e de que a elaboração de políticas públicas voltadas a concretização deste direito é um caminho para “democratização de toda a sociedade” (BRASIL, 2006, p. 34).

As propostas<sup>10</sup> elaboradas neste encontro influenciaram todos os demais documentos elaborados sobre o tema, em diferentes instâncias. Alguns dos principais pontos abordados foram: atribuição de funções de fomento ao governo federal, disponibilização de material didático da EJA, preferência para educadores do quadro das Secretarias de Educação, criação de espaços físicos adequados às práticas educativas, oferta educacional a todos os regimes de privação de liberdade (“independente de avaliação meritocrática”), garantia da remição pela educação e possibilidade de cumulação com a remição pelo trabalho, compatibilidade de horário com as atividades laborativas, certificação “não-estigmatizante das atividades”, incentivo à leitura, formação continuada dos professores, participação das instituições de ensino

---

<sup>10</sup> O conteúdo integral das 40 propostas do seminário encontra-se no Anexo A deste trabalho.

superior, apoio de profissionais de outras áreas, possibilidade de participação de alunos com “perfil e formação adequados” enquanto monitores, estímulo ao desenvolvimento de material didático e currículo específico para a educação no sistema penitenciário e participação para o mundo do trabalho.

A partir deste documento, nota-se a tentativa de construir um verdadeiro programa para a educação em prisões no Brasil, buscando definir atribuições, objetivos e práticas a serem concretizadas.

Em 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária publicou a Resolução nº. 3, dispondo sobre as diretrizes para oferta de educação em estabelecimentos prisionais, em expressa referência ao Seminário e ao projeto *Educando para a Liberdade*. Praticamente todas as propostas mencionadas foram incorporadas. Este é um fato importante, ainda que não tenha havido inovações frente às propostas do seminário, pois representa uma adesão do poder executivo federal – através de um órgão específico de política criminal – ao programa traçado.

No Ministério da Educação, também houve adesão formal ao programa consolidado no seminário, tendo sido publicados o Parecer nº. 04/2010 e a Resolução nº. 02/2010 Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Este instrumento também dialoga e reproduz diversos elementos do *Educando para a Liberdade* e das propostas do Seminário. Partindo do pressuposto da educação como um direito humano a ser garantido e identificando a ausência de uma política homogênea no país, o Parecer fala em propiciar uma “ocupação proveitosa”, “melhoria da qualidade de vida na prisão” e “resultado útil”, como a aquisição de conhecimentos.

No conteúdo da Resolução, foram reforçadas as distribuições de atribuições entre os órgãos públicos, o indicativo das fontes de recursos, a necessidade de atendimento em todos os turnos e a atenção às peculiaridades das unidades prisionais, além de estabelecer a necessidade de contratação de educadores, devidamente habilitados, permitindo a participação de presos tão somente em “apoio ao profissional de educação”.

A LEP também passou por reformas importantes, ao longo deste período, que muitas vezes caminharam no mesmo sentido dos instrumentos normativos aqui destacados. Também em 2010, houve uma modificação na LEP, através da Lei nº. 12.245, impondo a instalação de salas de aula “destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante” nos estabelecimentos prisionais. No ano seguinte, a Lei nº. 12.433/2011 alterou novamente a LEP, regulamentando a possibilidade de obter a remição pelo estudo.

Em 2011, o governo federal publicou o Decreto nº. 7.626/2011, estabelecendo o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), abarcando a educação básica, profissional e superior. O incentivo a elaboração dos planos estaduais, a contribuição para erradicar o analfabetismo e a viabilidade de condições para continuidade dos estudos do egresso prisional são alguns dos objetivos traçados no Plano.

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) editou a Resolução nº. 9/2011, estabelecendo as *Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal*, que previa a necessidade de construção de sala específica para atividades educativas nas unidades prisionais.

A divisão de atribuições entre os Ministérios da Educação e da Justiça também é estabelecida no Plano, que impõe a necessidade de previsão de um diagnóstico das demandas educacionais e de estratégias e metas para o atendimento desta demanda.

Em 2012, a Bahia apresentou o Plano Estadual de Educação em Prisões, aderindo ao Plano Nacional e realizando o diagnóstico da oferta de educação no estado. O Plano identificou um grande déficit na oferta de educação em prisões, especialmente no ensino fundamental, em consonância com os dados de escolaridade da população prisional. O Plano identificou o atendimento de 26,77% da demanda, considerando a escolaridade das pessoas presas no estado (BAHIA, 2012, p. 27) e definiu os passos para atendimento das estratégias estabelecidas e das metas do Plano Nacional.

Também em 2012, foi publicada a Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com objetivo específico de financiar novas turmas da EJA, prevendo especificamente a meta de contribuir para expansão desta modalidade entre populações vulneráveis e como comunidades no campo, quilombolas e pessoas presas.

Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Recomendação nº. 44/2013, regulamentando questões referentes a remição pelo estudo. A normativa do CNJ buscou estabelecer os parâmetros para o reconhecimento da remição em relação a (i) atividades de caráter complementar, à (ii) obtenção de certificados dos exames nacionais e à (iii) fixação de critérios para leitura de livros.

Na Bahia, em 2014, o Conselho Estadual de Educação (CEE) editou a Resolução nº. 43/2014, que previa o planejamento de ações de articulação entre educação formal e não-formal nos espaços prisionais. Em 2015, é elaborado um novo Plano Estadual de Educação em Prisões no estado.

Outra mudança na LEP também ocorreu em 2015, através da obrigação de implementar nas unidades prisionais o ensino médio, de formação geral ou profissional, em atenção à universalização prevista na Constituição, por força da Lei nº. 13.163/2015.

O Parecer nº. 05/2015 e a Resolução nº. 04/2016 do CNE estabeleceram as diretrizes operacionais para o reconhecimento da remição pelo estudo.

Por fim, a LDB também passou por modificações recentes que consolidam a educação de jovens e adultos no país. Com a Lei nº. 13.415/2017 ficou estabelecido a necessidade de manutenção do ensino noturno regular, adequado às condições do educando. Já a Lei nº. 13.632/2018 consagrou a aprendizagem ao longo da vida como parte da educação de jovens e adultos.

O Projeto de Lei nº. 7.177/2017 busca inserir na LDB expressamente a previsão da oferta escolar para jovens e adultos, estabelecendo sua realização pelos “sistemas de ensino”, em articulação com a administração do sistema prisional.

Como se percebe pela vasta produção normativa, a educação de jovens e adultos em prisões entrou de vez na pauta das instituições e ganhou espaço enquanto política pública. Julião (2013, p. 17) tem sustentado que o Brasil “ultrapassou a etapa que discute o direito à educação na política de restrição e privação de liberdade”, encontrando-se na fase em que deve “analisar as suas práticas experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas e políticas”.

No entanto, o cenário já mencionado de ruptura institucional após o golpe de 2016, não demorou a indicar retrocessos na área, através do anúncio da revisão da mencionada Resolução nº. 9/2011<sup>11</sup> do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, revogando, dentre outras coisas, a necessidade de construção de salas de aulas nas unidades novas. O cenário de retrocessos desenhado na nova conjuntura pode influenciar diretamente no desenvolvimento da educação em prisões em um futuro próximo.

Para além da regulamentação e da atuação de diversos órgãos sobre a educação de jovens e adultos, é preciso dialogar com as pesquisas realizadas sobre o tema, buscando compreender de que maneira estes processos têm ocorrido, dentro do cenário complexo do sistema prisional.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/12/13/governo-acaba-com-obrigatoriedade-de-espacos-de-educacao-e-trabalho-em-presidios.htm>. Acesso em: 04 jul. 2018.



### 3.2 O MURO DENTRO DO MURO? PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES NO BRASIL

Luiz Antônio Chies (2009, p. 113), desconfiando das políticas promovidas na prisão, alerta que é necessário um redimensionamento das políticas penitenciárias afastando a noção de tratamento e direcionado ao compromisso crítico do enfrentamento das vulnerabilidades, levando em conta as especificidades da prisão no que diz respeito à situação de vulnerabilidade por ela gerada ou agravada (CHIES, 2009, p. 118).

Neste sentido, o autor destaca a necessidade de que a educação esteja totalmente desvinculada de noções de reabilitação, sendo preciso analisar criticamente as práticas educativas para além das “boas intenções”. Deste modo, o autor alerta para a resistência das administrações penitenciárias em relação às experiências educacionais e a concepções que desvalorizam a própria experiência do ensino, com foco em resultados (CHIES, 2009, p. 120).

Este alerta é importante para que não se perca de vista que não é qualquer avanço normativo ou qualquer implementação de práticas educativas no sistema prisional que servem à autonomia do sujeito.

Ao lado do instrumental teórico da criminologia crítica e da execução penal redutora de danos, é preciso definir, ainda que de forma breve, os pressupostos teóricos utilizados para avaliar os processos educativos.

Neste sentido, adotarei determinados parâmetros estabelecidos por Demerval Saviani em sua *pedagogia histórico-crítica*. Saviani (2008, p. 45), engajado em tentar imaginar as possibilidades de uma escola voltada aos interesses dos *dominados*, afirma que é necessário insistir da prioridade dos conteúdos, pois o “domínio da cultura” é um “instrumento indispensável para a participação de massas”. O autor afirma que “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

A apropriação do repertório cultural transmitido pela escola é essencial na visão de Saviani (2008, p. 52-53) para que ocorram transformações sociais em benefício dos dominados, pois “a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade”. O processo educativo, neste sentido, é visto como passagem da desigualdade à igualdade (SAVIANI, 2008, p. 62).

Desta leitura, é possível afirmar que a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades próprias à atividade escolar – como a leitura – são funções essenciais à escola que tem compromisso com a promoção da igualdade.

Outro referencial teórico mobilizado no campo da educação é a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Este autor concebe a educação como um meio de libertação de uma ordem opressora, através de uma práxis transformadora, com reflexão e ação críticas (FREIRE, 1981, p. 40).

O processo de conscientização para Freire (2008, p. 33) envolve a ultrapassagem da “apreensão espontânea da realidade” para se chegar à esfera crítica. Portanto, o processo educativo deve permitir ao educando uma determinada apropriação da realidade.

Freire (1979, p. 13) critica a forma conservadora do que chamou de educação bancária, através da qual o processo de alfabetização é visto como um “ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras nos alfabetizados”. O processo educativo que não parte de um conjunto de palavras e conceitos conhecidos dos alunos torna difícil e abstrata a apreensão dos códigos da linguagem escrita.

Na tentativa de promover o diálogo destes dois marcos, tem-se que a educação libertadora exige a apreensão dos conteúdos e habilidades inerentes à escola, ao passo em que deve se desenvolver a partir do universo de referência do educando, a partir da historicização das relações em sociedade. O diálogo com algumas pesquisas importantes sobre a educação em prisões no Brasil será construído a partir desse instrumental teórico.

Elenice Maria Onofre (2014, p. 31), em um trabalho pioneiro, realizado no fim dos anos 1990, se pergunta o que a escola pode fazer na prisão, quais as suas possibilidades. A autora, dialogando com Paulo Freire, parte da premissa de que a educação “pode alguma coisa”, ou seja, que é um instrumento apto a promover mudanças.

Considerando a existência de um “descompasso entre o que ela [a escola] deve e o que pode fazer no interior das prisões”, Onofre (2014, p. 184) defende que toda ação educativa deve “promover o indivíduo, tornando-o capaz de transformar o mundo em que está inserido”. A autora destaca que o ponto essencial a se questionar é se a atividade educativa está servindo à libertação dos homens ou à sua domesticação.

As conclusões de Onofre (2014, p. 186) indicam que mesmo em um espaço repressivo como a prisão, a escola “tem seu significado e sua essência mantidos”. Em um texto posterior, indicando a prisão como espaço de contradição, a autora afirma:

Cabe a ele [educador] questionar de que maneira a educação escolar pode contribuir para modificar a prisão e o preso, para tornar a vida melhor e para contribuir com o processo de desprisionalização e de formação do homem preso (ONOFRE, 2007, p.14).

Neste texto, a autora aponta ainda diversas funções que são atribuídas à escola na prisão, como: ocupar o tempo; influenciar positivamente nos pareceres do exame criminológico; melhorar de vida após a saída da prisão; aprender a ler e escrever (ONOFRE, 2017, p. 19-21).

Na pesquisa de Mariângela Graciano (2005), realizada em uma penitenciária feminina na cidade de São Paulo, a concretização do direito à educação passa necessariamente pela consideração das pessoas presas enquanto sujeitos de direito e não mero objeto de tratamento penitenciário. As perspectivas das internas daquela penitenciária com o estudo são classificadas pela pesquisadora como possibilidades (muitas vezes a única possibilidade) de comunicação com o mundo exterior, através de cartas, e de possibilidade de acompanhamento e melhor compreensão de sua situação processual (GRACIANO, 2005, p. 90).

O ponto central deste estudo consiste na constatação pela pesquisadora, a partir de sua análise das falas das mulheres presas, de que assegurar o direito à educação representa uma “possibilidade de intervenção do presente” (GRACIANO, 2005, p. 106). Deste modo, a pesquisadora constata o descompasso dos instrumentos legais e a realidade, uma vez que a educação é tida como elemento apto a transformar o futuro das pessoas presas, o que reforça as perspectivas das ideologias *re*, que creem na reintegração do preso enquanto finalidade do cumprimento da pena. A pesquisadora revela que a educação, em seu potencial transformador, permite, inclusive, certa inversão da relação entre a prisão e as pessoas presas, permitindo que estas possam buscar transformar a própria instituição carcerária.

Em pesquisa posterior, Mariângela Graciano (2010) mapeou atividades de educação não formal desenvolvidas em duas unidades prisionais do Estado de São Paulo. A pesquisadora buscou compreender como a sociedade civil, através de grupos e organizações, desenvolve atividades de educação nas prisões, constatando ambiguidades no desenvolvimento deste tipo de trabalho, que podem ser regidos por uma lógica de benefícios (uma vez que sem apoio ou qualquer garantia de desenvolvimento do trabalho por parte do Poder Executivo).

Verificou-se também a existência de organizações que usam atividades educativas como estratégia para defesa dos direitos das pessoas presas (GRACIANO, 2010, p. 235). Nesta pesquisa, ficou caracterizada na pesquisa a possibilidade de desenvolvimento de atividades

educacionais que contribuem para a produção de conhecimento e ação política que induzem a reflexão sobre a vida no cárcere e influem na organização além dos muros da prisão (GRACIANO, 2010, p. 236).

Em ambas as pesquisas, portanto, a pesquisadora identificou possibilidades de que a educação formal e não formal funcionassem como estímulo à crítica da própria condição de encarceramento e, de certa forma, propiciasse certa abertura da prisão, seja através da comunicação ou de formas de organização e poder questionador.

José Geraldo Bueno e Marieta Gouvêa Penna (2016, p. 402-404) apresentando uma pesquisa etnográfica realizada com presos que exerciam a função de educadores, também revelam possíveis significados atribuídos à escola na prisão, desde a possibilidade de circulação, até a melhorias concretas que podem ser obtidas, como domínio da leitura e da escrita.

A escola também é apresentada por estes autores como um espaço de possibilidades de resistência e de desenvolvimento de uma sociabilidade diferente do contexto mais amplo da prisão (BUENO; PENNA, 2016, p. 408).

Manoel Portugues (2001, p. 360-364) observa que, se por um lado a escola é um ambiente propício ao desenvolvimento de potencialidades humanas, o sistema prisional, baseado na ideia de reabilitação limita o processo educativo. Na visão do autor, a escola na prisão vivencia um embate constante entre pressupostos e finalidades diferentes.

Roberto da Silva e Fábio Aparecido Moreira (2009, p. 90) entendem que a prisão deve ser ressignificada enquanto espaço potencialmente pedagógico. Para os autores “o papel da educação dentro da prisão deve ser única e exclusivamente o de ajudar o ser humano privado de liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores de disputar as oportunidades socialmente criadas” (SILVA; MOREIRA, 2009, p. 92).

De uma forma geral, a literatura tem identificado diversos entraves à realização dos objetivos da escola nas prisões, que privilegiam a segurança e a ordem. No entanto, não tem sido descartada a possibilidade de que a educação escolar contribua para uma reflexão crítica e melhoria concreta da situação presente dos presos.

#### **4 A PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO (PLB) E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: O COLÉGIO PROFESSOR GEORGE FRAGOSO MODESTO**

A Penitenciária Lemos Brito (PLB) tem sido objeto de alguns estudos importantes para a compreensão de determinadas dinâmicas sociais – a exemplo do trabalho – ligadas a seu funcionamento. Estas pesquisas oferecem uma espécie de roteiro descontínuo e parcial, mas valioso, de algumas dinâmicas da penitenciária.

A tentativa de construir um sistema prisional na cidade de Salvador com referência às diretrizes da modernidade penal, seus modelos carcerários e os paradoxos em relação a uma estrutura social conservadora e escravagista foram bem retratados pelas pesquisas já mencionadas de Cláudia Trindade (2007, 2012b) sobre a Casa de Prisão com Trabalho (CPCT). A partir de 1865, segundo a historiadora, passaram a existir tão somente a Casa de Correção (que passou a se chamar Casa de Detenção, em 1920) e a Casa de Prisão com Trabalho (que passou a ser chamada de Penitenciária do Estado da Bahia, em 1902).

A CPCT, transformada em Penitenciária do Estado da Bahia, não corresponde a atual Penitenciária Lemos Brito. A antiga estrutura do século XIX, no entanto, não deixou de fazer parte do sistema prisional de Salvador, abrigando, até hoje, em condições absolutamente precárias, o Hospital de Custódia de Tratamento Psiquiátrico (HCTP), na região que é conhecida como Baixa do Fiscal (TRINDADE, 2012b, p. 42).

A PLB foi construída nos anos 1950, no Bairro da Mata Escura (CARVALHO, 2013, p. 62), sendo a principal estrutura que integra o chamado Complexo Penitenciário da Mata Escura, que concentra quase todas as unidades prisionais para adultos, da capital, com exceção do HCTP, da Casa do Albergado (regime aberto, que hoje abriga presos do semiaberto) e da Colônia Penal Lafayette Coutinho (regime semiaberto). Portanto, das dez unidades que integram o sistema prisional soteropolitano, sete estão localizadas no complexo, sendo a maioria destinada a presos não condenados<sup>12</sup>.

A partir dos anos 1980, verifica-se o início de uma expansão do sistema carcerário baiano, marcada pela construção de presídios regionais no interior do estado (CARVALHO, 2013, p. 52). Este impulso ganha força nas primeiras décadas dos anos 2000, alimentado pelo encontro

---

<sup>12</sup> O alto percentual de presos sem condenação na Bahia reflete a opção pela construção de unidades deste tipo. Os últimos dados do Infopen (2016) dão conta da existência de 58,2% de presos não condenados, no universo de uma população carcerária de 15.294 pessoas presas.

entre uma demanda crescente de encarceramento em massa e as conexões com o capital privado para ampliação das vagas. A participação do capital privado – além das empresas que há muitos anos prestam serviços básicos no sistema – é notável neste processo de expansão, tendo sido inaugurada, sem muito alarde, a primeira unidade sob este tipo de gestão na capital, em 2017, após experiências similares no interior. Atualmente, o sistema penitenciário baiano conta com 24 unidades distribuídas pelo estado.

Alguns aspectos importantes da penitenciária e de outras unidades do Complexo da Mata Escura podem ser observados a partir de alguns trabalhos recentes. As pesquisas de Luiz Cláudio Lourenço têm ajudado a compreender o papel dos grupos organizados na estruturação da penitenciária (LOURENÇO; ALMEIDA, 2013; LOURENÇO, 2015).

A criação dos dois principais grupos ligados ao comércio de drogas ilícitas nos anos 1990 ocorre justamente em duas unidades do Complexo, no Presídio Salvador (que havia substituído a antiga Casa de Detenção, abrigando presos não condenados) e na Penitenciária. A constituição e o fortalecimento destes grupos são fatores importantes para compreender as relações peculiares entre administração e população prisional na Bahia e a ocupação dos bairros e disputas por mercados em toda cidade de Salvador e Região Metropolitana (LOURENÇO; ALMEIDA, 2013, p. 60-62; LIMA, A., 2017).

A permeabilidade ou porosidade da prisão e sua relação com as dinâmicas sociais, nos bairros da cidade, tem sido exploradas em trabalhos recentes, realizados especialmente em São Paulo, contrapondo-se à ideia de que a prisão é um *mundo a parte, isolado* (GODOI, 2017, p. 30; DIAS; ADORNO, 2013, p. 13).

Um dos pontos da pesquisa de Lourenço e Almeida (2013, p. 70-72) que interessa às análises aqui propostas diz respeito às transferências e negociações entre a gestão prisional e os grupos de presos. A relação estabelecida, ao longo do tempo, permitiu e potencializou uma espécie de *filtro institucional* capitaneado pelos grupos dominantes, através dos *frente de cadeia*<sup>13</sup>.

Em pesquisa realizada na Cadeia Pública (outra unidade de presos não sentenciados situada no Complexo), Vinícius Romão (2016, p. 6) constatou a ingerência desta ordem interna

---

<sup>13</sup> Expressão utilizada para designar uma posição ocupada por presos ligados ao comando de determinada unidade prisional.

para determinar as possibilidades de acesso à assistência jurídica gratuita de presos em situação de especial vulnerabilidade<sup>14</sup>.

Com base em entrevistas realizadas na penitenciária, Natasha Krahn (2014, p. 86) chamou de “terceirização das responsabilidades” a transferência de determinadas dinâmicas de controle e organização para a população prisional, observando as dinâmicas em relação às lideranças dos grupos. A pesquisa ainda apontou que este controle também é exercido sobre o acesso e a frequência ao colégio (KRHAN, 2014, p. 185).

Dados importantes sobre dinâmicas de vitimização prisional na PLB também foram produzidos na pesquisa de Odilza Almeida (2011, p. 121-122), que registrou os procedimentos adotados e fatores determinantes, observando a transferência da gestão dos conflitos e aplicação de punições para os *linha de frente*.

Um mesmo episódio narrado por Almeida (2011, p. 188-189; 231-237) e Torres (2010, p. 92-93), dá conta da existência de uma cartilha escrita que regulava as normas do convívio de um determinado módulo da penitenciária. Mesmo a educação que se impõe ao convívio, organizada pela liderança da cadeia, torna-se cada vez mais didática, com normas escritas, procedimentos e punições. As normas do convívio se *didatizam*, apresentando as lições a serem aprendidas.

A cartilha regula comportamentos, com vedação a roubo de outros presos e agressões, relacionamentos, conduta perante visitas. É interessante observar que a cartilha define a obrigatoriedade de frequentar a escola para os presos analfabetos e semi-analfabetos (ALMEIDA, 2011, p. 235).

A institucionalização de regras pelos *comandos* das unidades prisionais tem um exemplo paradigmático no domínio do Primeiro Comando da Capital (PCC) nas prisões de São Paulo, em que seus *tribunais* realizam a mediação e aplicação de sanções diante de conflitos (DIAS, 2013, p. 224).

Os estudos sobre o trabalho na PLB também fornecem pistas valiosas sobre a penitenciária. Lucas Matos (2016, p. 133-135), posicionando o tema no contexto mais amplo do uso das prisões no neoliberalismo, analisa a baixa oferta de trabalho na PLB, identificando os paradoxos do discurso ressocializador e identificando a cooptação do trabalho pela lógica dos benefícios na execução penal. O autor também observa que a maioria dos trabalhadores não

---

<sup>14</sup> Eu estive presente neste atendimento, atuando como advogado do Patronato de Presos e Egressos, ao lado de Vinícius, e tive as mesmas impressões registradas por ele no artigo mencionado.

é remunerada pelas atividades laborais exercidas, sendo encarregada de atividades de manutenção e limpeza do próprio complexo prisional.

A pesquisa de Natasha Krahn (2014, p. 114-165) analisa detalhadamente as formas de trabalho remunerado e não remunerado na PLB, bem com suas relações com ilegalismos essenciais na dinâmica de convívio estabelecida na penitenciária. Esta obra é fundamental para a compreensão de determinados mecanismos de interação na penitenciária através destas atividades.

As pesquisas de Matos (2016, p. 134) e de Krahn (2014, p. 131) indicam que 60% das atividades laborais exercidas na PLB não oferecem qualquer remuneração como contrapartida. As possíveis vantagens com o trabalho, para além da possibilidade de remição, são bem descritas em ambas as pesquisas.

A compreensão do trabalho na penitenciária exige um diálogo com a análise da educação escolar, já que estes são os pilares de uma gama de discursos pautados na ideia de ressocialização. As opções de tempo, análise das vantagens obtidas e potenciais ganhos futuros com cada uma destas atividades são frequentemente apontados como motivações para participação dos presos.

Outros aspectos das dinâmicas sociais na PLB têm sido destacados em pesquisas, como os estudos de Letícia Monteiro (2013), sobre os agentes penitenciários; de Milton Júlio de Carvalho Filho (2012), sobre o momento da saída egressos do sistema, e de Ney Menezes de Oliveira Filho (2014) sobre as repercussões do encarceramento nas percepções sobre as relações familiares dos presos.

O texto de Carla Akotirene Santos apresenta dinâmicas de racismo e sexismo no Conjunto Penal Feminino, que abriga presas sentenciadas e não sentenciadas. A precarização do trabalho das presas e as possibilidades de ganhos concretos para obtenção de *pareceres de bom comportamento* também foi registrada nesta pesquisa (SANTOS, 2014, p. 92-95). Mesmo sem aprofundar seu olhar sobre a oferta da educação na unidade, a autora observa a possibilidade de remição com o estudo e de “aceleração educacional das negras em defasagem escolar” (SANTOS, 2014, p. 105).

Dentre os vários aspectos que marcam a existência da penitenciária, as práticas de educação escolar, há algum tempo, me despertavam interesse. Conhecer melhor aquela realidade era essencial diante da premissa adotada de falsidade dos discursos legitimadores da pena que cercavam os processos de escolarização. Algumas pesquisas importantes sobre a



educação já haviam sido realizadas naquele espaço. Dialogarei com estas pesquisas ao descrever o colégio e suas características.

A esta altura, já conhecia, além dos dados oficiais, algumas pesquisas que retratavam a situação geral de acesso à educação no sistema prisional brasileiro e as condições materiais de cumprimento de pena no país.

No entanto, antes de detalhar os primeiros contatos no colégio, algumas questões centrais tinham que ser enfrentadas ao ultrapassar o muro do complexo penitenciário para realização deste trabalho.

O sistema prisional, assim como outras instituições que frequentemente são objeto de pesquisa científica, apresenta para o pesquisador seus códigos, protocolos e caminhos próprios.

#### 4.1 PRISÃO, PESQUISA DE CAMPO E OS DILEMAS DO PESQUISADOR-ADVOGADO NAS PRISÕES

Realizar uma pesquisa em criminologia de caráter empírico em um programa de direito é um desafio por diversos motivos diferentes. O primeiro deles é que o estudante de direito – de graduação e pós-graduação – não é preparado para fazer uma pesquisa de cunho sociológico. Luciano Oliveira (2004, p. 121-122) retrata bem determinados entraves envolvendo o ensino de sociologia nas faculdades de direito. Os interesses entre as carreiras jurídicas e carga de conteúdos dogmáticos, além do apego tradicional aos manuais, ajudam a construir cursos desinteressados na pesquisa sociológica<sup>15</sup>.

Para que a pesquisa empírica em criminologia se desenvolva nas faculdades de direito, necessita se manter fiel à vocação interdisciplinar desta forma de saber. A análise de realidades concretas bem recortadas exige a apropriação, tanto quanto possível, de técnicas e de uma determinada *atitude propriamente científica*, a que Oliveira (2004, p. 123) se refere.

Ao lado da ausência de preparação para as técnicas comumente utilizadas no fazer sociológico, é também desafiador tentar promover o diálogo entre marcos teóricos distintos,

---

<sup>15</sup> Na Faculdade de Direito da UFBA estas questões são notáveis, a nível de graduação e pós-graduação. No entanto, iniciativas na área de pesquisa têm possibilitado uma modificação gradual deste panorama. Neste sentido, destaco a importância do “Núcleo de Estudos Sobre Sanção Penal” (NESP), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Prado, orientadora deste trabalho, e do grupo de pesquisa “Processo Penal e Democracia”, coordenado pelo Prof. Dr. Elmir Duclerc.

com tradições, desgastes e cânones próprios nas faculdades de ciências sociais e direito<sup>16</sup>, espaços em que boa parte da criminologia brasileira tem se desenvolvido.

Além destas dificuldades, de caráter teórico e metodológico, a pesquisa em prisões apresenta seus próprios mistérios e entraves, típicos de uma instituição que tem no *segredo* uma de suas *camadas protetoras*. As observações de Mathiesen (2003, p. 98-101) sobre as três camadas protetoras da prisão, formadas pela administração, pelos pesquisadores e pela mídia, sinalizam uma das peculiaridades desta instituição. A perspectiva de *expor a prisão* neste trabalho circula, pelo menos, entre as duas primeiras.

A estas camadas de proteção, Ana Gabriela Mendes Braga (2014, p. 53) acrescenta que há outras barreiras para a pesquisa no cárcere, como a necessidade de autorização para entrada e permanência, burocracias dos comitês de ética e resistência dos funcionários.

Esta autora também pontua que a “condição de permanência do pesquisador no cárcere é sempre precária e provisória” e que a prisão tende a colocar para fora ou impedir a entrada de pessoas e instituições que se apresentem como agente que abala a tranquilidade institucional (BRAGA, 2014, p. 53; 59).

Um exemplo concreto dos entraves do sistema, ao longo desta pesquisa, foi a negativa de acessar o arquivo da penitenciária para traçar os perfis dos alunos do colégio. De forma sempre gentil e atenciosa, a administração da PLB alegou que havia muitas pessoas fazendo consultas no arquivo, o que poderia causar problemas. No entanto, foi firmado o compromisso de fornecer alguns dados dos alunos, a partir da lista obtida junto à direção do colégio, o que não foi feito a tempo.

A esses desafios, somava-se outro tipo de dificuldade (que também pode ser vista como uma vantagem): a prisão não era uma novidade enquanto espaço físico ou objeto de reflexão teórica. É evidente que as experiências prévias não me colocavam na condição de *insider* tanto em relação ao corpo de professoras como em relação aos presos<sup>17</sup>. No entanto, há alguns anos atuo, de forma mais ou menos espaçada, em atendimentos jurídicos no Complexo Penitenciário

---

<sup>16</sup> Ao longo do mestrado foi essencial cursar parte das disciplinas no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais da UFBA.

<sup>17</sup> Sobre esta circunstância, foram essenciais as reflexões de Odilza Almeida (2011, p. 69-75), Rebecca Igreja (2017, p. 20) e Marli André (2012, p. 48).

da Mata Escura<sup>18</sup> e desenvolvendo estudos em processo penal e criminologia crítica<sup>19</sup>. Do encontro destas experiências, desenvolvi uma *postura anti-prisional* e passei a encarar o cárcere através das lentes da *hipótese crítica* da criminologia.

Como ponto de partida, adotei uma postura de “confiança ambígua” nas minhas próprias experiências, sem perder certo ceticismo em relação a elas, como descreve Wright Mills (2009, p. 22-23) ao falar da noção de artesanato intelectual.

No entanto, era preciso encontrar um problema de pesquisa que não fosse respondido pela própria hipótese assumida e pelas experiências prévias. Um olhar *deslegitimante* sobre a prisão seria um pressuposto do trabalho. A hipótese crítica e o desejo pelo fim das prisões, ao passo em que me levariam a uma determinada atitude, não poderiam esgotar a curiosidade investigativa e a honestidade do problema de pesquisa.

Tive contato, alguns anos antes, com uma declaração contundente, que afastava o ideal da produção intelectual qualificada de uma certa noção de neutralidade científica, pela dedicatória de Paulo Freire (1981, p. 17) em “Pedagogia do Oprimido”<sup>20</sup>. A crítica epistemológica à ideia de neutralidade científica veio em seguida.

A partir da provocação de Malinowski (2015, p. 9), pude estar mais atento à noção de que o pesquisador não pode ir a campo “totalmente treinado na teoria” sob pena de não estar em condições de realizar observações “nos limites dos fatos concretos e dos dados circunstanciados”. Este *alerta etnográfico* colocava-se também como um passo importante dado o desafio de me apropriar das teorias e métodos sem lhes nutrir uma fé cega.

Analisando o fazer antropológico e o “método etnográfico”, Mariza Peirano (2014, p. 379) constata que “a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar”. O aparente paradoxo de um pesquisador que já *vive*, em alguma medida, seu objeto de pesquisa e gradualmente se apropria das teorias que revestem dada realidade, só se apresenta como entrave à pesquisa numa perspectiva de separação empiria e teoria. No fazer empírico de cunho

---

<sup>18</sup> Entre os anos de 2013 e 2016, atuei como estudante e, posteriormente, advogado do Patronato de Presos e Egressos da Bahia, instituição aguerrida dirigida por estudantes de direito onde encontrei um bom combate que me deu caminho nas trilhas esquisitas do direito.

<sup>19</sup> Especialmente com os amigos do Grupo Clandestino de Estudos em Controle, Cidade e Prisões, que já funcionava antes de existir, desde o amadurecimento dos “encontros políticos, afetivos e teóricos” no SAJU, nos porões da Faculdade de Direito.

<sup>20</sup> “Aos esfarrapados do mundo / e aos que nêles se / descobrem e, assim / descobrindo-se, com eles / sofrem, mas, sobretudo / com eles lutam”.

etnográfico, nega-se “a demarcação de fronteiras intelectuais”, expondo teoria e pesquisador “ao imponderável” (PEIRANO, 2014, p. 382).

Portanto, para tentar compreender de forma mais precisa determinadas realidades concretas na prisão, era preciso um olhar capaz de detalhar um conjunto de relações em determinado espaço.

#### **4.1.1 Bagunçando as fronteiras: o advogado-pesquisador na prisão e o professor no espelho**

Realizar esta pesquisa ainda trazia mais dois desafios. O primeiro deles era a própria condição de advogado. Aqui sim havia um certo desejo em não *misturar as coisas*, procurando fazer das experiências prévias de advocacia em prisões como parte constitutiva da experiência de pesquisa sem me valer desta condição de advogado no campo. Foi preciso ter atenção ao acessar o campo, ao dialogar com os funcionários do sistema e, principalmente, com os sujeitos presos.

É recorrente nas pesquisas em prisões o relato de uma postura curiosa dos internos sobre as possibilidades da pesquisa e do próprio pesquisador. A velha pergunta – verbalizada ou engasgada – de quais as potenciais vantagens que se pode obter participando da pesquisa é comum. Julita Lemgruber (1980, p. 147-148) relata a tentativa de desmobilizar esta tensão, explicando que a cooperação com seu trabalho não poderia reduzir o tempo de pena ou qualquer outra vantagem mais imediata, as mudanças possíveis poderiam ser a médio prazo, a partir dos relatos dos problemas narrados.

Minha condição de pesquisador não era a mesma relatada nos estudos de Rafael Godoi (2017, p. 44-47) ou de Karina Biondi (2009, p. 11-12), que, enquanto agente da Pastoral Carcerária e esposa de um preso, respectivamente, viviam *simultaneamente* dois papéis distintos na pesquisa.

A questão é que o advogado – em tese – pode ajudar de alguma maneira as pessoas que estão cumprindo pena. Ao menos analisar o caso ou informar sobre andamento do processo, prazos ou pedidos pendentes. Esta circunstância me colocava uma questão essencial entre me fazer confiar, sendo sincero quanto à condição profissional, e expor uma condição que pudesse criar um sistema com expectativas de ajuda mútua ou de apresentação de uma tese de defesa por parte dos sujeitos presos em seus discursos. Por vezes, a mera escuta com interesse pode

levar à impressão de que o pesquisador se trata de um advogado, jornalista ou alguém que possa ajudar de forma mais imediata (RAMALHO, 2008, p. 27).

Atento às observações de Débora Diniz (2015, p. 574) sobre a ética necessária na pesquisa em prisões (tendo atenção reforçada com grupos de pessoas em situação de especial vulnerabilidade), decidi não me apresentar como advogado (já que estava ali enquanto pesquisador), mas não negar esta condição se fosse perguntado. Também não pedi às professoras<sup>21</sup> que ocultassem ou ressaltassem esta informação, que por vezes foi captada nas entrelinhas quando informados que eu era “estudante de mestrado em direito”.

Em uma das turmas, durante uma das primeiras aulas que acompanhei, um aluno me perguntou se eu tinha me formado em direito, ao que respondi afirmativamente. Ele questionou porque muitos advogados *não andam pelo caminho certo*. Respondi, de forma um pouco evasiva diante do inesperado, que a profissão tinha realmente muitos problemas, mas que dependia do profissional. Ele afirmou, talvez com alguma ironia, estar preocupado porque o irmão se formaria no fim do ano e iria se tornar advogado. Apertou minha mão com um sorriso sincero no rosto e se despediu. O interesse deste aluno em dialogar comigo era claramente reforçado por esta condição de *advogado*. Em outras ocasiões fui apresentado como pesquisador ou como professor, o que, em certa medida, criava um conforto maior.

A certa altura, em outra turma, surgiram perguntas bem-humoradas e descontraídas – mas com intencionalidade forte – se eu estava fiscalizando as professoras ou os alunos. Em outros momentos, quando perguntado por alunos no meio da aula quem eu era, me apresentei, descrevendo rapidamente a realização da pesquisa que buscava escutar as percepções deles sobre as atividades no colégio.

A merenda, oferecida por volta das 19h40, algumas vezes consistia em meio pacote de bolacha de água e sal, algumas vezes acompanhado de um copo de mingau. Quando havia sobra de duas ou três metades, alguns alunos ficavam, sem maiores disputas. Um dos alunos mostrava solidariedade ao oferecer a parte recebida a mais: “Ô da pesquisa, vai no biscoito?”. Assim, em determinadas turmas ia se consolidando a imagem de que eu estava ali pesquisando, buscando compreender os pontos-de-vista dos alunos a respeito do colégio.

Em outro momento, um dos alunos ficou falando alto, próximo a mim, que queria um desses *dicionários de advogado*. Repetiu até que lhe perguntei do que se tratava. Disse que

---

<sup>21</sup> As referências aos educadores e educadoras do colégio serão feitas sempre no gênero feminino, em razão da grande prevalência de mulheres na função (algo próximo a 75%) e com o objetivo de não permitir a identificação dos atores observados na pesquisa.

tentaria arranjar um para ele. Semanas depois, quando saía da escola em torno de meio dia, alguém falava alto “quero ver que dia que vou conseguir esse dicionário de advogado”. A cobrança era bem-humorada e o aluno circulava na área do trabalho externo.

Este aluno, durante determinada aula, sentou-se a meu lado. A realização de uma dinâmica diferente, sem o formato normal da aula habitual, nos permitiu conversar por mais de uma hora, praticamente sem interrupções. Conteí com a boa vontade da professora que já havia mencionado que não haveria problemas em ter essas conversas no momento das aulas.

Este diálogo me permitiu enxergar alguns pontos importantes, que serão tratados mais adiante. No entanto, quero destacar que nesta ocasião o aluno me apresentou espontaneamente um trabalho pedido pela professora há semanas atrás (que não foi apresentado a ela), contando sua própria história de vida. Parece que havia alguma expectativa suspensa de uma opinião sobre sua situação. Disse confiante que sua advogada apresentaria um pedido em breve. Ao longo do diálogo, sua inocência foi reafirmada várias vezes e muitos detalhes de sua vida foram contados, inclusive sobre o crime pelo qual teria sido condenado injustamente. A conversa seguiu sobre outros detalhes e acontecimentos de sua vida.

Desconfiado de que ele estaria com a cadeia *vencida* e me valendo do acesso aos sistemas eletrônicos do Judiciário, consulteí o processo do aluno. Percebi que o tempo de prisão já cumprido talvez fosse suficiente para obter uma progressão de regime e este possivelmente foi um dos maiores dilemas que enfrenteí: poderia agir sem prejudicar a posição de pesquisador?

Há aqui uma certa *bagunça das fronteiras de advogado e pesquisador*<sup>22</sup>, colocando em cheque a intenção de separar as coisas. Neste ponto, há pelo menos duas questões centrais a serem enfrentadas.

Algo que se antecipa à posição de pesquisador e com os cuidados de intervenção no campo, é a assunção de um compromisso de atuação no mundo, uma tomada de posição. Na prisão, intervir no campo pode significar a retirada ou antecipação da saída do sujeito de um ciclo de violência e sujeições próprias às instituições carcerárias. Além disso, o trânsito correto de informações é algo bastante complicado em uma penitenciária. Muitas vezes nem mesmo o defensor, público ou privado, traz informações precisas. Durante esses anos de contato direto com o sistema prisional, tenho notado um elevado índice de desinformação sobre o andamento dos processos por parte dos presos.

---

<sup>22</sup> Agradeço a Bruna Portella pelas reflexões e pela expressão.

No trabalho junto à Pastoral Carcerária, Godoi (2017, p. 46) relatou a prática de assistência material aos presos, que demandavam informações sobre os processos e auxílio em decifrar as informações jurídicas, em razão de um quadro de “desinformação generalizada” (GODOI, 2017, p. 94).

É evidente que havia uma preocupação em não gerar um agenciamento específico por parte dos alunos para resolução de seus problemas jurídicos. Não desejava me tornar alguém a quem os alunos recorressem para verificar a regularidade do cumprimento da pena nas poucas horas que tinha para realizar a pesquisa. Tampouco desejava que se estabelecesse uma relação direta de troca de determinadas informações por outras. Por acaso, este fato se apresentou nos últimos momentos da pesquisa de campo.

No entanto, enquanto alguém comprometido com um projeto de abolição das prisões e enquanto jurista engajado em combater o exercício arbitrário do poder punitivo, era necessário intervir.

Uma outra questão é pensar na posição de pesquisador, se intervir informando o aluno prejudicaria de alguma forma o trabalho de campo. Afastado de qualquer delírio de neutralidade axiológica, entendi não haver qualquer contradição entre fornecer a informação correta e ter o *afastamento* necessário para análise dos dados.

Dialogando com as reflexões de Álvaro Pires (2014a, p. 82-83) sobre a pesquisa qualitativa, compreendi melhor que o “esforço de objetificação” exige vinculação e interesse, em um primeiro momento, e distância em relação a algumas particularidades. Neste sentido, para este autor, objetividade não é “sinônimo de neutralidade ou desinteresse” nem pressupõe “ausência de participação”. Atuar, naquele momento, abertamente em *favor do preso e contra a prisão ilegal* não significava abrir mão da objetividade para analisar criticamente as interações dos alunos presos na escola.

As reflexões de Becker, em um artigo intitulado “De que lado estamos?”, reforçou algumas percepções sobre o problema colocado. Becker (1977, p. 128) afirma que geralmente se acusa o pesquisador de *viés* na pesquisa, quando o mesmo se coloca em favor dos subordinados e não dos superiores, pois essa postura pode levar a mostrar que o discurso oficial é falso. Becker (1977, p. 132) diz que o viés é inevitável na pesquisa sociológica, pois o pesquisador parte sempre do “ponto de vista de alguém”. As quimeras de neutralidade, em geral, se alinham em um sentido conservador, em favor dos que têm o poder para delinear a ordem predominante.

Este problema pode parecer pequeno a um leitor que normaliza as práticas punitivas ou que desconhece seus mecanismos concretos, diante da violência e negação sistemática de direitos estruturais. Quem nunca contribuiu para libertar alguém da prisão – se perfilando ao lado do próprio preso e de sua família – talvez não consiga mensurar o caminho tortuoso entre ter ciência da sua real situação, atingir os marcos temporais da execução penal, conseguir uma decisão judicial e fazer cumprir a determinação. Esta é uma questão que transcende as noções tradicionais de *afastamento e não interferência* do pesquisador.

Apesar de toda angústia que vivenciei neste caso e de ter decidido por atuar informando, não consegui mais encontrar o aluno nos últimos dias da pesquisa de campo e preferi não passar recado pela professora. Apertado pelo tempo próprio da academia, decidi retornar ao colégio, após o encerramento da pesquisa, para esclarecer a situação de seu processo.

Estar na prisão na condição de pesquisador também despertava o interesse de determinados agentes penitenciários, que me perguntavam sobre o objeto da pesquisa. Um deles revelou ter estudado ciências sociais e feito uma pesquisa na penitenciária, entrevistando diversos presos, reforçando o contexto de aumento da escolarização registrado por Chaves (2013, p. 89). A recepção foi boa. A *investigação das intenções* própria do sistema prisional – por parte de agentes e presos, sempre perguntando às professoras quem eu era – não foi acompanhada, em momento algum, por atos de hostilidade.

Esta investigação é própria do sistema penitenciário, que opera através da administração, exigindo autorizações e explicações à direção, e através dos próprios presos, que também buscam mapear os objetivos e de onde vem a pessoa que entra no sistema, tanto os presos recém-chegados, como observado na pesquisa de Edmundo Coelho (2005, p. 84-87), como para sujeitos externos à população prisional. Coelho (2005, p. 91) observou a existência de um “clima de generalizada desconfiança e suspeita que caracteriza a vida nos presídios”.

Fui identificado ora como pesquisador, ora como alguém que tinha “estudado para advogado”, outras vezes como alguém que estava fiscalizando o trabalho das professoras. Na maioria das vezes, os alunos se dirigiam a mim como “professor” e as professoras me chamavam pelo nome.

A segunda circunstância específica que marca minha trajetória nesta pesquisa é a condição de professor. Eu havia ingressado na carreira docente depois de entrar no mestrado, ainda sem ter iniciado a pesquisa de campo. Mesmo atuando no ensino superior, questões próprias da profissão me acompanhavam desde os primeiros dias em sala, como os problemas



relativos à profissionalidade do docente, o repertório de saberes pedagógicos e a condição de adultos trabalhadores que estudam à noite. Dentre estas questões, uma pergunta central ajudou-me a delinear o objeto de pesquisa: do que a educação escolar é capaz?

Em certa medida, tentar compreender os processos de educação desenvolvidos naquele colégio passou a ser também um esforço de tentar compreender meu próprio fazer profissional. A dedicatória de Paulo Freire aos oprimidos, ao passo em que fazia ainda mais sentido, se tornava mais desafiadora.

Fustigado por esta série de questões, era preciso voltar à prisão com este olhar *desconfiado* da criminologia e motivado a compreender, sem perder de vista o pano de fundo jurídico, as percepções dos atores sobre os processos de educação vivenciados no Colégio Professor George Frago Modesto.

A análise dos processos de educação, enquanto um dos serviços fundamentais aos indivíduos encarcerados, se apresentava como um bom recurso para espiar as posições dos sujeitos em interação e potencialidades e os limites da própria educação em espaço de privação de liberdade. Dialogando com a alegoria irônica de Goffman (2012, p. 37) sobre o “despertar do sono da falsa consciência”, esta pesquisa busca observar e compreender “como as pessoas roncam” e como se desenvolvem algumas “canções de ninar”.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O COLÉGIO E AS PROFESSORAS

Algumas pistas importantes foram encontradas no caminho da pesquisa para compreender a oferta atual de educação escolar na PLB. Dentre elas a pesquisa mencionada de Célia Braga, realizada em 1973. Ainda sob o regime da ditadura militar, a autora não teve acesso às dinâmicas e informações sobre os presos políticos, centrando suas análises nos chamados *comuns*.

Alguns detalhes importantes sobre a utilização da PLB, na repressão política da ditadura militar, são fornecidos pela mencionada investigação jornalística e autobiográfica de Emiliano José (2000, 2004). A Galeria F da penitenciária, destinada aos presos políticos, se juntava à estrutura dos centros de detenção arbitrária e tortura no sistema de controle através do sistema penal.

Voltando à pesquisa de Braga (1973, p. 22-23), é possível notar que, àquela altura, não havia qualquer funcionário ocupando a vaga da “Seção Educacional”, ao passo em que identificava a necessidade de efetivação do setor, em razão da demanda dos indivíduos presos – que revelavam o desejo de aproveitar o tempo na prisão – e das possibilidades de reeducação no cumprimento da pena.

A autora destaca ainda que, àquela época, funcionava uma escola dentro dos muros, mas que se destinava às crianças que residiam nas imediações, especialmente aos filhos daqueles indivíduos presos, pois suas famílias frequentemente mudavam-se para as proximidades da penitenciária (BRAGA, 1973, p. 88). Este fenômeno dos deslocamentos das famílias para acompanhar a execução da pena marcou, durante anos, a ocupação do bairro da Mata Escura em Salvador.

Foi a partir deste cenário, que Cláudia Torres (2010) elaborou sua tese analisando o Abrigo (Centro Educativo Nova Semente) e a Escola Estácio de Lima. O Centro foi alocado em uma sede provisória, no início dos anos 2000, e posteriormente transferido para uma casa construída em um terreno que foi destacado do Complexo Penitenciário, em 2005. A Pastoral Carcerária é quem fica responsável pelo Abrigo, que acolhe crianças que têm pai e/ou mãe presos ou por determinação da Justiça. Na análise de Torres (2010, p. 103-105), esta instituição cumpre uma função importante de acolhimento e possibilita a manutenção do contato da criança com o familiar encarcerado.

A Escola Estácio de Lima funcionou, até 2008, dentro do Complexo Penitenciário, tendo como principais destinatários os filhos de presos e presas em tempo integral (TORRES, 2010, p. 173-174). As razões para criação desta escola estavam diretamente ligadas à presença de famílias de presos no entorno do complexo, em condições de total carência de condições materiais.

É possível observar, ainda no relato da pesquisa de Célia Braga (1973, p. 88), que o método MOBREAL chegou a ser oferecido na penitenciária, mas sem a frequência desejada e em horários incompatíveis com outras atividades dos internos, segundo seus relatos. Este problema de adequação dos horários à oferta escolar se revela em outras pesquisas mais recentes sobre educação em prisões, como a pesquisa de Mariângela Graciano (2005, p. 108) em uma penitenciária feminina no estado de São Paulo.

Um último ponto relevante deste panorama, do início dos anos 1970, descrito por Célia Braga (1973, p. 89), diz respeito a alunos alfabetizados, com “curso de nível elementar

concluído”, que tentavam, por iniciativa própria buscar cursos via rádio ou correspondência para continuar estudando. No entanto, o quadro geral da população presa indicava, segundo o levantamento da autora, que 83,8% das pessoas eram analfabetas, que apenas assinavam ou liam o próprio nome ou não haviam completado o curso elementar (BRAGA, 1973, p. 86).

Nas entrevistas realizadas por Natasha Krahn (2014, p. 70-71), servidores do colégio e da penitenciária dão conta da estrutura absolutamente precária da oferta escolar nos anos 1980 – em que havia apenas uma professora na unidade – e início dos anos 1990, quando a educação ficava a cargo de instituições religiosas voluntárias.

A criação da Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito (CARVALHO, E., 2013, p. 67), ocorreu apenas no ano de 1991, com oferta de duas turmas no então chamado ensino de 1º grau (BAHIA, 2013, p. 5), correspondente aos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. Em 1994, foi implementado o curso de Aceleração I e II, abrangendo do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental e, em 1996, a oferta foi ampliada para outras unidades (BARRETO, 2017, p. 32).

Com a criação de mais três módulos da penitenciária, entre os anos 1990 e 2000, quando houve a transferência das turmas para dentro dos pavilhões, resolvia-se o problema de deslocamento dos alunos conduzidos pelos agentes até o colégio (KRAHN, 2014, p. 75), aumentando sua capilaridade e reduzindo o risco de encontro de presos pertencentes a grupos diversos, já que a divisão é realizada no momento de encaminhar o sujeito à unidade prisional (LOURENÇO; ALMEIDA, 2013, p. 62).

Na primeira década do ano 2000, Barreto (2017, p. 32) considera que houve a consolidação do colégio enquanto instituição no sistema prisional, tendo havido ampliação de turmas para outras unidades da capital. A partir de 2008, a autora identifica uma inserção mais efetiva no planejamento pedagógico da rede estadual.

O ano de 2011 marca algumas mudanças importantes que foram fundamentais na dinâmica do colégio. Algumas destas inovações foram: a previsão legal de remição por estudo (KRAHN, 2014, p. 75), o início da formulação de um projeto político-pedagógico próprio, a oferta de turmas no turno da noite (BARRETO, 2017, p. 32) e a implantação do Tempo Formativo III, correspondente ao ensino médio (KRAHN, 2014, p. 180; BARRETO, 2017, p. 54). É possível afirmar que há um contexto que pode ser lido como de avanço e consolidação do espaço do colégio.

Em 2017, Barreto (2017, p. 32-33) constatou que o colégio, como um todo, atendia a 64 turmas, com um total de 1.111 alunos, a partir da atuação de 50 professores (dos quais 42 especialistas, 02 mestres e 02 doutores).

É interessante notar que o fato do colégio e as professoras estarem ligados à Secretaria de Educação, reforça certa percepção de autonomia da unidade escolar em relação à administração prisional e seus objetivos. O colégio como parte da rede estadual, e não fruto de um projeto específico da SEAP, se mostra como um elemento importante na concepção das professoras sobre seu papel.

O espaço físico adequado é um problema grave do colégio que tem consequência direta nas atividades escolares. As condições materiais dos locais onde ocorrem as aulas não diferem do estágio de precariedade e risco à saúde que as celas oferecem. Ao longo da pesquisa, foram registradas lamentações de alunos pela chuva, que fazia com que as oficinas ficassem repletas de mosquitos. O relato de Barreto (2017, p. 71) dá conta de alagamentos e dejetos de ratos, além da exposição a doenças infectocontagiosas nos espaços destinados às aulas.

Um dado importante é que o colégio não faz a seleção dos alunos a partir da pena ou do crime pelo qual o aluno foi condenado (BARRETO, 2017, p. 40). Uma vez que preso supere o *filtro institucional do comando da unidade*, é possível pleitear a matrícula no colégio e realizar a “avaliação diagnóstica” para verificar o grau de leitura e compreensão de texto, que serão determinantes para alocação nos eixos dos tempos formativos. Ao longo do ano letivo, novas matrículas são feitas para alunos que vão chegando no colégio.

A capacitação das professoras é também um ponto importante a ser observado, pois a professora que é transferida para o colégio não tem uma preparação voltada a conhecer a realidade em que passará a atuar, para exercer a docência nas condições específicas da prisão (BARRETO, 2017, p. 69). Almeida (2014, p. 225) também destaca a ausência de uma formação específica para atuar na prisão, mas registra a busca por estudo do corpo docente para aprimorar sua formação.

Ainda sobre a realidade da educação no sistema prisional, é essencial observar que a população encarcerada é composta quase em sua totalidade por jovens adultos. Os dados mais recentes informam que 74% das pessoas presas têm menos de 34 anos (BRASIL, 2017, p. 31). A grande maioria das pessoas encarceradas no Brasil apresenta baixo grau de escolaridade, das quais 75% sequer acessou o ensino médio, sendo que 61% não concluiu o ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 33).

Se os discursos sobre a educação, de forma geral, apresentam uma relação com o trabalho, no campo da educação de jovens e adultos esta relação é ainda mais marcada, sendo considerada muitas vezes *educação para trabalhadores*, formais ou informais.

Nesta pesquisa, acompanhei processos educativos de sujeitos presos que exercem atividades de trabalho na penitenciária e, muitas vezes, têm suas trajetórias marcadas pelo trabalho. Moaci Carneiro (2015, p. 147) destaca que, especialmente, em relação a estes sujeitos é preciso observar o “patrimônio de saberes, mesmo que construídos à luz de outras realidades”, ao mesmo tempo em que volta atenção às “necessidades objetivas do trabalhador” (CARNEIRO, 2015, p. 148).

Segundo os dados oficiais do Ministério da Justiça, a Bahia está entre os três estados com maior percentual de presos envolvidos em atividades educacionais, totalizando 20%, bem acima da média nacional de 12%. Este percentual, inclusive, é maior do que o de presos que exercem atividade laboral no estado, que representa 11% (BRASIL, 2017, p. 53-54).

Esta prevalência da educação sobre o trabalho nos números dá margem a observações específicas. Em Salvador, capital do estado, onde se encontra boa parte da população prisional baiana, a consolidação das atividades do Colégio e a baixa oferta de vagas de trabalho – das quais a maioria não envolve recebimento de qualquer remuneração – são fatores importantes para compreender este quadro.

#### **4.2.1 “Dando nó em pingo d’água”: improvisando na contramão**

Eu havia passado diversas vezes pela frente do Colégio Professor George Frago Modesto (CPGFM), observando o pequeno toldo azul que exibe o nome da escola acima da porta de vidro da entrada. Porta de vidro não é coisa comum no sistema carcerário<sup>23</sup>.

Antes de iniciar a pesquisa, nunca havia entrado no colégio e não sabia como as coisas funcionavam. Através da professora responsável pela orientação desta pesquisa, pude obter o contato da diretora e marcar uma visita para conversar e saber das possibilidades de desenvolver a pesquisa de campo pretendida.

Cheguei ao Complexo Penitenciário às 18h00, horário incomum para circular naquele local, já que os atendimentos e visitas nas unidades se encerram antes das 16h00, mais ou menos

---

<sup>23</sup> A entrada do colégio pode ser vista nas fotos feitas por Almeida (2014, p. 69).

quando é servida a última refeição do dia nas unidades prisionais. Desde o começo, tive a preocupação de não estar *vestido como advogado*, reforçando a preocupação em *separar as coisas*, na medida do possível, que também se refletia na identificação que eu apresentava na portaria: nas primeiras vezes, disse que tinha um encontro com a diretora da escola, nas demais vezes, apenas dizia que ia para a escola.

Logo de início, tive a impressão de que não havia tanta preocupação dos seguranças privados e agentes penitenciários, que fazem o controle da entrada, em apurar maiores informações, quando o colégio era o destino indicado, no movimento calmo da noite nos arredores da prisão. Durante este período, nas poucas idas necessárias ao complexo para atendimentos jurídicos, sempre com as roupas próprias aos marcadores simbólicos do campo jurídico, fui solicitado em três ocasiões diferentes que abrisse a mala do carro. Na primeira oportunidade, havia acontecido uma fuga; na segunda, um advogado teria entrado com um repórter escondido no porta-malas; e na terceira, não sei a razão.

Quando o destino era o colégio, não havia maiores controles na portaria ou olhares desconfiados, mesmo no turno da tarde, no horário de maior circulação. As sucessivas idas a campo, reforçavam, a cada dia, a impressão de que *sobre o colégio não incidia a suspeição generalizada* que marca a gestão das relações no sistema prisional e seu entorno, ou pelo menos não da mesma forma e na mesma intensidade. Tanto nas primeiras idas, antes de obter autorização formal da direção da penitenciária, quanto após o encaminhamento do ofício à portaria, não houve qualquer dificuldade de acesso.

Aqui é importante problematizar também as questões referentes às condições pessoais do pesquisador e à branquidade na pesquisa criminológica, ao menos em sua dimensão relacional, que orienta uma certa “economia do poder racial”, estabelecendo a distribuição de posições e privilégios (PRANDO, 2018, p. 8). *Racializar* a branquitude, em perspectiva crítica, significa negar a identificação do branco com o sujeito universal, expondo a condição política dos corpos no meio social (PIRES, T., 2017, p. 1-2).

Na condição de homem, jovem e branco, meu corpo difere da grande maioria dos seguranças, professoras e presos do complexo. Ainda que estes sujeitos não se identificassem com os marcadores de raça do meu corpo, havia sobre mim uma *presunção de ocupar posições legítimas*, operava-se uma atribuição de valor positivo.

Esta condição é ressaltada quando comparada à experiência narrada por Carla Akotirene Santos (2014, p. 120), enquanto pesquisadora negra no Conjunto Feminino, em que 92%

(BRASIL, 2015, p. 24) a 86% (BRASIL, 2018, p. 42) da população encarcerada é de mulheres negras. A percepção de *incômodo com a presença* marcou a trajetória desta pesquisadora naquela unidade.

Partindo da compreensão destes privilégios na distribuição desigual das *posições sociais*, não enfrentei qualquer hostilidade durante a pesquisa.

Cheguei ao colégio com muitas dúvidas sobre a delimitação do problema de pesquisa e sem saber exatamente o que iria encontrar. A parte interna, que vai da secretaria ao corredor com as salas, está bem pintada em tons de verde claro e apresenta alguns cartazes de projetos desenvolvidos com os alunos.

A diretora recebeu-me com empolgação, já relatando as condições de estrutura da escola e observando que o ar condicionado não funcionava na sala da diretoria. Sua visão sobre o colégio é permeada de entusiasmo com o trabalho realizado e seu discurso se concentra especialmente a partir de 2011, quando teve início sua gestão à frente da unidade escolar.

Neste primeiro contato, pude ter uma noção da estrutura do colégio. O atendimento a sete unidades prisionais de Salvador, incluindo unidades externas ao Complexo Penitenciário da Mata Escura, como a Colônia Penal Lafayette Coutinho, além da oferta de mais de 60 turmas e um quadro aproximado de 50 professoras e mais de mil alunos. A amplitude da oferta escolar surpreendeu-me de forma positiva, tendo em vista o contexto mais amplo do sistema prisional brasileiro e da rede de educação pública do estado.

Há uma sala de informática no térreo da escola, com diversos computadores, mas a diretora se lamenta não ser possível utilizar as máquinas por questões referentes à conexão com a rede e dificuldade de deslocamento de alunos dos módulos. Há uma pequena sala que funciona como biblioteca e uma copa, além da sala da diretoria, da vice-diretoria e duas salas de aulas mais amplas.

Ao menos mais três fatos foram marcantes no discurso da diretora neste primeiro encontro: a oferta de turmas à noite, possibilitando chance de estudos aos presos que trabalham; a mudança do nome do colégio, deixando de constar qualquer referência ao sistema prisional; e a compatibilização da carga horária com os dias de visita. Todos estes fatos giravam em torno de uma dada concepção, no discurso da diretora, de construção da escola a partir da escuta de demandas específicas dos indivíduos presos.

O episódio em relação aos dias de visita – que também foi observado por Krahn (2014, p. 183-184) – é importante para compreender a postura da gestora. Ela explicou que eram

perdidos quase 40 dias para efeito de cálculo da remição em razão dos dias de visita, em que os alunos não iam às atividades escolares. A partir de uma demanda dos próprios alunos, foram desenvolvidas atividades semipresenciais, com instrumentos de controle específicos, para que aquele tempo também fosse contado na redução da pena.

Este fato marca um ponto importante no discurso da diretora: o estímulo de contornar dificuldades impostas pelo encarceramento em direção à liberdade dos alunos. Havia nas entrelinhas deste discurso uma determinada postura em relação à prisão. O papel da escola não era visto como parte dos objetivos institucionais da prisão, antes o contrário: os conflitos entre administração prisional e professoras se mostrariam de forma mais nítida ao longo da pesquisa.

É possível dizer que, na visão da diretora, a escola está na contramão da prisão. Por esta concepção, os objetivos da escola são completamente distintos dos objetivos da administração prisional, apesar de reconhecer que as professoras estão inseridas em uma dinâmica de negociações, conflitos e necessidades em relação ao corpo de funcionários da instituição.

O desenvolvimento das atividades do colégio dentro da penitenciária é marcado por uma característica central na visão da diretora: o *improviso*. A precariedade da estrutura disponível e os poucos recursos, além das dificuldades inerentes à dinâmica prisional (desde a restrição de circulação de materiais e pessoas, à falta de pessoal para permitir o acesso das professoras e à grande perda de dias letivos) impõem uma postura criativa por parte das educadoras.

Ao lado de aspectos próprios à organização de uma escola – como capacitação continuada dos docentes e elaboração de um projeto político-pedagógico – a diretora indica que esta capacidade de improvisar é essencial ao trabalho. Sem lamentações, ela afirma que “é preciso dar nó em pingo d’água”.

Subimos a escada que se encontra ao fim do corredor, que dá diretamente ao módulo IV da penitenciária. Há um primeiro portão, que dá acesso a uma área onde ficam, dois ou três agentes penitenciários, acompanhados de uma pequena televisão. Neste espaço, há uma grade, fechada por mais um cadeado, que dá acesso ao espaço onde ocorrem as aulas.

É neste local que ocorrem as aulas no período da noite naquele módulo. Durante o dia, há duas salas que são utilizadas para atendimento psicossocial e há uma escada que desce ao Centro de Documentação da Penitenciária. No turno da noite, todas estas salas ficam trancadas e as cadeiras são dispostas no espaço vazio, que faz as vezes da sala de aula, com lousas brancas e cartazes colados na parede.



Naquele momento, alunos e professoras estavam dividindo funções e definindo ações para realizar um sarau no colégio. Fui convidado pela diretora a assistir a apresentação, que é realizada anualmente pelos internos com orientação das professoras.

#### **4.2.2 O sarau sob a luz da lua e a cor do Brasil**

O sarau é um dos projetos desenvolvidos no colégio. Na primeira visita, foi possível perceber, em alguns diálogos entre as professoras, as diversas dificuldades impostas à realização da atividade, envolvendo uma série de pedidos e tratativas com a administração da unidade.

Pela primeira vez, o sarau seria realizado em uma área aberta, uma espécie de terraço, próximo ao local em que acontecem as aulas noturnas do módulo IV, que fica habitualmente trancado. A tensão das professoras que organizavam a atividade era evidente, a resistência por parte da administração também. A retirada de entulhos, pintura das paredes e preparação da estrutura elétrica eram alguns pontos que marcavam a organização do evento, para além da resistência da administração em permitir a realização do evento “a céu aberto”.

Na porta do colégio, havia um movimento maior do que o normal. Foi possível avistar alguns diretores de unidades. A diretora da unidade feminina dialogava com duas agentes e o diretor da penitenciária masculina conversava de forma descontraída com uma professora.

As alunas da unidade feminina que estavam na porta do colégio usavam roupas coloridas, com saias longas. Outros alunos, professoras e funcionários usavam uma camisa especialmente feita para o sarau.

O VI Sarau Literário teve como símbolo um mapa do Brasil com um rosto desenhado, metade pintada de branco, outra metade pintada de preto. A questão racial tem posição de destaque no plano político pedagógico do colégio. O projeto “A cor do Brasil” é tomado como projeto principal – ou “projeto guarda-chuva” (BARRETO, 2017, p. 39) –, ao qual devem estar ligados os outros projetos e eixos temáticos dos Tempos Formativos. Esta estrutura foi adotada pelo colégio, a partir da leitura de que a metodologia de projetos seria adequada às especificidades da EJA em prisões (BAHIA, 2013, p. 30).

É possível notar que o tema da raça, apesar de elencado à condição de tema central, é trabalhado na maioria das vezes sob uma perspectiva harmônica, integradora, pouco crítica. Em oportunidades posteriores em sala de aula, também presenciei o tema sendo trabalhado, a partir

do material didático, no sentido de que todos têm direitos e deveres, a partir de uma escultura que representava “as três raças”. Em algumas falas de alunos ao longo do sarau também foi possível perceber este enfoque.

Em determinados discursos de certos professores, no entanto, existe uma abordagem mais crítica sobre a questão racial, com uma perspectiva de denúncia da seletividade e da exclusão histórica a partir do racismo.

Muitos alunos e muitas professoras vestiam esta mesma camisa do sarau. Este é um fato interessante, que pode representar certa horizontalidade, ao menos em um plano simbólico e por alguns momentos. Em geral, as professoras utilizam um jaleco branco durante as aulas, enquanto os alunos ou utilizam a farda da penitenciária, a farda do trabalho ou outra roupa qualquer. Vestir a mesma roupa, naquele contexto, pode ser entendido como uma chance de aproximação, de afrouxamento do controle das hierarquias.

As fardas têm um papel central na administração das prisões. Além de criar um sistema de diferenciação a depender da cor da farda, que dá ao indivíduo diferentes capacidades de circulação, sua imposição também é parte central nos rituais de passagem de *mortificação do eu* ao qual os indivíduos presos são submetidos. Este processo de *nudez*, que envolve desde a perda do nome até os bens materiais, é também marcante em relação às roupas, como parte de seu “estojo de identidade” (GOFFMAN, 2015, p. 24-28). Por mais que os alunos não fiquem todo o tempo com as fardas da penitenciária, eles são alocados em uma dada categoria a partir de sua cor.

As cores das fardas – além da oferta de turma do nível correspondente – determinam também as possibilidades de poder descer para o espaço do colégio ou ter que assistir no espaço improvisado. Os *farda azul* são presos que trabalham em áreas externas ao módulo, tendo maior liberdade de circulação, e os *farda amarela* trabalham nas oficinas, para empresas privadas. Na dinâmica do colégio no módulo IV, só os *farda azul* podem descer para as salas, os demais assistem as aulas na área do próprio módulo.

Por outro lado, os jalecos brancos também marcam uma posição dos educadores no colégio. O fato de estarem vestidos da mesma forma que os presos, em um projeto construído com participação de professoras e alunos, pode ter um significado importante para a forma como as relações são construídas.

O sarau foi marcado por uma série de discursos e homenagens institucionais, com falas que demarcam a posição de negociação de certos aspectos entre presos, professoras e

administração. A ‘abertura’ da administração para atividades do colégio é destacada e alguns conflitos e embate são retratados com leveza, de forma aparentemente superficial.

No momento em que a diretora ‘abria os trabalhos’, houve uma queda de energia no local específico do evento, provocando o desligamento do microfone e dos refletores, instalados *de improviso*. O céu no fim de tarde no complexo ganha tonalidades bonitas. As falas seguiram acontecendo enquanto alguns internos pegavam uma escada e tentavam consertar o refletor, sob olhar atento dos agentes.

As posturas dos alunos presos no sarau também são variadas. Desde o elogio institucional ao colégio e à direção da unidade, até o total descrédito, bocejando enquanto as falas ocorrem, sem *vestir a camisa* do projeto e criticando a *escolhambação do evento*, em razão da queda de energia.

O microfone para de funcionar e os refletores instalados de improviso nesta área externa deixam a iluminação por conta dos últimos sinais do sol. Agentes penitenciários e membros da administração observam as dinâmicas naquele terraço improvisado. No entanto, não parece haver indicativo de qualquer movimento *fora da ordem*.

Um aluno constrói um discurso que é possível sentir-se “livre momentaneamente das algemas das grades” em momentos como aquele. Destaca a importância do canto na vida de muitos internos, como meio de “apagar lembranças tristes do passado”. A arte, mobilizada enquanto recurso pedagógico, no discurso deste aluno, parece corresponder às expectativas das educadoras.

A possibilidade de aquisição de conhecimentos através das práticas do colégio é avaliada de forma positiva por este aluno. “Conhecimento é poder, abre portas e muda a história”. Sua fala permite compreender que a aprendizagem como forma de empoderamento é uma motivação central para frequentar o colégio.

É evidente que estes discursos estão atravessados de intencionalidades diversas e são produzidos com consciência de qual é o auditório a que eles são dirigidos. O tom de agradecimento e elogio à instituição é uma marca importante das práticas e sentidos que atravessam as relações entre a penitenciária e a escola.

Outro aluno que assume o microfone constrói sua fala de forma emblemática. Agradece às professoras por serem pessoas que “não desistiram da gente”. Ele afirma que na condição de presos, muitas pessoas desistem deles, rompem os vínculos ou adotam uma postura de descrédito. Para este aluno, *as professoras da escola os representam*. Solicita uma salva de

palmas para as professoras e é atendido. A ideia de que as professoras “lutaram por eles” ao se opor a um movimento que pretendia fechar a escola é ressaltada em seu pronunciamento.

Ao longo de seu discurso, a imagem de acolhimento foi reforçada pelo aluno ao falar da recepção das professoras em relação ao “homem-criança” que está diante deles. Este é um ponto bastante emblemático da fala do aluno.

A ideia de *homem-criança* pode apresentar diferentes sentidos que são tratados pela literatura sobre prisões. Os efeitos do processo da experiência carcerária que *incapacita o indivíduo a escolher sua rotina e seus horários* (GOFFMAN, 2015, p. 31), as fragilidades emocionais e o alto nível de *stress* e adoecimento podem completar o significado da expressão. Edmundo Coelho observou (2005, p. 29) este processo de *infantilização* imposto pela administração prisional contra o qual o preso desenvolve mecanismos de burla, buscando preservar sua autonomia.

Outro sentido possível pode partir da compreensão de que frequentar a escola é uma prática infantil ou adolescente, ou ainda que a prática concreta do colégio, em alguma medida, os acolhe, mas os infantiliza. Durante algumas aulas, ao realizar comparações entre a escola na prisão e *lá fora*, um aluno se referia aos alunos *de fora* como “os meninos”. Como se frequentar a escola no mundo livre fosse algo destinado a crianças e a educação de adultos fosse decorrente da circunstância específica de privação de liberdade.

Por outro lado, a prisão pode ser vista também como espaço que exige posturas próprias de adultos embrutecidas, impassíveis de demonstração de fraqueza ou fragilidade, submetido a um ambiente de insegurança e “tensão estrutural” (ALMEIDA, O., 2011, p. 109-110). A escola, enquanto um espaço que possa *aliviar tensões características do ambiente prisional*, pode representar também um local em que é possível, ter *outra postura*.

A tarde vai virando noite no complexo e a luz da lua é o que possibilita enxergar o ambiente e as pessoas. Um pai de um amigo de infância, que eu não via há muito tempo, estava trabalhando por lá e fez questão de me auxiliar com seu celular, permitindo que eu fizesse anotações. Um cachorro late alto e é repreendido prontamente.

Alguns alunos recitam poesias, tendo sempre como tema esperança, liberdade, justiça e volta para casa. O sarau se mostra como um espaço que permite a alguns internos verbalizar anseios e expectativas. Ao longe, parecendo vir do módulo IV, nota-se um canto em coro, com tons de cerimônia religiosa.

No repente feito por um dos alunos, a escola é equiparada a uma “casa provisória” e tida como um “passaporte para outro mundo”. Há aqui uma nítida atribuição de valor à atuação da escola, enquanto local capaz de gerar mudança, de abrir portas.

Diversas músicas são cantadas e tocadas pelos alunos. A luz é restabelecida e volta a cair algumas vezes, sem que o sarau seja interrompido. As músicas também são atravessadas por temas de luta e liberdade.

As presas do Conjunto Feminino fazem um rápido desfile com as roupas coloridas que vestem e fazem a leitura de textos de Beatriz do Nascimento, sob um ponto de vista da poesia enquanto forma de resistência, comparada ao quilombo.

Contrastando com o rigor habitual de controle de entrada e saída, observo que ninguém deve saber ao certo quantas pessoas estavam no terraço. Calculei, por alto, em torno de 60 pessoas, entre presos, agentes, diretores, professoras e pesquisadores. Foi possível notar certa descontração no ambiente.

As canções seguem permeadas por sujeitos característicos de resistência e luta, como Zumbi e Lampião. Algumas professoras são convidadas para cantar com os alunos ao centro, um conhecido samba de roda. Um aluno diz que as professoras se sobressaíram nos ensaios, denotando que também participaram ativamente da dinâmica da preparação da atividade.

Entre as idas e vindas da energia, que interrompe a luz e o microfone, a atividade segue a pleno vapor. É possível notar nas cadeiras dispostas como se fosse um coral, que há níveis distintos de interesse na atividade, alguns alunos ficam quase indiferentes.

Em meio a uma canção que fala do *tempo perdido*, a energia se estabelece graças aos esforços de alguns alunos que manuseiam o refletor. É possível ver com mais nitidez a arte feita em um dos muros, onde se lê com destaque a palavra *paz*. Ironicamente, a canção de Renato Russo cantada pelos alunos diz não ter medo do escuro, mas pede que deixe as luzes acesas.

As falas também buscam construir um tom elogioso em relação à direção da unidade prisional. Uma série de homenagens são feitas à diretora do colégio, ao diretor da penitenciária e ao superintendente da Secretaria. O tom de agradecimento perpassa as falas de professoras e alunos. A fala do superintendente é marcada pelo apego ao discurso institucional, destacando os benefícios do trabalho na prisão e a oportunidade de “devolver vocês à sociedade melhor do que entraram”.

Ao que parece, o evento tem também importância pessoal e profissional para as professoras envolvidas em sua organização, pelo tom emocionado das falas e pela presença de parentes de algumas delas.

Ao fim da festa, presos e professoras, emocionados, cantam “Jesus Cristo” e aí parece haver um fortalecimento da ligação entre eles. A música é repetida a pedido de uma professora e todos cantam, já roucos, com muito empenho.

Uma servidora estende seu celular ao diretor da penitenciária e pede que ele tire uma foto com um dos alunos. Uma cena absolutamente inusitada em uma prisão, onde o celular é objeto de forte desejo dos presos e alvo das fiscalizações e do controle disciplinar da administração. Um aluno dá entrevista a um repórter e um cinegrafista que acompanhavam o evento.

Um lanche vai passando, sendo servido aos alunos e professoras enquanto, pouco a pouco, as pessoas vão se dispersando. Os alunos levam as cadeiras para a parte interna. O clima ao fim do evento é de satisfação e integração entre alunos e professoras, especialmente. Esta atividade encerrava o ano letivo e marcava a interrupção desta primeira aproximação ao campo de pesquisa.

#### **4.2.3 Jornada Pedagógica e planejamento escolar**

No início do ano seguinte, me foi permitido acompanhar a jornada pedagógica do colégio, em que as professoras planejavam o ano letivo. Compareci aos três dias do planejamento, com total liberdade, interagindo com as professoras e me ambientando ao colégio. Aos poucos, deixava de ser uma figura estranha para as educadoras e demais funcionárias.

No discurso de abertura do encontro, foi ressaltado que o trabalho realizado no colégio “vai além da escolarização”, passando também por um compromisso com o “crescimento, formação e humanidade”. É comum, especialmente por parte dos componentes da direção, enaltecer o trabalho do colégio e do corpo docente, como forma de encorajar as outras educadoras, caracterizando o trabalho como “um sucesso” ou “de excelência” se comparado a outras escolas da rede. O próprio corpo de professoras, de uma forma geral, avalia que a atuação coletiva é marcada pela dedicação.

Uma performance poética foi realizada por um artista de Salvador, a convite de uma das professoras. As poesias declamadas continham um sentido de crítica radical às desigualdades raciais e sociais e, especialmente, ao sistema criminalizador. A reação, de uma forma geral, das

professoras foi de enaltecimento e entusiasmo com o trabalho do artista, fazendo um paralelo das poesias com seu próprio trabalho.

Em seguida, houve a apresentação de alguns projetos que não são propriamente de iniciativa do colégio. Dois projetos chamaram atenção por estarem em situações completamente distintas e serem valorados também de forma diversa. O primeiro é um projeto que busca promover uma cultura de paz entre presos e funcionários do sistema, desenvolvido por uma organização internacional, liderada por um estrangeiro que faz palestras em todo mundo, sendo exibido um vídeo de uma destas falas. Este projeto já havia sido realizado há um ano atrás na penitenciária e pretendia ser retomado. A apresentação coloca o projeto como o “mais efetivo dos programas de ressocialização”, com “menor índice de retorno às prisões”, sendo realizado apenas por voluntários. O contato com esta instituição decorre de uma demanda apresentada pela SEAP ao colégio. Na apresentação, há um tom de que é possível cumprir os objetivos declarados da pena de prisão.

Este discurso reforça as imagens de que se a prisão não cumpre seus objetivos ressocializadores é porque não adota as *práticas corretas*, reiterando a visão de que o problema das prisões é conjuntural, podendo ser resolvido por um trabalho que passa por uma dada filosofia de vida, por um trabalho educativo, em curto prazo, capaz de gerar uma *mudança de mentalidade*.

As professoras não revelam muito entusiasmo com o projeto e pontuam alguns contratempos que foram verificados no ano em que estas atividades foram realizadas. Algumas professoras se colocam à disposição para participar, fora do horário das aulas, para não prejudicar o calendário letivo.

O outro projeto discutido foi construído por professoras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em diálogo com algumas professoras do colégio, a Secretaria de Educação e o Conselho Penitenciário da Bahia, tendo sido registrado como atividade de extensão da universidade, que realiza rodas de leitura com presos, em um turno por semana. Este projeto tem sido tratado com muito entusiasmo pela equipe e gerava muitos elogios para aqueles que participam das atividades.

Não acompanhei as atividades do projeto, portanto não sou capaz de avaliá-las. As observações e impressões registradas dizem respeito à leitura do projeto e à escuta das falas de alunos e professoras, que de alguma forma estiveram presentes nestas atividades.

O projeto de leitura encontrou uma fórmula importante para garantir a remição pelo estudo. É evidente que este não é o objetivo principal do projeto, mas é um fator importante por representar o encurtamento do tempo dos internos na prisão e servir de motivação para que passem a frequentar as atividades. A certificação é realizada enquanto projeto de extensão da UNEB, portanto, pode evitar maiores entraves no momento de reconhecer a remição, pois entra na previsão da “frequência escolar”, superando dificuldades próprias de ampliar a remição pelo estudo.

Este projeto, intitulado “Leitura e escrita: ações libertárias”, tem como concepção ir além do “domínio do código linguístico”, buscando também estimular a “capacidade humana de tornar-se leitor do mundo” e provocar reflexões sobre o mundo social, formando “leitores engajados” (UNEB, 2017, p. 3-6). O projeto é realizado em ciclos semestrais de 60h, com encontros semanais, trabalhando um texto diferente em cada encontro.

Algumas experiências diversas foram feitas pelo Brasil, após a já mencionada alteração da Lei de Execução Penal, em 2011. No Paraná, por exemplo, foi promulgada a Lei nº. 17.329/2012, que previa a elaboração de resenha ou relatório de leitura (a depender do grau de escolaridade), avaliados por uma Comissão de Remição pela Leitura.

Débora Proença (2015, p. 55) avaliou as potencialidades e questões específicas da concretização do projeto de leitura paranaense. A autora concebe como objetivo do projeto uma “ampliação de repertórios de informação, conhecimentos de linguagem, de discurso e de mundo”. Mais do que uma *distração* ou possibilidade pragmática de reduzir a pena, a autora enxerga um potencial formador, afastado da pedagogia oficial e de uma dada instrução moral (PROENÇA, 2015, p. 57). Como resultado do trabalho, a autora apresenta seu projeto de sequência didática expandida aplicado no estado e as atividades realizadas por alguns alunos (PROENÇA, 2015, p. 148-179).

No Conjunto Penal Feminino de Salvador/BA, Denise Carrascosa (2015, p. 16) vem, há alguns anos, desenvolvendo um trabalho de oficina de escrita criativa com mulheres encarceradas, em um projeto denominado “Corpos indóceis e mentes livres”. Este projeto, que se desenvolve também pela leitura enquanto recurso pedagógico, não tem vínculo com a prática do colégio.

Voltando o olhar à jornada pedagógica, era evidente a diferença de entusiasmo com os projetos construídos em diálogo com o colégio ou com projetos propostos pela SEAP. Em



ambos os casos, é importante ter em vista que há certa preocupação em articular projetos educacionais variados com a atuação e participação do colégio.

Um aspecto importante que pode ser notado foi a preocupação nos discursos das professoras com o movimento recente de fechamento de diversas escolas da rede estadual na cidade de Salvador. A partir deste fato, ressaltaram a necessidade de fortalecer a própria atuação e estarem atentas às movimentações políticas.

A ausência de alunos na jornada pedagógica é destacada por uma professora e apontada como um problema a ser superado, pois, em seu ponto de vista, deveria haver um diálogo maior com os alunos na construção do planejamento. A pedido, algumas funcionárias se mobilizam para chamar um aluno, que havia declamado poesias no sarau. Ao chegar, acanhado, sentou-se a meu lado e me cumprimentou com simpatia. É uma pessoa conhecida na escola e mais velho. Ele não fez qualquer intervenção no planejamento, apesar de ter ficado atento, fazendo anotações em seu caderno, e ficou apenas um curto período, pois tinha que voltar ao trabalho. Antes de se retirar, comentou, baixinho, com alguma ironia, enquanto os professores discutiam entre si, que a fala de abertura tinha sido sobre a paz.

Alguns problemas próprios da realidade da escola são expostos durante a reunião, como a existência de procedimentos diferenciados e não informados previamente em cada unidade, que, por vezes, gera atritos e constrangimentos entre agentes e professoras. Ao longo da pesquisa, em alguns episódios foi possível perceber certa tensão nas relações entre agentes e professoras.

Foi informado às professoras que haveria uma pequena redução no número de turmas em uma das unidades, pois não havia sala suficiente e precisariam do espaço para realizar atividades laborativas. Este é um problema evidente na estrutura do colégio, que repercute diretamente na maneira como as aulas ocorrem e na oferta de turmas.

O planejamento foi um momento importante para conhecer algumas das dificuldades que foram pontuadas pelas docentes: fornecimento de material escolar (como lápis e caneta), iluminação, ventiladores, tomadas, limpeza das salas, qualidade do material escolar.

Os olhares sobre o *improviso* foram um ponto importante de discussões. As professoras elencavam dificuldades, méritos e questões a serem aprimoradas. A capacidade de improvisar foi elogiada por algumas educadoras, no entanto outras acharam que não seria adequado fazer constar em um documento esta característica.

Desde os primeiros contatos, diante da precariedade da estrutura, o improvisado aparece como uma habilidade importante para as professoras nas prisões. Além disso, apesar do avanço possível de ser constatado nas políticas públicas e no campo da pesquisa acadêmica, muitas professoras destacam a necessidade de desenvolver um tipo de educação de jovens e adultos específica para as prisões.

Como destacado no capítulo anterior, a população privada de liberdade esteve nos focos da discussão mais ampla sobre a universalização do ensino, visto como direito humano, ao lado de outros grupos vulneráveis. Contudo, não há ainda um programa ou material didático voltado especialmente para jovens e adultos privados de liberdade. Em relação a isto também é necessário *improvisar*.

Sobre esta carência, pelo menos dois fatos posteriores, observados em diálogos durante o período de aulas, me chamaram atenção e giram em torno de um eixo comum: as professoras da escola não têm uma reflexão mais aprofundada sobre a questão criminal, as normas da execução penal e as dinâmicas da prisão. Esta também é uma marca que pode ser percebida pelo conjunto de pesquisas realizadas sobre educação em prisões, geralmente conduzidas por educadores, que não dialogam com muitos estudos sobre punição e prisão.

O primeiro episódio foi marcado pelo desenvolvimento de um discurso moralista a partir de um exemplo concreto. Um dos alunos, em processo de alfabetização, copiou um texto do material didático sem saber qual era seu conteúdo. O texto tratava sobre direitos autorais e sua proteção jurídica. Um dos raciocínios construídos pela educadora foi de que *pirataria é crime, logo seria assunto para a escola, pois quem comete esse crime pode ser preso. O pirata é apresentado como aquele que se apropria das coisas dos outros.*

Mesmo que o objetivo desta atividade, em grau de alfabetização, fosse trabalhar as palavras e alguma compreensão do texto, a forma de abordar o *crime* não parece estimular uma perspectiva crítica nos alunos, tampouco direcionar uma problematização do assunto. O caminho apontado na abordagem é o caminho de internalização moral de uma de proibição legal.

Observando sob uma perspectiva crítica, a aceitação da ordem normativa a qualquer custo não contribui para que o sujeito elabore compreensões autônomas sobre questões tão delicadas na prisão.

O segundo episódio diz respeito à utilização do material didático e à abordagem da realidade vivenciada na prisão. Ao citar problemas com o material, uma das professoras

mencionou e mostrou uma imagem de uma prisão superlotada no módulo de direitos humanos, que reproduzo a seguir (Figura 1).

A professora demonstrou certo constrangimento para trabalhar com os alunos uma imagem como esta, pois ficava apreensiva de que pudesse gerar uma “revolta negativa”, que pudesse estimular reivindicações que poderiam levar a represálias como agressões e transferências.

O ponto de vista da professora é compreensível na realidade complexa em que a escola está inserida. No entanto, é pertinente questionar-se sobre as possibilidades de uma educação libertadora que não aborda ou não olha de frente as circunstâncias concretas de opressão em que o sujeito está inserido. Na perspectiva freireana, a aprendizagem emancipadora deve partir das condições históricas concretas do indivíduo. Ao não abordar, nas aulas, diretamente a prisão e as noções em torno do crime não estariam contribuindo para uma postura conformista de aceitação das grades?

**Figura 1 – Imagem de prisão superlotada no material didático**



Outros aspectos importantes, dizem respeito à alta rotatividade da população prisional e da evasão escolar (por razões diversas), que tornam difícil a tarefa de programar um semestre ou ano letivo, especialmente naquelas unidades para presos não sentenciados. Na precariedade do controle da execução penal, que não tem o acompanhamento devido pela administração penitenciária, Defensoria Pública ou Judiciário, fica quase impossível acessar estas informações, dificultando o planejamento por parte do colégio. Além disso, é evidente que o tempo do Judiciário é próprio e incalculável, dissociado dos prazos legais, que somado à imprevisibilidade de quantos presos chegarão aos módulos durante o ano letivo, torna-se uma missão complicada planejar o ensino.

Em outro momento, uma das professoras mencionou que o início da oferta de trabalho remunerado no Conjunto Penal Feminino apresentava um desafio ao colégio, uma vez que as atividades laborais, em seu ponto de vista, são mais atrativas por possibilitarem uma remuneração e melhor condição de remição da pena.

Em relação aos alunos, as professoras demonstravam preocupação com diversos aspectos diferentes, desde carências de aprendizagem, que incluíam, memória, raciocínio e fixação de conteúdo, má qualidade da alimentação, até questões de saúde mental, como transtornos depressivos. As professoras indicam a necessidade de ter um suporte de outros profissionais, como psicólogos e psicopedagogos.

A esta altura, foi verbalizada uma das funções que as educadoras atribuem ao colégio: valorização da autoestima do aluno. A educação escolar aqui aparece, mais uma vez, como um meio de se contrapor a efeitos próprios do encarceramento como o abandono.

O segundo dia do planejamento foi marcado por falas de membros da SEAP e da direção da penitenciária. Dentre os diversos pontos tratados, é possível afirmar que estes sujeitos fazem um discurso atravessado pelas pautas institucionais de seus cargos. O representante da secretária elogia o governo pela ampliação do número de vagas, ressaltando a necessidade de devolver o homem à sociedade “melhor do que entrou”.

Alguns conflitos das professoras com a administração prisional são colocados de maneira explícita, como procedimentos de revista e entrada nas unidades, necessidade de entrada em dupla de professoras para ingressar na unidade, tratamento hostil por parte dos agentes penitenciários (inclusive com ofensas ao colégio). Fica firmado entre administração e professoras o compromisso de pré-estabelecer melhor alguns procedimentos junto aos agentes.

A ausência de estrutura adequada é um ponto comum entre a administração da penitenciária e a equipe de professoras, sendo evidente que a ausência de salas/espços adequados é um dos pontos mais destacados.

Um comunicado – quase um conselho – importante é dado às professoras por um dos membros da direção: qualquer demanda que os alunos lhes apresentem deve ser encaminhada ao serviço social e não resolvida diretamente pela professora, para evitar que condutas dos internos possam comprometê-las.

Aos grupos, as professoras passaram a definir os projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos no ano letivo, ressaltando sempre o projeto maior “A Cor do Brasil”, que orienta todas as demais atividades e projetos do colégio. Os temas das unidades são definidos aos poucos.

No decorrer do planejamento, fica evidente que não há uma vinculação do colégio com qualquer plano institucional das unidades prisionais. A jornada segue os critérios de concepção sobre a melhor forma de realizar o programa de ensino da EJA diante das circunstâncias concretas. As relações com um *discurso oficial da prisão* só surgem no contexto de negociações, impasses e desgastes, nunca como um programa que vincule a prática escolar ou a quem a gestão do colégio tenha que *dar satisfações*.

Com o fim da Jornada e a proximidade do início do ano letivo, seria possível acompanhar de perto os processos educativos nas salas de aula, observando de forma mais constante os processos de ensino e aprendizagem e as percepções de alunos e professoras.

## 5 OBSERVANDO O ENSINO ENTRE PEDRAS E GRADES

Após acompanhar o planejamento do colégio, foi necessário decidir em que unidade e horário observaria as aulas. Uma primeira questão a considerar era o acúmulo de duas atividades profissionais com a pesquisa. Este é um problema relevante, que deve ser levado em conta ao optar por uma pesquisa que exige “permanência longa e concentrada em campo”, como observa Marli André (2012, p. 55). A escolha por acompanhar as aulas no período da noite não se deu, portanto, por um interesse especial em observar questões próprias destas turmas, mas por necessidade.

Decidir em que unidade prisional as aulas seriam acompanhadas também era uma questão importante, já que as professoras foram bastante receptivas em relação à pesquisa e não houve nenhuma limitação quanto a isso. Optei por acompanhar as aulas no módulo IV da penitenciária, único que possui ligação direta com o colégio. Em todos os outros módulos as aulas ocorrem em celas transformadas em salas (KRAHN, 2014, p. 179-180). A vontade de conhecer melhor as dinâmicas da sede escolar e o fato de já estar ambientado naquele espaço, foram determinantes na decisão. Diante das possibilidades do campo, o critério de “acessibilidade à investigação” (PIRES, A., 2014b, p. 183) foi essencial.

O módulo IV chama atenção por ter sido construído inspirado no modelo panóptico, tendo formato circular. Sua construção data do início das atividades da PLB, entre os anos 1950 e 1960 (AGUIAR, 2001, p. 62). Em 2008, o módulo foi desativado, mas, há alguns anos, vem sendo utilizado para abrigar os internos que realizam trabalho na área “livre” do complexo e nas oficinas, bem como sujeitos idosos, com mais de 60 anos (CARVALHO, E., 2013, p. 63-64).

Feita esta primeira escolha, foi fundamental compreender o currículo do EJA e a organização das turmas. No total, havia seis turmas no período da noite entre o colégio e o módulo IV. Na parte interna do colégio, duas turmas com poucos alunos (entre 3 e 6) assistiam às aulas em salas separadas. Estes alunos, liberados para descer até as salas, são aqueles que utilizam a *farda azul*, já mencionada, que identifica os presos que realizam trabalho na área comum do complexo, podendo circular mais livremente.

Como os outros alunos não podem deixar as unidades, as aulas ocorrem em áreas específicas dos módulos. No módulo IV, há uma área intermediária, ao subir as escadas da escola, que dá acesso ao local em que é possível chegar às rampas da unidade prisional. Neste espaço, descrito no capítulo anterior, há salas de atendimento das assistentes sociais e uma

espécie de terraço, onde ocorreu o sarau. Todos estes ambientes são devidamente separados por outras grades e outras trancas. Neste espaço, no período da noite, funcionam, ao mesmo tempo, quatro turmas de níveis diferentes.

Há uma peculiaridade importante para as professoras, neste módulo, que não passam por qualquer revista para acessar a área onde ocorrem as aulas, ao contrário do que é feito nos módulos em que a aula ocorre dentro do pátio, como registrado na Jornada Pedagógica, por uma educadora, e também na pesquisa de Almeida (2014, p. 70).

Três turmas, de eixos mais avançados, são separadas por divisões móveis e provisórias, deixando um espaço para circulação exatamente onde as professoras se posicionam. Os que chegam atrasados têm que se ajustar para passar entre a cadeira da professora e a parede com o quadro<sup>24</sup>. Mais à frente, à esquerda, no espaço onde se localizam as salas de atendimento do serviço social durante o dia (trancadas durante a noite), fica mais uma turma, sem portas ou paredes que dividam o espaço. Parte desta área foi registrado, sem as divisórias, através de fotos tiradas por Barreto (2017, p. 34).

A alegoria da pedra, neste capítulo, ganha um sentido mais concreto, pois diz respeito também à caracterização do espaço onde ocorreu a maioria das aulas que acompanhei ao longo da pesquisa. O concreto cru, as grades, o pé direito alto, próprio das prisões, marcam o espaço, que não pode ser classificado exatamente como uma sala de aula.

De forma bastante simplificada, a estrutura curricular da educação de jovens e adultos é dividida em Tempos Formativos: 1º (eixos I a III) e 2º (eixos IV e V), que correspondem ao ensino fundamental, e 3º (eixos VI e VII), que corresponde ao ensino médio. Estes Tempos Formativos, divididos em eixos, são ciclos anuais, como séries. A partir do 2º Tempo Formativo, os alunos começam a ter aulas com professoras de cada disciplina, no 1º Tempo, uma só professora ministra todas as matérias. As turmas, no turno da noite, no módulo IV, estão entre os eixos I e VI, encontrando-se em níveis diferentes de escolaridade.

A princípio, havia imaginado selecionar uma ou duas turmas para acompanhar o desenvolvimento de todo o semestre. Porém, atento às características próprias à flexibilidade da pesquisa qualitativa na construção da amostra (PIRES, A., 2014b, p. 154), ao iniciar as observações no campo, optei por circular entre as turmas, assistindo aulas em dias diferentes

---

<sup>24</sup> Os *quadros*, instrumentos importantes na atividade docente, são lousas adesivas pequenas, coladas nas paredes, em que é possível escrever com o pincel atômico.

em cada uma delas, já que a ideia era captar percepções dos atores sobre os processos de educação.

Portanto, diante do universo de análise das turmas do Colégio Professor George Frago Modesto, defini como amostra operacional (PIRES, A., 2014b, p. 162-166) as seis turmas da noite, do módulo IV da Penitenciária Lemos Brito.

Em um diálogo com um aluno, pude perceber que apesar das peculiaridades do módulo IV, voltado aos que exercem atividade de trabalho no sistema, existe um *comando* na unidade. Em uma das cadeiras onde sentavam os alunos, era possível ler os dizeres “Paz, Justiça e Liberdade”, conhecido lema do PCC.

As aulas ocorrem de segundas às quintas-feiras, das 17h30/18h às 20h. Às sextas-feiras não há aula na unidade por ser o dia de visita. Em alguns momentos da pesquisa, ocorreram cancelamentos, por conta de *operações* realizadas pelos agentes nos módulos. Além dos problemas normais aos quais toda escola está suscetível, como suspensão das aulas durante determinados períodos de paralisação ou greve, há situações específicas da escola situada na prisão.

No primeiro dia letivo do ano, por exemplo, fui ao colégio, mas os agentes não haviam liberado o acesso dos presos ao local onde as aulas ocorrem. Segundo os agentes, eles não haviam sido informados sobre o início das aulas naquele dia. Pareceu que havia certa desconfiança por parte das professoras sobre as razões de não ter ocorrido a liberação. Acontecimentos como estes foram mais ou menos frequentes, seja por parte de mobilização dos agentes ou dos próprios presos, como é possível notar no relato de Odilza Almeida (2011, p. 125-126), realizado alguns anos antes.

Ao longo da pesquisa, questionei, em um desses dias sem aulas, se os *farda azul* não estavam conseguindo comparecer às aulas e fui informado por uma professora que os outros alunos, que estavam impedidos de ir às aulas por conta das operações da administração, pressionavam para que não fossem, para “não quebrar a unidade”.

Não foi tão simples conseguir as informações para traçar um panorama mais geral dos alunos que frequentavam estas turmas, pois levei algum tempo para obter autorização formal junto à administração e acessar a lista com os nomes dos alunos das turmas da noite, junto à direção do colégio. A administração da unidade não me permitiu consultar o arquivo com as pastas dos internos, sob a justificativa de que já havia muitas pessoas trabalhando no local. Devido ao tempo e entraves burocráticos, não foi possível acessar as informações que pudessem



ajudar nesta caracterização junto a penitenciária, apesar de não ter havido uma negativa do pedido.

Mais uma vez, utilizei o recurso do acesso ao sistema de consulta eletrônica do Judiciário, consultando os processos de execução penal dos alunos, a partir da lista que foi fornecida pelo colégio<sup>25</sup>.

Na lista, constava o nome de 90 alunos que frequentavam as turmas do colégio que formavam a amostra operacional da pesquisa. A servidora do colégio relatou que alguns dos alunos já poderiam ter saído da unidade ou parado de frequentar as aulas, pois a lista tinha sido elaborada um pouco depois das matrículas e ela não tinha conseguido atualizar. Não foi possível coletar dados em relação a todos os alunos, seja porque os processos não foram encontrados no sistema, seja pela existência de pessoas com o mesmo nome, ou pela diversidade de processos que inviabilizou a análise.

Em média, foi possível obter informações sobre 62 alunos em relação à idade, tipo de crime e tempo da pena total. As informações sobre raça não aparecem em praticamente todos os processos. Em relação à naturalidade, foi possível obter dados de 52 alunos, sendo 22 nascidos em Salvador/BA e 30 nascidos em outras cidades, das quais 24 ficam localizadas no interior da Bahia.

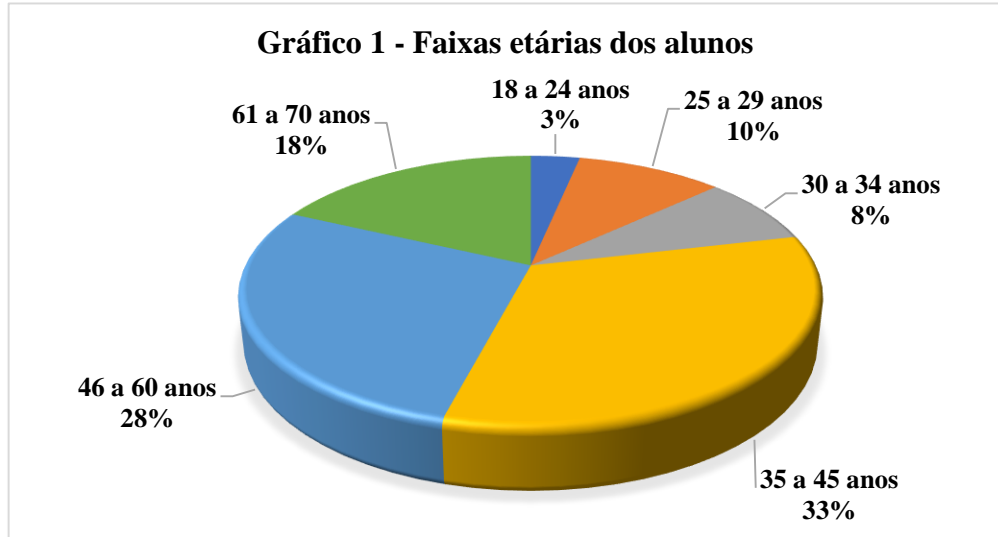
A faixa etária dos alunos é bastante específica em relação ao universo mais amplo da população prisional. No Brasil (2017, p. 30-31), conforme os dados do Infopen, a população prisional é composta majoritariamente por jovens, sendo que 55% dos presos têm até 29 anos. Na Bahia, este percentual é de 61% e se considerarmos até os 34 anos de idade, o percentual chega a 78%.

Os sujeitos que frequentam as turmas acompanhadas nesta pesquisa, conforme foi destacado, estão alocados em um módulo específico da penitenciária, reativado para abrigar presos que exercem trabalho ou que são idosos. No Gráfico 1, apresentado a seguir, é possível perceber o reflexo do critério adotado no perfil dos alunos, uma vez que apenas 13% é composto por jovens até 29 anos e 18% é composto por idosos, que no plano nacional e estadual representam 1% da população encarcerada (BRASIL, 2017, p. 31).

---

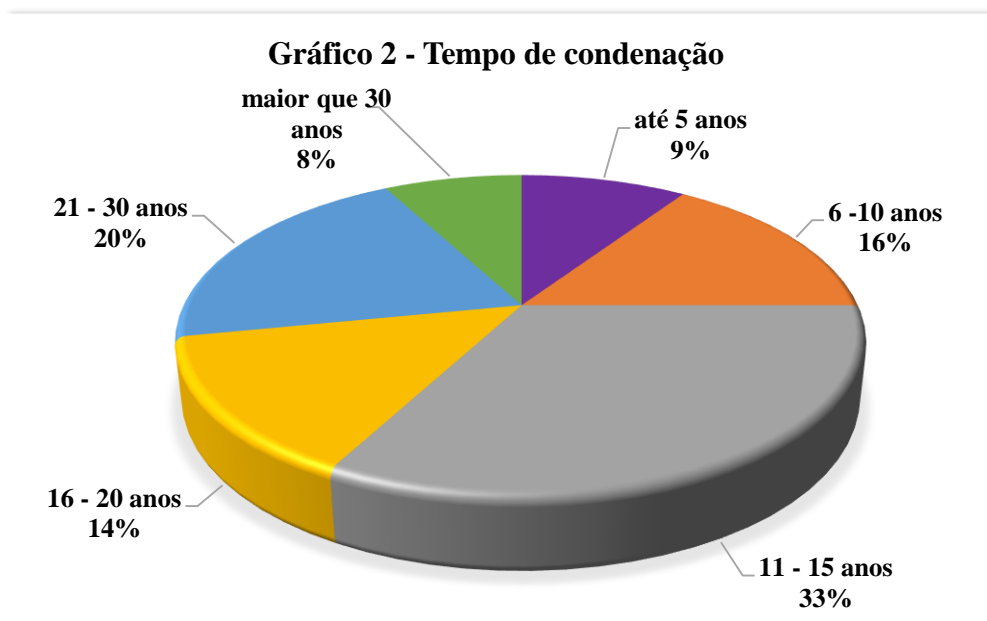
<sup>25</sup> Registro meu agradecimento a Ângela Maranhão, que atuou como assistente nesta pesquisa, realizando este e outros procedimentos, que foram essenciais para o trabalho.

Sendo a juventude um traço predominante na população prisional, evidente que uma turma com estas características não pode ser considerada como *parte representativa de um todo* da população prisional.



Com relação aos crimes pelos quais os alunos foram condenados, chama a atenção também que o percentual de condenados por tráfico de drogas é bastante baixo, representando apenas 4% do total dos alunos destas turmas. No cenário nacional, este crime é responsável por 26% das prisões (BRASIL, 2017, p. 43).

Além disso, também é possível perceber, pela análise dos processos, que 75% dos alunos têm condenações maiores do que 10 anos de pena, conforme registra o Gráfico 2, a seguir apresentado.



Em relação ao tempo de pena cumprido, é mais difícil ter uma informação precisa analisando os processos da execução penal, que muitas vezes não registram com precisão entradas, saídas e transferências de presos. Foi possível notar que a maioria dos alunos não está presa há mais de quatro anos, dado compatível se comparado com o total da pena imputada e os marcos temporais de mudança de regime na execução penal.

Uma característica mais evidente foi levada em consideração desde o começo: todos os presos com quem dialoguei ao longo da pesquisa participam das atividades da escola. Fazem parte, em maior ou menor proporção, de um grupo que demonstra alguma adesão a comportamentos valorizados pela administração prisional, o que não significa necessariamente colaboração com a equipe de agentes ou crença no discurso institucional. A participação nas atividades escolares pode ser provisória e pragmática para atingir outros objetivos, mas frequentar o colégio coloca estes presos em uma condição que diverge das características mais gerais da população prisional na penitenciária.

Após uma das aulas, um aluno me informou espontaneamente que há uma especificidade neste módulo, porque abriga presos que não estão *envolvidos com o crime*. Para exemplificar, ele mencionou que eu encontraria artistas, arquitetos e advogados cumprindo pena no local. Parece existir uma espécie de seleção dos presos em razão do comportamento ou do baixo risco oferecido à *ordem institucional*. Esta seleção, que passa também pela alocação das vagas de trabalho, parece refletir no baixo número de condenados por tráfico de drogas.

Outro dado importante é que os alunos exercem atividades laborais na penitenciária, também característica de um grupo consideravelmente restrito na PLB.

Deste modo, existem questões que são excepcionais na composição das turmas observadas. No entanto, é preciso ressaltar que um estudo qualitativo não busca generalizações estatísticas. É possível realizar com este estudo generalizações empírico-analíticas (PIRES, A., 2014b, p. 190-193). Dentro da maleabilidade que marca este tipo de generalização, é possível identificar características consideradas essenciais ou constitutivas de determinados processos sociais na penitenciária.

Convém registrar que iniciei o acompanhamento das aulas, sem uma periodicidade definida, sem avisar previamente às professoras ou aos alunos, e mudando sempre de turma, para tentar captar percepções de diferentes sujeitos.

## 5.1 PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO

Na qualidade de *observador estrangeiro*, externo ao quadro da escola e ao grupo de alunos, busquei realizar uma oitiva atenta destes grupos. É evidente que há uma série de barreiras e limitações na interlocução, especialmente com os alunos, que passam, por exemplo, pela identificação com a equipe de professores por parte de alguns deles, até a falta de um tempo maior em conversas reservadas ou entrevistas que pudessem aprofundar os registros de determinadas representações.

Diante de um cenário em que a grande parte das pesquisas sobre educação em prisões é realizada por educadores que atuam nestas escolas, o olhar de um observador estranho à cena cotidiana pode levar a análises sob um ponto de vista diferente, menos envolvido nos processos de ensino e aprendizagem, com certa autonomia no olhar em relação à avaliação das práticas profissionais desenvolvidas.

### 5.1.1 As anti-salas e os ecos da prisão

A ausência de espaços adequados para as aulas traz prejuízos evidentes ao processo educativo, tornando difícil a concentração dos alunos devido à estrutura improvisada e sem divisórias e a vedação à utilização de determinados materiais pedagógicos.

Estas impressões também foram registradas por Barreto (2017, p. 74-75). Neste registro, a autora destaca que o espaço do módulo IV é melhor do que os espaços de aula nas outras unidades, que são abertos para o pátio e, por isso, ficam sujeitos a uma maior circulação de pessoas, jogos e outras práticas esportivas e cultos religiosos.

No módulo IV, os sons que parecem ser de cantos religiosos são distantes, vindos do interior da unidade, não chegam a interferir na dinâmica de aula. No entanto, o *barulho* que se verifica no local também é um fator marcante e decorre da comunhão de espaço entre turmas distintas. A utilização de recursos audiovisuais, discussão nas salas e eventuais latidos dos cachorros atravessam as dinâmicas das aulas.

A utilização de vídeos ou músicas ao longo das aulas, enquanto recurso pedagógico, é feita com frequência pelas professoras. Uma delas me mostrou como suprir a falta de um *data show* para trabalhar com *slides*, salvando imagens em um *pen drive* que são colocadas no DVD

e passadas em sequência. As professoras carregam a televisão até a área das aulas, quando precisam utilizá-la, e trazem de volta à sede do colégio ao fim das aulas.

O barulho deste local, com pé direito alto e sem divisões, provoca uma interferência mútua entre as turmas. As próprias professoras, em alguns momentos, têm dificuldade de escutar os alunos por conta do barulho das outras turmas. Na condição de pesquisador, por algumas vezes não pude captar com nitidez algumas manifestações dos alunos por conta deste barulho.

Não notei, no entanto, uma atitude expressa de reclamação por parte dos alunos, ou a atribuição de dificuldades maiores por conta deste contexto. Uma das professoras destaca a resiliência dos alunos ao conseguir um mínimo de concentração e cumprimento das atividades nesta situação.

No entanto, um episódio foi marcante. Um dos alunos sondou a professora, nos primeiros dias de aula, sobre a possibilidade de trocar a turma em que estava para as salas de aula na escola. A professora argumentou que a divisão é feita pelo eixo dos Tempos Formativos e pela possibilidade dos alunos de poder ou não descer para a escola. O que marca esta diferença é utilizar a já mencionada *farda azul*.

O aluno justificou o porquê de sua demanda, pois as aulas nas salas contavam com ar condicionado, o barulho era menor e a merenda chegava primeiro. Acompanhando turmas nestes espaços pude confirmar estas impressões. O único barulho que se ouve na sala é proveniente do ventilador ou do ar condicionado, quando estão ligados. As dinâmicas do colégio, às vezes, impõem breves interrupções das aulas no interior da escola, uma vez que os armários das professoras ficam também nesta sala. No entanto, no geral, é marcante a distância entre este espaço – uma sala de aula – e a área da parte superior, do módulo IV.

É interessante observar que mesmo no interior das dinâmicas escolares, ter a farda azul representa uma vantagem, para além das já discutidas possibilidades de circulação no complexo e seus desdobramentos. A literatura tem dado conta de descrever as possibilidades abertas pela autorização de circulação, como maior acesso a informações processuais (GODOI, 2017, p. 96) ou sensação de “maior liberdade”. Os riscos de ocupar esta função também são descritos, como a possibilidade de ser tido como “delator” ou alguém que colabora com a administração da prisão, contra os presos (KRAHN, 2011, p. 124-126).

Conforme destacado na seção anterior, a construção de espaços adequados à educação na prisão é um desafio ainda a ser superado. Os recuos apontados na política criminal do Conselho

Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), pela modificação da Resolução nº. 09/2011, no final de 2017, retiraram a obrigatoriedade da construção de salas de aulas em penitenciárias (apesar do respaldo legal à obrigatoriedade do ensino), ligando um sinal de alerta na equipe de professoras, durante o planejamento.

Durante as aulas, os alunos também circulam entre as turmas sempre procurando cadeiras que estejam disponíveis. Quando há mais alunos do que cadeiras, sentam-se em mesas, ou ficam encostados em algum lugar próximo.

Alguns ventiladores pequenos, sem a proteção da hélice, são ligados por extensões precárias nas poucas tomadas existentes no local. Estes objetos pertencem aos alunos, que trazem de suas celas, para tentar tornar o ambiente da aula mais agradável. Ao fim da aula, levam seus pertences de volta.

As práticas de ensino ocorrem, portanto, em locais que funcionam com as características opostas àquelas da sala de aula, que não permitem boas condições de acomodações, uma vez que faltam cadeiras, não há condições adequadas de ventilação e não há divisão entre as salas, o que provoca um barulho que atrapalha bastante as dinâmicas da escola.

### **5.1.2 As observações sobre as professoras e seu trabalho**

As relações dos alunos com as professoras é um ponto importante para compreender como ocorrem as dinâmicas no colégio. Um ponto fundamental desta relação é a *ausência de medo*, identificada por Krahn (2014, p. 107) como um dos aspectos centrais para valorização dos profissionais que trabalham na penitenciária. Não demonstrar medo, na visão da autora, implica em não demonstrar uma rejeição aos alunos.

As professoras se contrapõem aos discursos que desumanizam os alunos, como pude ouvir de uma professora que disse ter sido perguntada por um agente “como davam aulas àqueles animais”. De forma geral, as professoras adotam uma concepção de que estão prestando um serviço que é um direito dos presos. Esta postura, no entanto, não faz com que as educadoras romantizem a prisão ou não estejam atentas aos riscos de adentrar os módulos da penitenciária.

Um ponto importante desta relação é a forma como as professoras se dirigem aos alunos. O chamamento pelo próprio nome ou por vocativos afetuosos (“*leia aí, por favor, meu querido*”), marca a relação entre educadoras e educandos. Pode-se dizer que a *perda do nome* compõe o que Goffman (2015, p. 31) classificou como um conjunto de profanações ao *eu* do

indivíduo. Na penitenciária, é comum que o preso seja chamado de *ladrão* pelos agentes, independente do motivo que o tenha levado à prisão.

Essa aproximação pelo nome pode ser decisiva para o sentimento de acolhimento de alguns alunos em relação ao colégio e às professoras.

Em uma das aulas, alguém arrastou uma cadeira, em outra turma, e fez um barulho alto, inesperado, destoando dos ruídos habituais. A professora se assustou e um dos alunos prontamente observou, com certo deboche: “o cachorro gritou, você ficou com medo”. A professora respondeu, mais séria do que de costume, que só tomou um susto. Ainda que de forma bem-humorada, as *investigações das intenções* prosseguem na prisão, mesmo quando já há uma relação estabelecida com algum tempo de convivência.

Almeida (2014, p. 228) destacou que a atuação das professoras no colégio é marcada pelo reconhecimento das vulnerabilidades e zonas de exclusão a que os alunos estão submetidos, sendo essencial a categoria do *afeto* para mobilizar as leituras sobre as possibilidades de atuação da professora na prisão. É possível dizer que as professoras adotam uma postura compreensiva em relação aos alunos, buscando estimular para que eles se interessem pelos conteúdos e atividades.

Outro aspecto notado é existência de reconhecimento por parte dos alunos do desempenho das professoras na realização de seu trabalho, o que certamente é determinante para a manutenção das relações de “respeito e cordialidade”, verificadas entre os internos da penitenciária e as educadoras (KRAHN, 2014, p. 108-109). É possível afirmar que as professoras são respeitadas pelo trabalho que fazem e pela maneira como tratam os alunos.

Um aluno me perguntou, inesperadamente, se eu tinha talento para professor, ao que respondi que achava que sim. Ele completou dizendo que é necessário ter muita *paciência*, depois se dirigiu à professora, ao perceber que ela estava olhando, e repetiu, em tom de elogio, que ela era muito paciente.

O aluno estabeleceu uma relação de comparação entre seu próprio trabalho e o trabalho da professora, afirmando: “pensei que eu pegava no pesado. Aí [indicando a professora] é que é pesado”. Por este ponto de vista, o trabalho da professora é tido como algo positivo, trabalhoso e difícil.

Uma circunstância que atesta o tamanho do desafio, é a necessidade de trabalhar com grupos de alunos em diferentes níveis, ao mesmo tempo, em um espaço completamente inadequado e sem divisões. Um pequeno grupo, em uma das turmas, estava nos passos iniciais

de letramento, identificando as letras, enquanto outro grupo já conseguia ler parágrafos e realizar interpretações dos textos.

Em outra oportunidade, após me identificar e explicar os objetivos da pesquisa e esclarecer que não estava fiscalizando alunos ou professoras, um aluno perguntou se tinha eleição para melhor professora, porque aquela que estava presente no momento era forte candidata. Ela deu risada e respondeu que o bom era o senso de humor dos alunos.

Ainda que tenha sido uma fala construída para agradar – sinceramente ou não – em tom de piada, demonstra que existe uma boa relação entre alunos e professoras, permeada de brincadeiras elogiosas, com sentido positivo.

Uma outra questão a respeito da relação das professoras com os alunos é a disciplina escolar, marcada por contornos peculiares na prisão. Não há relatos de atos de violência contra as professoras (BARRETO, 2017, p. 71; KRAHN, 2014, p. 185). Ouve-se o comentário, no corpo docente, de que a postura dos alunos é muito mais respeitosa do que nas escolas fora da prisão, em que não são raros os relatos de ameaças, danos materiais e agressões. Neste ponto, há algumas questões a serem observadas.

É preciso registrar que ainda que as aulas ocorram sem a presença e a interferência direta de qualquer membro da equipe de segurança, o colégio não escapa à própria estrutura disciplinar da penitenciária. Até mesmo o material trazido pelas professoras é submetido a procedimentos de verificação, em nome da ordem na cadeia, ao adentrar nos módulos.

O poder disciplinar exercido na penitenciária, através de mecanismos oficiais e oficiosos, traz possibilidades reais e diretas de sanções e perdas, desde as vantagens da escola, como a remição, passando pela perda do posto de trabalho e transferências de unidade, a punições disciplinares, no caso de violações graves.

Uma segunda questão é a vulnerabilidade das professoras na prisão, que, em geral, estão em contato direto com os alunos, enquanto os agentes de segurança estão do outro lado da grade. Procedimentos são adotados em outras unidades, como a entrada em duplas de professoras, não sendo permitido que apenas uma adentre o módulo. Neste ponto, as possibilidades do exercício da disciplina estão na fronteira das concepções sobre educação como instrumento libertador e das relações com os alunos sem *sentir medo*, mas reconhecendo determinados riscos (BARRETO, 2017, p. 70).



Neste contexto, é possível notar uma postura compreensiva por parte das educadoras, motivadas por questões desde o respeito à autonomia do aluno adulto à especial vulnerabilidade do encarceramento.

O ato de retirar-se da “sala”, por exemplo, não depende de uma *autorização* da professora, que é apenas comunicada da saída, geralmente acompanhada de alguma justificativa, sem hostilidade. Por vezes, as professoras tentam convencer os alunos a ficar ou completar a atividade proposta, mas sem a tentativa de *obrigá-los a fazer*, a base de ameaças de sanções (como não registro da presença ou avaliação negativa). O uso de certas ameaças e sanções, comuns no mundo escolar, não foram percebidos por mim nas atividades do colégio.

### 5.1.3 A escuta, a escrita e as trajetórias de vida

A *escuta* também se mostra como um ponto importante para as relações estabelecidas durante as atividades escolares. Na condição de pesquisador, fui procurado espontaneamente por alunos que desejavam falar sobre suas experiências dentro e fora do sistema prisional. A sala de aula também significa espaço de compartilhamento de histórias, discussões e opiniões (KRAHN, 2014, p. 108).

Este aspecto está diretamente relacionado a alguns juízos que os alunos fazem da escola e das professoras. Uma das críticas ao trabalho das educadoras foi feita expressamente por um dos alunos, enquanto conversava comigo, afirmando que uma determinada professora “não deixava ele falar”. *Não deixar falar* era o ponto central pelo qual ele avaliava negativamente o trabalho da educadora e não fazia questão de comparecer a sua aula, se dirigindo a outras turmas.

Uma das características do sistema penitenciário é o silenciamento. As barreiras que se busca criar com a prisão tentam invisibilizar os presos e os faz parecer um grupo homogêneo, composto por pessoas que merecem o sofrimento que têm. Nos pavilhões e galerias, há também uma série de controles violentos e normas disciplinares que têm que ser aprendidas, sem questionamento, sob pena de consequências duras. A administração das prisões e os grupos hegemônicos de presos impõem uma série de normas e não devem ser contestadas.

*Não ouvir*, no contexto da educação de adultos, representa ainda uma forma de *infantilização* incompatível com as noções de aprendizagem ao longo da vida e valorização das vivências, que marcam a regulamentação do EJA no país.

O processo educativo que não envolve a escuta do aluno é uma das características do que Paulo Freire (1979, p. 67-68) chamou de *educação bancária*, que envolve uma “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Por esta concepção, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente”.

Nas aulas que presenciei, a escuta do aluno era uma prática recorrente, sempre com estímulo de que falasse, escrevesse suas experiências e formulasse tentativas de respostas aos problemas propostos.

Neste contexto, também é notável a utilização da estratégia da *história de vida* enquanto recurso pedagógico. Em uma das turmas, foi pedido que os alunos escrevessem sobre um momento de sua vida, como forma de trabalhar história, escrita e estimular a reflexão dos alunos sobre suas próprias trajetórias.

Os alunos ficaram constrangidos em um primeiro momento com a atividade, afirmando que gostavam mais de ouvir do que contar histórias. A professora sugeriu a construção de uma linha do tempo, com fatos marcantes da vida de cada um.

A professora afirmou que não estava interessada em saber como eles foram parar na penitenciária, mas sim em suas trajetórias de vida. Quatro alunos compartilharam parte das histórias de suas vidas com a turma. A morte de parentes na infância, situações de dificuldade financeira, o ano do casamento, o momento em que parou de beber e a separação de família no momento da prisão são algumas das circunstâncias destacadas por eles. Alguns motivos de abandono da escola aparecem em suas falas, como a necessidade de trabalhar na roça desde cedo.

Durante esses relatos, o barulho estava especialmente alto, pois as quatro turmas tinham uma quantidade elevada de alunos no dia, o que dificultava ouvir alguns relatos. O eco da prisão e o bater esporádico da tranca abafavam as histórias dos alunos.

A exploração das narrativas de si mesmo, enquanto recurso pedagógico, contrasta com o a utilização da história de vida do preso, enquanto estratégia de *investigação institucional*. No desenvolvimento da pesquisa sociológica em prisões e do corpo burocrático que compõe a administração prisional, esta técnica tem grande importância, mas com objetivos diversos.

Nos primeiros estudos empíricos de sociologia das prisões, o uso de autobiografias e histórias de vida foi marcante, como nos estudos de Clifford Shaw (1966, p. 17-19), que tinha como objetivo possibilitar um diagnóstico e tratamento efetivo do delinquente e identificar causas do desenvolvimento dos padrões de comportamento delinquente. A utilização da história

de vida, para Shaw, teria função teórica e terapêutica. Outros pesquisadores importantes como Sutherland (1931, p. 133) e Clemmer (1958, p. 114-115) também defenderam o uso destas estratégias para conhecer melhor e responder de forma mais adequada ao “problema do controle do crime” e ajustes de programas institucionais nas prisões.

Contemporaneamente, a permanência da realização do *exame criminológico*, para obter certos direitos na execução penal, representa, de certa maneira, este uso administrativo das narrativas dos presos sobre suas trajetórias. Duas experiências mais ou menos recentes, na Colônia Penal Lafayette Coutinho (unidade de regime semiaberto) e no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP) de Salvador/BA, que registram as narrativas dos presos sobre sua história, merecem atenção.

Na primeira, tive conhecimento, a partir da própria direção da unidade, de que diversos presos não estariam acessando direitos da execução por falta de um profissional que elaborasse estes *laudos*, exigidos pelos juízes da execução penal, sendo um problema para a unidade. Mesmo concordando com Rafael Godoi (2017, p. 109), quanto à prevalência das sanções disciplinares em relação ao *exame*, pode-se verificar que ele ainda resiste nas práticas cotidianas das prisões.

Na segunda experiência, foi possível notar que as *entrevistas* dos internados do HCTP com psicólogos e psiquiatras, tomadas numa espécie de consultório, são informadas ao magistrado através dos laudos de exame de sanidade mental.

Em ambas as oportunidades, permeadas por diversas questões de ética profissional, o registro da narrativa do preso sobre sua trajetória é o que vai servir de base para uma decisão judicial. No caso das medidas de segurança, inclusive, é possível notar como as versões que divergem da narrativa de acusação são *desacreditadas* e *encaradas como sintoma*.

A forma de escuta realizada na escola tem caráter diverso. Pode-se dizer que se trata de uma *escuta não prontuária*, ou seja, que não tem como objetivo registrar informações sobre a história institucional e a vida do sujeito para embasar decisões a serem tomadas pela administração.

A escuta exercitada no espaço escolar, nas aulas e nos projetos, parece ter como objetivo o estímulo das formas de expressão oral e escrita, provocando a autorreflexão sobre sua trajetória. São estes dados que interessam às professoras, a capacidade de expressar-se. Pode-se dizer que se trata de uma escuta essencialmente compreensiva.

É evidente que na prática escolar há um sentido de avaliar e enquadrar o aluno em determinadas categorias que, inclusive, vão determinar as mudanças de turmas e de eixos formativos. Os conselhos de classe e as cadernetas são instrumentos através dos quais esta avaliação, como uma produção de dossiê, se realiza. Há um *objetivo administrativo* que decorre destas manifestações.

No entanto, há uma diferença fundamental entre as formas de escuta discutidas. A professora não toma nota do que está sendo dito pelo aluno, de sua trajetória antes de ser encarcerado, de detalhes sobre o crime pelo qual foi condenado e projetos futuros de vida. Em síntese, a professora não produz um *dossiê* que avalia se o aluno está apto ou não a voltar a conviver em sociedade.

Na análise de Foucault (2008, p. 157-160), o “poder de escrita é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina”. As técnicas documentárias na prisão, consolidadas no prontuário, são, portanto, instrumento direto para o exercício da disciplina.

Pode-se dizer que a escuta realizada pela professora, no contexto da educação escolar ofertada na penitenciária, *não funciona como barreira ou requisito* à restituição da liberdade ou efetivação de direitos. A única hipótese em que esta produção de registro sobre o aluno afeta diretamente algum direito da execução penal é em relação à remição da pena e a frequência nas atividades.

A importância da escuta também pôde ser percebida durante uma aula em que a professora trabalhava a temática dos direitos humanos. Percepções sobre política, punição, funcionamento do sistema de justiça foram expressadas pelos alunos. A possibilidade de falar do desrespeito a seus direitos é evidente e não é censurada pela educadora que intervém pouco, buscando manter o foco no tema.

Os alunos fazem um paralelo das garantias de direitos humanos com sua vivência, que lhes permite concluir que “na prática não é assim”, pois na prisão são eles que *ajeitam* tudo, como água e energia. Há aqui uma denúncia da falta de fornecimento de bens essenciais.

Encarado também como *local de escuta*, sem finalidades disciplinares ou investigativas, o colégio adquire uma imagem diferenciada em relação às experiências perante o sistema de justiça. Na prisão, muitas vezes se impõe uma postura defensiva e esquiva por parte do indivíduo, uma vez que os controles realizados pela administração e pelos grupos dominantes seguem códigos específicos. No colégio, em geral, o aluno pode formular juízos sobre esta realidade, sem ser descreditado, ridicularizado ou ameaçado.

A possibilidade de *cantar* e ser ouvido também é um aspecto que corrobora com esta característica das dinâmicas escolares presenciadas. No sarau, foi possível perceber, por entre as frestas dos discursos institucionais, as mensagens de luta e liberdade das músicas e um sentido de *extravasar*.

Além da escuta, o estímulo à *escrita*, nos diferentes níveis de escolaridade, também é notável nas atividades do colégio. Em uma das aulas, em episódio já mencionado, um dos alunos apresentou-me, e não à professora, seu relato de vida. A escrita foi utilizada como forma de denúncia do processo policial e judicial a que foi submetido. Juízes, promotores, delegados e advogados são *apontados* enquanto parte de uma injustiça.

A *escrita* aparece enquanto instrumento capaz, em alguma medida, de estimular a autorreflexão do sujeito, problematizando a punição imposta. Em um primeiro momento, não importa à professora que o processo tenha ocorrido ou não da maneira como o aluno relata – como nos códigos de verdade/falsidade do Judiciário –, pois o que interessa é a capacidade de expressar-se a partir de suas próprias experiências.

Escrever também pode representar uma vantagem direta para usufruir de determinados vasos comunicantes entre a prisão e seu exterior, como bilhetes e cartas e petições a próprio punho<sup>26</sup> (GODOI, 2017, p. 83; 114-116). Contemporaneamente, o uso do celular e ainda mais especificamente do aplicativo *Whatsapp* – através do qual é possível mandar mensagens de voz e encaminhar fotos e vídeos – estabelece outras formas de acesso a vasos comunicantes ilegais, que são mobilizados frequentemente pela população prisional para diversos fins, desde o contato com a família pelo preso, a circulação de informações sobre negócios ilícitos pelos grupos organizados (GODOI, 2017, p. 84).

É possível dizer que esses processos educativos geram nos alunos mudanças de comportamento em relação à comunicabilidade e autoestima, conforme observa Krahn (2014, p. 187). Um aumento no grau de exigência e uma maior reivindicação por direitos são associados, pela autora, aos processos de educação na escola.

Além disso, é possível observar que algumas professoras trabalham temas com objetivo de despertar certo senso crítico nos alunos, como questionamentos às formas de consumo na sociedade atual e questões referentes a direitos humanos.

---

<sup>26</sup> O Projeto Cartas do Cárcere, desde 2017, vem realizando um trabalho interessante de divulgação e problematização a respeito de histórias e demandas da população prisional. Disponível em: <<https://medium.com/cartas-do-carcere/projeto-cartas-do-c%C3%A1rcere-8a4727e8f877>>. Acesso em 30 jun. 2018.

Esta discussão sobre os documentos de direitos humanos, em uma determinada turma, foi marcada pela análise dos alunos de sua própria realidade, em comparação com o texto dos documentos internacionais apresentados. Suas próprias trajetórias na prisão são colocadas em perspectiva. Esta *deixa* feita pela professora provocou na turma uma reflexão sobre sua própria realidade, suas condições de vida.

Alguns discursos de alunos são marcados por certo pessimismo, diante das experiências duras que vivenciam diariamente. Se a discussão feita deste modo pela educadora não é capaz de lhes fornecer um cenário otimista, ao menos lhes possibilita uma forma específica de contextualizar e expressar o que pensam.

#### **5.1.4 Entre esquecer da prisão e matar o tempo**

A busca pela remição de parte da pena surgiu nos diálogos de uma forma inusitada. Um dos alunos puxou conversa para saber o que eu estava fazendo ali, diante do que lhe expliquei que se tratava de uma pesquisa. Espontaneamente, ele contou alguns episódios de sua trajetória e o tempo que tinha de pena a cumprir depois de algumas condenações. A certa altura, disse que lembrava do pai lhe dizendo para não largar a escola, pelo que se mostrava arrependido. Diante disso, perguntei se estava retomando os estudos na penitenciária. Minha expectativa foi desfeita, diante da resposta, com naturalidade, em que ele afirmou que estava na escola mesmo *atrás da remição*, demonstrando total desinteresse nos processos educativos.

Como já discutido, a remição passou a ser possível pelo tempo de estudos na prisão, a partir de 2011, e desde então o colégio tem funcionado como um dos caminhos para *matar o tempo na prisão*, além do sentido simbólico de *ocupar o tempo*, com a possibilidade de *reduzir este período* (FERNANDES; MATOS, 2016, p. 173).

Com Godoi (2017, p. 125) e Manuela Cunha (2005, p. 33), não parto da visão de que o tempo na prisão contemporânea é uma espécie de “tempo morto”. Segundo Godoi, por esta leitura, “o presente se esvazia de qualquer sentido”. Analiso aqui as posturas dos alunos perante o tempo, de forma ativa, como possibilidades de intervenção no presente e projeções de futuro, sem considerar que o tempo na prisão representaria uma espécie de *tempo suspenso* ou *não vivido*.

A remição passa a ser a principal forma de “capitalização do tempo social na prisão” (CHIES, 2008, p. 176). O preso nem sempre compartilha das expectativas institucionais de um

discurso ético do trabalho ou do estudo, mas tem em vista a possibilidade de interferir no tempo de cumprimento de pena.

A educação escolar, portanto, passa a representar uma “*melhoria*” (KRAHN, 2014, p. 140), significando a possibilidade de trazer benefícios diversos ao preso, inclusive a diminuição da pena.

Barreto (2017, p. 75-77) registrou que alguns alunos questionaram a forma como a remição é feita, por considerar apenas as horas em sala de aula e desprezar o tempo, por exemplo, que é exigido de estudo na cela, fazendo alusão com a carga horária das professoras. Dentre os episódios marcantes na narrativa da escola, a estratégia de utilizar atividades semipresenciais em dias de visita, para que as horas fossem computadas, apresenta uma fórmula interessante de resolução de questões a partir da demanda dos alunos.

A possibilidade de perda de dias remidos pela prática de falta grave é um mecanismo que ameaça o objetivo de encurtar o tempo na prisão. Um dos alunos me relatou que, por problemas com a administração, colocaram presos que eram seus desafetos para fazer uma revista em sua cela, oportunidade em que lhe atribuíram a posse de chips para celular e remédios proibidos para comercialização. O aluno afirma ser falsa a imputação feita a ele e que esta acusação seria um dos motivos pelos quais *não estava na farda azul*.

Verdadeira ou não, a atribuição da falta coloca em risco a possibilidade de abater o tempo de pena a cumprir, através de um mecanismo de controle arbitrário e pouco delimitado juridicamente.

Um outro aspecto importante nas manifestações dos alunos foi a vinculação da possibilidade de obter a remição à contratação de advogado, que teria um custo alto. Esta fala revela dois aspectos, pelo menos. A assistência jurídica gratuita pela defensoria pública parece não dar conta da demanda existente na penitenciária e para efetivar o direito à remição é necessário *correr atrás* da comprovação e provocar o Poder Judiciário. Godoi (2017, p. 97-103) e Chies (2008, p. 22-23) retratam bem os caminhos a serem percorridos nos processos de execução da pena e sua relação com os controles disciplinares e possibilidades de interferência do preso.

Portanto, há alunos que exercem as atividades escolares e laborativas e não conseguem ver efetivado seu direito à remição por conta de entraves no acesso à justiça. Deste modo, alguns alunos nem matam o tempo, nem conseguem se desvencilhar do preço de disciplina que a administração cobra pelo *benefício* de exercer estas atividades.

Foi possível perceber que alguns dos alunos já estavam com a *cadeia vencida*<sup>27</sup>, que tinham direito à progressão de regime ou livramento condicional e jamais foi feito qualquer pedido, na esfera administrativa ou judicial. Neste cenário, a remição vira uma promessa de vantagem não cumprida pelo sistema, que não admite insurgência, sob pena de efetivamente perder parte do direito conquistado ou não conseguir uma certificação de *bom comportamento carcerário*.

Também pude presenciar um debate sobre a possibilidade de ex-alunos do colégio realizarem atividades de monitoria, auxiliando as professoras. No diálogo travado por um interno, que possui diploma de nível superior, com uma educadora, ele buscava, ao mesmo tempo, a possibilidade de continuar vinculado à escola, onde tinha algum prestígio e era bem visto, exercendo uma atividade que lhe trouxesse benefício em matéria de redução do tempo de prisão.

O preso que tem ensino superior completo e deseja estudar na prisão, é matriculado no Tempo Formativo III do EJA, que corresponde ao ensino médio (BARRETO, 2017, p. 27). No entanto, após completar este ciclo, não há mais oferta de educação na penitenciária. O aluno que manifestava interesse em ser monitor do colégio, encontrava-se nesta situação.

Esta figura do monitor não se confunde com a que existe hoje, que é uma pessoa designada pela liderança do módulo para acompanhar determinada atividade (KRHAN, 2014, p. 110; BARRETO, 2017, p. 66). Algumas professoras estavam empenhadas em discutir estratégias para tentar regulamentar a atividade de monitoria no colégio.

Outro aspecto que relaciona as atividades escolares com o tempo, foi registrado, em uma determinada aula, em que a professora buscava estimular a realização da atividade, afirmando que quem a fizesse rápido sairia mais cedo. A resposta, acompanhada de um sorriso, foi emblemática e gerou risos de todos: “tem pressa não, professora, só saio quando todo mundo sair. Pressa pra ir pra cadeia? Lá fora os meninos vão pra casa”.

A resposta bem-humorada do aluno tem algumas nuances importantes. A primeira é revelar uma função possível da escola, que é possibilitar sair, por alguns instantes da convivência do pavilhão da penitenciária. O colégio pode representar, além da possibilidade de remição, *menos tempo no módulo*, mais tempo em outras atividades com dinâmicas diferentes.

---

<sup>27</sup> “Cadeia vencida” é uma expressão utilizada para dizer que a cadeia já foi *paga*, que a pena já foi cumprida.



Por outro lado, a frase não parece ser totalmente condizente com a realidade, especialmente quando analisada em relação ao cansaço experimentado pelos alunos. O próprio autor da frase, que é idoso, algumas vezes saiu antes do fim da aula por este motivo.

Neste mesmo dia, a professora pediu para que um determinado aluno fizesse logo a atividade pois estava conversando demais. De maneira bem-humorada, ele reagiu dizendo que a professora estava “dando o bonde”<sup>28</sup>.

O colégio apresenta-se como uma das possibilidades de destinação do tempo na prisão, em que de forma ativa o preso busca *ocupar a mente*, no sentido de dar ao tempo encarcerado uma destinação positiva, ou ao menos que o faça *passar mais rápido*.

Por outro lado, em uma das aulas, os alunos realizavam uma atividade a pedido da professora, quando um deles disse que a “cabeça esquentou”, pedindo para se retirar, com o que a professora concordou. Esta noção, de estar com a *cabeça quente*, se aproxima dos relatos de *aperto de mente* registrados por Krahn (2014, p. 173-174).

Este fato indica que a escola não significa um mero espaço de distração ou abstração da condição de preso. A exigência de uma postura do aluno na realização de tarefas e participação na aula provocam o esforço e cansaço próprios da postura de aprendizagem em sala.

A relação da escola com o passar do tempo na prisão também surgiu em um diálogo interrompido pelo fim da aula. O aluno afirmou ao se despedir que “a gente até esquece que tá aqui, às vezes”, indicando que algumas dinâmicas no colégio serviam para abstrair da condição de preso ou, ao menos, do ambiente da penitenciária.

Estes papéis desempenhados pelo colégio em relação ao tempo, tanto no plano simbólico de *fazer esquecer da prisão por um momento*, quanto em relação à *possibilidade de reduzir a pena*, têm uma função relevante, tendo em vista os efeitos das relações de violência e adoecimento psíquico no cárcere. A pesquisa de Odilza Almeida (2011, p. 110-111) registrou presos que encaravam a vivência no cárcere como uma “bomba relógio” ou como uma “morte aos poucos”, em que a todo instante se espera que “algo vá acontecer”.

A prisão é um lugar também marcado pela morte<sup>29</sup>. As dinâmicas de violência e execuções no sistema carcerário complementam o dado de mortalidade no sistema que é

---

<sup>28</sup> O bonde representa a transferência de unidade, inclusive para cumprir alguma determinação de punição disciplinar.

<sup>29</sup> Notícias recentes dão conta de que há quatro mortos por dia no sistema prisional brasileiro. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/sistema-carcerario-do-brasil-tem-mais-de-4-presos-mortos-por-dia/6831791/>. Acesso em: 27 jun. 2018.

protagonizado pelas condições materiais precárias, com infecções, ausência de tratamento e condições insalubres. Este “massacre silencioso”<sup>30</sup> é uma realidade constante.

Era comum ver alguns alunos apresentando tosses frequentes ou aparente sinal de resfriado. Um dos alunos afirmou à professora que estava “grogue”<sup>31</sup>, em razão de remédios que havia tomado, o que estava dificultando sua atenção na aula. Nesta mesma oportunidade, um dos alunos saiu antes da aula por estar com dores fortes na coluna.

Agrava esta situação o fato de que os níveis de depressão entre a população carcerária são subnotificados. A pesquisa de Odilza Almeida (2011, p. 109) identificou em uma das falas de sujeitos presos a noção de que “todo preso vive em depressão”. Tive acesso a um discurso similar, há dois anos, em atendimento em uma unidade de presos provisórios, em que um indivíduo me relatou que “ninguém fica ali dentro sem tomar nada”, explicando que estava tomando remédio para dormir, que preferia ficar na cela, para não se envolver em problemas. Some-se a isso o fato de que, muitas vezes, o sofrimento psíquico “não parece ser percebido como motivo suficiente para suscitar a assistência à saúde” (COELHO, M., 2012, p. 139).

Deste modo, o colégio se insere no conjunto de *mecanismos de interferência no tempo* por parte dos presos apresentam-se como ferramentas importantes para *tirar a cadeia*.

### 5.1.5 Trabalho e escola

Poucas vezes ao longo da pesquisa, registrei nas falas dos alunos a vinculação entre a impossibilidade de comparecer às aulas e o trabalho exercido no complexo penitenciário. Apesar disso, é possível perceber que o colégio, de certa forma, disputa espaço com outras atividades, dentre as quais também se incluem rituais religiosos e atividades esportivas (KRAHN, 2014, p. 176; 192-193).

Em um dos momentos em que foi possível verificar relações diretas de interferência entre trabalho e colégio, um aluno atribuía ao trabalho exercido na manutenção de outras unidades da penitenciária (em uma das atividades não remuneradas realizada pelos *farda azul*) algumas faltas às aulas.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/08/14/massacre-silencioso-mortes-por-doencas-trataveis-superam-mortes-violentas-nas-prisoas-brasileiras.htm>. Acesso em 27 jun. 2018.

<sup>31</sup> Estado ou sensação de tontura ou mal-estar.

A trajetória deste aluno, em seu discurso, é marcada pelo trabalho, desde os sete anos de idade. Ele contou que na infância ajudava os pais na roça, mas sua mãe pagava uma banca particular, aos fins de semana, para que ele estudasse e foi assim que aprendeu a ler. Aos 15 anos, saiu da escola para trabalhar como mecânico e, aos 17, tentou voltar a estudar à noite, mas era chamado com frequência para algum trabalho na estrada, o que inviabilizou sua permanência.

Em seu discurso, portanto, a evasão escolar se deu em razão das necessidades de trabalho. Sua trajetória é marcada por uma tentativa de retorno, mas seguida de nova saída da escola, pelas mesmas razões.

O trabalho, visto como “dimensionador de competência” (CHIES, 2008, p. 53), tem sido elemento importante para as discussões sobre o chamado *mundo do crime* e suas fronteiras. O discurso apresentado por um preso ao longo da pesquisa – que no módulo IV não encontraria pessoas *envolvidas com o crime* – dá a entender que há uma dissociação entre estar *preso* e se identificar com o *mundo do crime*. Tensões contemporâneas entre estes papéis sociais foram trabalhadas em detalhes na pesquisa etnográfica de Feltran (2011, p. 135-166).

A questão torna-se ainda mais complexa se observada as constatações de José Ricardo Ramalho (2008, p. 83), de que o trabalho na prisão “parecia não abrir apenas oportunidade para o *mundo do trabalho*”. O próprio trabalho lícito, valorizado enquanto marcador ético, pode ser instrumentalizado para fins ilícitos na prisão. A existência do *filtro institucional pelo comando* na cadeia, em relação às ocupações das funções, coloca uma questão sobre a possibilidade de instrumentalização de determinadas atividades por estes grupos.

Para Chies (2008, p. 57-58), há uma distância das motivações dos presos para exercer o trabalho na prisão – ligadas a ganhos mais diretos como redução da pena – e o discurso estatal que tem no trabalho um valor ético-social importante, capaz de modificar o indivíduo. Os pressupostos estatais, são preconceituosos, como bem afirma Chies, “imputando ao apenado a condição de não trabalhador ou trabalhador falho”.

Para além disso, destaco a ocasião em que uma professora relatou que um *frente de cadeia* havia se matriculado em sua turma, que já estava bastante cheia. Ela demonstrava preocupação com a matrícula de outros alunos a partir da atitude do *frente*, mas acredita que, de certa forma, aquela procura “valoriza a escola” perante os internos.

A distribuição de poder e das posições de comando nas penitenciárias estão ligadas a grupos mais ou menos organizados, que gerenciam os *mercados* no pavilhão e impõem regras

ao *convívio*. A liderança, nas prisões brasileiras, não é distribuída exclusivamente em razão das características pessoais de um determinado preso bem considerado, corajoso, generoso ou destemido (CLEMMER, 1938, p. 867). Em geral, as lideranças têm ligações com algum grupo que disputa comércios ilegais, dentro e fora da prisão, operando no espaço que Godoi (2017, p. 77) chamou de “vasos comunicantes” do cárcere. A consolidação destas lideranças no sistema carcerário baiano foi ressaltada no capítulo anterior.

Em outra ocasião, um aluno afirmou que já havia sido frente de cadeia, em uma passagem anterior na penitenciária, em outro módulo. Em sua fala, era possível notar certa perda de prestígio e contraposição de grupos interessados no comércio de drogas, o que, segundo ele, não era permitido, *em sua época*. Na sua volta à penitenciária, há dois anos, não ocupava mais a posição de liderança.

Se é verdade que as atividades do colégio são frequentadas por uma minoria dos presos, é também possível perceber que, mesmo em casos em que há uma identificação mais direta do preso com o *comando* ou ao “*mundo do crime*”, a escola pode ser vista como um espaço a ser procurado.

É possível perceber também alguns problemas similares em relação a adultos trabalhadores que estudam dentro e fora da prisão (BARRETO, 2017, p. 26). O cansaço é a marca destes trabalhadores-estudantes. Era possível perceber, em alguns momentos, um estado de exaustão: alguns alunos, às vezes de olhos fechados, esfregando os olhos ou com a cabeça sustentada pelas mãos. Em alguns momentos, os alunos afirmaram estar com dor de cabeça, para dar satisfação à professora de eventuais desatenções.

Na qualidade de pesquisador, também senti na própria pele a sensação do cansaço durante algumas aulas, nas quais o sono me desviava a atenção, após uma jornada dupla de trabalho durante o dia.

Em uma determinada aula, foi pedido que os alunos indicassem adjetivos que servissem para descrever seu dia. Havia um grupo que classificou o dia como *cansativo, trabalhoso, difícil*, relacionando, em alguns momentos, estas qualidades com a jornada de trabalho. Outro grupo classificou o dia como *bom, mole, feliz, tranquilo*. Um dos alunos justificou que o dia foi *mole* porque descansou, não precisou trabalhar.

Destas declarações é possível perceber, além da postura mais reservada de alguns alunos, que não procuraram explicar o porquê dos adjetivos empregados, o trabalho cumulado com as atividades da escola é uma atividade extremamente cansativa. Por outro lado, há um certo tom

de resignação em certas falas, que podem indicar que *saber tirar a cadeia*<sup>32</sup> exige a capacidade de conseguir viver dias *bons*.

O trabalho, se não faz com que o aluno se ausente da sala, mas esgota as energias, também surge como algo que dificulta a realização de tarefas. Um aluno afirmou que “lá [na cela] não tem tempo, não. Acordo cedo, *pego a rampa* e vou para o serviço o dia todo. Só tem tempo aqui e no fim de semana”.

Se por um lado, cumular o trabalho com os estudos, prejudica a realização de atividades, por outro, é possível notar também que a soma destas atividades deixa pouco tempo ao indivíduo para ficar na cela ou no pátio.

Uma questão essencial a ser refletida é a exploração da mão de obra dos presos, sem qualquer garantia de direitos trabalhistas (FERNANDES; MATOS, 2016, p. 172-173). Além disso, os objetivos disciplinares da administração na gestão das poucas vagas de trabalho também são evidentes. Como já indicado, a grande maioria dos trabalhadores da penitenciária sequer tem remuneração, aceitando as jornadas de trabalhos exaustivas em troca de vantagens mais pragmáticas no interior da prisão e da possibilidade de remição da pena.

No geral, parece que o horário não é uma barreira para participar das atividades do colégio, ao menos neste módulo, que fica localizado próximo às oficinas. A opção por acumular as atividades na prisão, além das relações peculiares com o tempo, apresenta algumas peculiaridades em relação ao trabalhador que estuda nas escolas fora da prisão. Os deslocamentos, por exemplo, que são um grave problema para grande parte dos trabalhadores brasileiros, não são um problema na prisão, ao menos quando as aulas ocorrem nos próprios módulos. Arroyo (2017, p. 22-24) trabalha a partir dos desafios dos “passageiros da noite”, que amanhecem cedo o dia e vão para a escola no início da noite. Os obstáculos espaciais, na prisão, são outros, materializados nas trancas, agenciadas pelo comando da cadeia ou pelos agentes, e não nas distâncias.

Na fala de um dos alunos, passando em revista o momento que o levou à evasão escolar, afirma que via “as pessoas formadas sem emprego”. Este tipo de visão marca certa dissociação da formação escolar com vantagens futuras e possibilidade de *melhoria de vida*. A educação ora é encarada como meio de mudar de vida e conseguir melhores posições, ora é vista como algo dissociado das oportunidades de trabalho e sustento (KRAHN, 2014, p. 190).

---

<sup>32</sup> *Tirar a cadeia* significa cumprir a pena.

### 5.1.6 O diálogo com a administração e os caminhos da disciplina

Talvez o ponto mais significativo, para a administração prisional, tanto em relação ao trabalho como em relação à educação escolar, para além de qualquer expectativa ressocializadora, seja a possibilidade de exercício de determinados controles disciplinares sobre os alunos.

Ao lado do trabalho, a educação ocupa um papel importante, ao menos no plano do discurso oficial. Os processos de educação e trabalho são encarados como *caminhos* para os presos que querem *mudar de vida*. É essencial para manutenção das justificações oficiais da prisão a existência e adesão aos programas de *ressocialização*. As falas dos membros da Secretaria e da administração prisional, durante o sarau e a jornada pedagógica, deixam evidente o apego a este discurso, ao enaltecer o trabalho da escola sob esta perspectiva.

Uma leitura possível a partir das interações entre os alunos e administração prisional, concebe o colégio como um instrumento que pode ajudar a criar a imagem do *bom preso*, com *vontade de mudar*.

Por um lado, esta imagem parece ser operacionalizada por alguns alunos enquanto possibilidade de abertura de um *canal de diálogo com a administração prisional e com as autoridades judiciais*.

Em alguns casos, parece que o preso consegue agenciar seu papel de *aluno dedicado* no colégio para ampliar suas possibilidades perante a administração. Os discursos presenciados no sarau parecem significativos neste sentido. Quando um preso tem a possibilidade de fazer elogios públicos à administração, contando, inclusive, com a presença de canais de televisão?

Um dos alunos, que relatava já ter ocupado uma posição de liderança, há anos atrás, deixava transparecer em seu discurso que queria provar à administração prisional e às autoridades judiciais uma “vontade de mudar de vida”. Aqui o colégio é encarado, sobretudo, como meio simbólico apto a *permitir uma nova visão sobre o aluno*, a partir de sua adesão aos programas tidos como ressocializadores. O discurso apresentado não sugeria necessariamente uma efetiva mudança sobre sua conduta ou a ampliação de conhecimentos, mas sim por uma *imagem perante à administração*.

Estar neste papel no cenário da prisão pode ser uma estratégia importante para o preso. Algumas hipóteses podem ser construídas a partir do ato de se fazer conhecido e considerado por um número maior de pessoas de dentro e de fora do sistema: a possibilidade de ampliação

de certa zona de proteção para o preso, reduzindo o processo de *invisibilização*, e obtenção de vantagens simbólicas e objetivas, como ampliação das oportunidades de escuta ou obtenção de informações ou suporte jurídico. A trajetória desta pesquisa tangencia alguns destes pontos.

Por outro lado, na articulação com as práticas na penitenciária, a *posição do bom preso* é também operacionalizada pela administração prisional como elemento importante de disciplina e sujeição a mecanismos de controle.

As possibilidades de retirada ou não concessão da *farda azul* (que interfere nas possibilidades na escola), a perda de parte dos dias alcançados pela remição e o risco de transferência de pavilhão são algumas das ações concretas que podem ocorrer a partir das atribuições de *faltas* ou de comportamentos inadequados.

Neste contexto, a pesquisa de Rafael Godoi (2017, p. 105-109) destrincha os reflexos das sindicâncias no modelo disciplinar da prisão, que altera o “fluxo do processo da execução penal”. O preso tem sempre a perder no jogo delicado da disciplina, no entanto, quando estão em questão posições e *benefícios* alcançados nos caminhos áridos da penitenciária, todo o esforço empreendido é colocado em risco.

Nas normas da execução penal, a mera desobediência ao agente penitenciário ou deixar de executar uma ordem recebida podem ser consideradas como falta grave<sup>33</sup>. A manutenção deste *status* e seus potenciais benefícios dependem, portanto, da obediência.

Godoi (2017, p. 108) também constata que apesar da autonomia na instauração da sindicância e aplicação das respectivas sanções por parte da administração prisional, este procedimento é determinante na negativa ou acesso dos procedimentos em curso no Judiciário, de quem depende o fluxo do processo de execução.

Chies (2008, p. 166) chama atenção em relação à centralidade da disciplina para distribuição das vagas de trabalho no sistema carcerário. Apesar de não termos verificado a noção de *escassez* de vagas em relação à atuação do colégio – que, por vezes, recebe novos alunos mesmo com as salas cheias – a maneira de potencializar o controle disciplinar é dado, especialmente, pela possibilidade de ver perdida parte dos dias que poderiam ser computados enquanto remição.

---

<sup>33</sup> Abro aqui uma exceção em relação ao restante do trabalho para transcrever as normas da Lei de Execução Penal que materializam esta proibição: Art. 39. Constituem deveres do condenado: [...]. II. obediência ao servidor e respeito a qualquer pessoa com quem deva relacionar-se; [...] V. execução do trabalho, das tarefas e das ordens recebidas; [...]. Art. 50. Comete falta grave o condenado à pena privativa de liberdade que: [...] VI. inobservar os deveres previstos nos incisos II e V, do artigo 39, desta Lei.

É recorrente o registro na literatura de que o preso que ocupa estas posições que o aproximam da administração são tidos como *cagoetes*, ou seja, como delatores, como pessoas que passam informações para administração da unidade prisional (KRAHN, 2014, p. 126).

O preso se esquia entre *lições ameaçadoras*, entre os caminhos estabelecidos pelo comando da unidade e pela administração, se sujeitando a essas regras, mas procurando observar, entre frestas de autonomia, a obtenção de ganhos reais ou *melhorias* ao ocupar estes espaços.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prisão contemporânea, no Brasil, não abre mão de estratégias de disciplinamento, enquanto instrumento de controle de grandes contingentes de pessoas. A missão institucional da prisão de excluir e compor a gestão dos indesejáveis segue, em alguma medida, atrelada aos ideais de ressocialização e recuperação dos presos, em que pese boa parte dos discursos no campo da política criminal e da criminologia confirmam legitimidade à prisão, abrindo mão de qualquer “função positiva”, reconhecendo como legítimo o aparato de neutralização e retribuição.

Assim, a prisão brasileira permanece vinculada ao papel legal de ressocializar, com alguma influência de um certo *welfarismo penal*, mas se constrói especialmente através dos caminhos da disciplina e da concretização de etapas de exclusão da população pobre e negra do país.

A escola na prisão apresenta-se como instituição em situação bastante particular, uma vez que, assim como o trabalho, segue vinculada aos paradigmas do correccionalismo ressocializador. Abrir mão deste discurso pode significar colocar em risco a própria existência da escola na prisão. Por outro lado, fazer coro às missões institucionais da prisão, pode torná-la presa fácil do jogo da disciplina e do controle carcerário. Este é um dos grandes dilemas da educação em prisões.

No contexto da política criminal brasileira contemporânea, é possível notar uma tendência conservadora, de ampliação e endurecimento dos mecanismos punitivos, cada vez mais atrelados a concepções retributivistas. Neste cenário da política criminal, a situação da educação escolar nas prisões ocupa uma posição peculiar, pois se tem notado um processo consistente de regulamentação e expansão destas escolas. No sistema prisional da cidade de Salvador/BA, é perceptível este processo com a ampliação da oferta escolar.

A educação de jovens e adultos em prisões tem sido pautada, em geral, de forma independente dos objetivos institucionais da prisão, como maneira de garantir o cumprimento do mandamento constitucional de igualdade e de universalização da educação.

No plano jurídico, esta postura afasta uma dada lógica corriqueira na execução penal brasileira de que os direitos fundamentais seriam benefícios, sujeitos à gestão e arbitrariedade da administração prisional.

A partir da pesquisa de campo realizada junto ao Colégio Professor George Frago Modesto, na Penitenciária Lemos Brito (PLB), localizada no Complexo Penitenciário da Mata

Escura, em Salvador/BA, foi possível dialogar com algumas percepções de estudantes e professoras que colaboraram para as reflexões sobre o tema.

O primeiro aspecto que pode ser notado através das percepções dos atores envolvidos nos processos educativos na PLB, é que a administração prisional mantém o discurso de que deve *devolver os presos à sociedade melhor do que quando entraram*. A assistência educacional, na Lei de Execuções Penais, também é marcada pela ideia de que deve orientar o retorno à convivência em sociedade.

Foi possível notar, a partir dos relatos de certas educadoras, que uma parcela dos agentes penitenciários não concebe o porquê de oferecer educação aos presos. Esta perspectiva se alinha a um discurso de senso comum em que todo direito é visto como privilégio, como regalia. A desumanização do preso por parte de certos agentes é um entrave aos processos de educação, que se vê diante da resistência de sujeitos que atuam na ponta de lança dos mecanismos disciplinares.

As manifestações das professoras são marcadas essencialmente por uma ideia de que a educação em espaços de privação de liberdade é um direito humano que deve ser garantido à população encarcerada. No tratamento das educadoras em relação aos presos, é evidente a forma afetuosa e atenciosa, que é marcada pela utilização do nome próprio de cada um.

De forma geral, o colégio não se deixa captar pelo discurso institucional, que segue recorrendo às funções ressocializadoras da prisão para se referir aos “programas laborativos e educacionais”, para usar um jargão próprio da execução penal. Por vezes, o discurso das educadoras se deixa levar pela possibilidade de evitar que os alunos cometam novos crimes, como em Barreto (2017, p. 47; 73), mas não chega a representar uma adesão e identificação com as pautas institucionais declaradas da prisão.

A trajetória traçada por diversas educadoras para tentar construir um melhor caminho de educar os jovens e adultos em privação de liberdade é legítima, não é um esforço em prol da prisão, para ampliar e otimizar o controle punitivo. O que move as educadoras é o desejo de exercer seu próprio ofício de acordo com as pautas recentes incorporadas ao sistema legal brasileiro: mediar os processos de letramento dos sujeitos, habilitá-los enquanto leitores críticos, preparar para o exercício da cidadania de maneira autônoma.

É evidente que a necessidade cotidiana de *negociar* seu espaço é angustiante e exige sacrifícios. No plano mais pragmático, a relação das educadoras com a administração é marcada por ajustes e conflitos. Ainda que as educadoras não se sintam parte do esquema punitivo e

encarem a escola como instituição independente, e por vezes contrária, aos interesses da penitenciária, é preciso negociar as possibilidades de atuação, para que a segurança não sufoque as práticas educativas.

No entanto, é possível dizer que a falta de uma leitura mais complexa sobre o funcionamento das prisões por parte das educadoras, que não são capacitadas com um repertório teórico que as ajude na compreensão do encarceramento contemporâneo no Brasil, facilita a apropriação das dinâmicas do colégio pela prisão.

As ausências das referências à prisão e à punição na sala de aula são um fato ambíguo. Ao passo em que podem contribuir para aliviar as dores do encarceramento, *fazendo esquecer da prisão* ou *fazendo o tempo passar*, podem também impedir que os processos educativos representem um empoderamento dos alunos enquanto leitores críticos de sua própria realidade.

Os alunos valorizam o trabalho das educadoras, visto como uma tarefa difícil, que exige paciência e esforço, além de considerarem agradável a convivência na escola. Os projetos desenvolvidos, que permitem uma dinâmica mais ampla e diferenciada em relação à sala de aula, tornam mais evidente este aspecto.

A prática recorrente da escuta e o estímulo à escrita são um ponto importante para compreender as atividades do colégio, pois estimulam frequentemente os alunos a revisitarem sua própria história, a propor interpretações sobre o mundo e se apropriar cada vez mais da linguagem escrita. Desde a possibilidade de expressar emoções à chance de denunciar injustiças, estes processos podem ser decisivos na transformação do presente dos indivíduos presos, função essencial atribuída a uma educação que colabora com a emancipação dos sujeitos.

A escuta praticada na escola é diversa daquela realizada nos circuitos oficiais dos prontuários penitenciários e dos aparelhos da Justiça criminal, que podem significar a denegação da liberdade e prolongamento do tempo de prisão.

Além disso, o colégio também tem outros significados e potencialidades para os alunos presos, que vão desde a possibilidade de reduzir o tempo do encarceramento, através da remição da pena, até uma forma de ocupar o tempo de maneira diversa ou se afastar o máximo de tempo possível do convívio no pátio e na cela.

Esta possibilidade de encurtar a pena, é um dos aspectos importantes que aparece como motivação para buscar o colégio, através da remição na proporção das horas de frequência escolar. É evidente que esta também é uma estratégia legítima de *tirar a cadeia* e não ofende

os objetivos do colégio que, com empenho, busca também enriquecer o repertório do aluno, lhe propiciar a absorção de conhecimentos socialmente valorizados, de habilidades importantes, como a leitura.

Mas também é possível observar, no próprio sistema jurídico que institui o *direito* à remição da pena, que é possível que até um terço dos dias remidos sejam perdidos pelo preso, no caso da prática de falta grave. Este mecanismo legal é central no jogo da disciplina, que se torna ainda mais grave se observado o fato de que os processos disciplinares ocorrem com parâmetros incompatíveis com a lógica de um exercício de direito. As sugestões de Roig (2010, p. 01-19) de uma teoria do injusto disciplinar dão uma noção da necessidade urgente de controlar a punição por faltas cometidas na prisão.

A possibilidade de perder estes dias que seriam abatidos da pena funciona como instrumento de ameaça permanente. Não basta que o preso frequente os programas e adira aos discursos de recuperação. É preciso que ande na linha, sob pena de perder o tempo que se esforçou para recuperar.

Uma outra perspectiva demonstrada ao longo da pesquisa é a possibilidade de capitalizar a imagem de bom aluno e os espaços de circulação e visibilidade conferidos pelo colégio para conseguir o respeito da administração ou alguma melhoria concreta.

Alguns momentos da pesquisa de campo são reveladores de como esta apropriação pode acontecer. As falas institucionais realizadas no sarau, enquanto um projeto do colégio, demonstram o desenvolvimento de um discurso de agradecimento, uma postura de cooperação. Os presentes e homenagens recebidos por membros da administração e da secretaria são simbólicos neste sentido.

É evidente também que estes discursos não são produzidos de forma inocente pelos alunos. A possibilidade de ter palanque para falar diante da administração, de ser conhecido pelo *staff* por qualidades positivas, podem gerar evidentes vantagens no cumprimento da pena. Quando se considera a estrutura arbitrária de gestão de benefícios que orienta a execução penal, muitas vezes alheias às noções de direito e de qualquer possibilidade de controle judicial, fica evidente a possibilidade de dissimulação deste discurso enquanto resistência legítima do preso.

Este é um aspecto importante, pois, se de um lado, o funcionamento da engrenagem disciplinar na penitenciária se vale da escola e da ameaça de *perda dos benefícios*, para reforçar a submissão à disciplina e à ordem, por outro lado, os presos buscam capitalizar o papel de *bom aluno* para obter vantagens concretas.

É perceptível que o colégio está inserido no dispositivo de gestão disciplinar da população prisional pela administração. A tecnologia punitiva, ainda que sob condições materiais rudimentares e precárias, instrumentaliza as iniciativas no interior da prisão.

A concepção sobre o *tempo* na prisão está diretamente vinculada à ideia sobre o *espaço*, ou sobre o isolamento ou integração da prisão com o mundo exterior. A concepção aqui adotada, de que a prisão se integra à espaços externos, em constante fluxo de informações, objetos e pessoas, não permite conceber o tempo de prisão como tempo *suspense* (CUNHA, 2005, p. 33).

Neste sentido, a pena enquanto tempo na prisão significa um tempo vivenciado, *tempo vivo*. Aqui se destaca um papel importante que a escola pode realizar na prisão, possibilitando uma intervenção no presente, como destacado na pesquisa de Mariângela Graciano (2005, p. 106).

O colégio, marcado pela ausência de estrutura física compatível com suas atividades e falta de recursos, se não é capaz de alterar o mecanismo estruturante de toda prisão – pautado na submissão violenta e na obediência – parece ser capaz de criar espaços, ainda que provisórios e precários, de *menos prisão*, podendo representar um local de relações de respeito e valorização e de empoderamento através do aprendizado.

Sem perfilar a ideia reformista de que é possível construir uma prisão humanizada em que a educação seja prioridade frente às demandas disciplinares de controle excludente, é preciso reconhecer que a escola na prisão pode representar um espaço de possibilidades de redução de sofrimento dos sujeitos encarcerados e fomento à reflexão crítica sobre a própria trajetória e sobre o sistema criminal.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio ; DIAS, Camila Nunes. Articulação entre o mundo interno e externo às instituições prisionais: questões para a construção de um novo paradigma no domínio da sociologia das prisões. In.: 37º Encontro Anual da ANPOCS, 2013. **Anais do 37º Encontro Anual da ANPOCS**. Águas de Lindoia, ANPOCS, 2013. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=8587&Itemid=429](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=8587&Itemid=429)>. Acesso em 12.02.2016.
- ADORNO, Sérgio. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 7-40, 1991a.
- \_\_\_\_\_. Sérgio França Adorno de Abreu (depoimento, 2012). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM, 2013. 53 pp. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/cientistassociais/sergioadorno>. Acesso em 03 jan. 2018.
- AGUIAR, Ubirajara Batista de. **O sistema penitenciário baiano: a ressocialização e as práticas organizacionais**. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M. L. (Org.). **História das prisões no Brasil**, volume 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p.35-77.
- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **A professora nos entremuros do cárcere**. 2014. 244 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.
- ALMEIDA, Odilza Lines de. **Sem lugar para correr nem se enconder: um estudo de vitimização de internos no sistema penal baiano**. 2011. 286 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos : aspectos históricos e sociais. In : CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, 2015, Coritiba. **Anais eletrônicos...**, Coritiba : UFPR, 2015. Disponível em : <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf)>. Acesso em : 25 jun. 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre : Artmed, 2009.
- ANITUA, Gabriel Ignacio. **Historias de los pensamientos criminológicos**. Buenos Aires: Didot, 2015.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**. Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BADIOU, Alain. **A hipótese comunista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BAHIA. Secretaria de Educação; Secretaria de Administração Penitenciária. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. Salvador, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação; Secretaria de Administração Penitenciária. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. Salvador, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Colégio Professor George Fragoso Modesto. **Projeto político-pedagógico**. Salvador, 2013.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

\_\_\_\_\_. **Criminología y sistema penal**. Buenos Aires: Julio César Faira Editor, 2004.

BARRETO, Maria das Graças Reis. **Projeto político-pedagógico para educação em prisões**: outras estratégias para outro sujeito de direito. 2017. 133 f. Relatório de pesquisa (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro**. 11. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

\_\_\_\_\_. Pena pública e escravidão. In: NEDER, Gizlene (Org.). **História & Direito**: jogos de encontros e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Revan, 2007, p. 27-62.

\_\_\_\_\_. Política criminal com derramamento de sangue. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, n. 20, v. 5, p. 129-146, 1997.

BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

BECKER, Howard. A escola de Chicago. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.177-188, out. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v2n2/v2n2a08.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Outsiders**. Studies in the sociology of deviance. Expanded edition. New York: Free Press Paperback, 1973.

\_\_\_\_\_. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BIONDI, Karina. **Junto e misturado**: imanência e transcendência no PCC. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Mortiz. Introdução – Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Mortiz (Org.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 6-27.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BRAGA, Célia Maria Leal. **Crime e Sociedade** (o diagnóstico de uma situação). Salvador: Universidade Federal da Bahia (mimeografado), 1973.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Criminologia e prisão: caminhos e desafios da pesquisa empírica no campo prisional. **Revista de estudos empíricos em direito**. [S.l.], vol. 1, n. 1, p. 46-62, jan. 2014.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**, vol. 1. Brasília: CNV, 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Lei 7.210 de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 13 jul. 1984. Seção 1, p. 10227.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1 e 20.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, 19 jul. 2000.

\_\_\_\_\_. Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, 2006, Brasília. **Seminário nacional pela educação nas prisões: significados e proposições**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147583por.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução n. 3 de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, 25 mar. 2009. Seção 1, p. 22-23.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 4 de 9 de março de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 mai. 2010. Seção 1, p. 28.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 mai. 2010. Seção 1, p. 20.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.626 de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 25 nov. 2011. Seção 1, p. 2.

\_\_\_\_\_. Seminário Educação nas Prisões, 2012, Brasília. **A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e**



**perspectivas.** Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10586-educacao-nas-prisoereferencia-pdf&category\\_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10586-educacao-nas-prisoereferencia-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 04 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 5 de 10 de junho de 2015. Remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mai. 2016. Seção 1, p. 42.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4 de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 mai. 2016. Seção 1, p. 16.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

**Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen – dezembro 2014.** Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

**Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen – junho 2016.** Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

**Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres.** Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

**Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres – 2ª edição.** Brasília, 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. A docência no ambiente prisional: entre a autonomia e a opressão. **Etnográfica**, v. 20, n. 2, p. 387-409, jun. 2016.

CANCELLI, Elizabeth. **O mundo da violência.** A polícia na Era Vargas. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARRASCOSA, Denise. **Técnicas e políticas de si nas margens, seus monstros e heróis, seus corpos e declarações de amor:** literatura e prisão no Brasil pós-Carandiru. Curitiba: Appris, 2015.

CARVALHO, Everaldo Jesus de. **Escola penitenciária:** por uma gestão da educação prisional focada na dimensão pedagógica do agente penitenciário. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

CARVALHO, Salo de (org.). **Crítica à execução penal.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

\_\_\_\_\_. **Antimanual de Criminologia.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Penas e medidas de segurança no direito penal brasileiro.** São Paulo: Saraiva, 2013b.

\_\_\_\_\_. **O papel dos atores do sistema penal na era do punitivismo:** o exemplo privilegiado da aplicação da pena. Rio de Janeiro: Editora LumenJuris, 2010.

\_\_\_\_\_. O “gerencialismo gauche” e a crítica criminológica que não teme dizer seu nome. **R. Dir. Gar. Fund.**, Vitória, v. 15, n. 1, p. 125-155, jan./jun. 2014.

CARVALHO FILHO, Milton Júlio de. Sujeitos da fronteira. A saída da prisão. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; CARVALHO FILHO, Milton Júlio de (Org.). **Prisões numa abordagem interdisciplinar.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 179-195.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia.** Salvador: Arcadia, 2008, p. 17-50.

CASTRO, Lola Aniyar de. **Criminologia da libertação.** Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Criminologia da reação social.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1983.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **A capitalização do Tempo Social na Prisão:** a remição no contexto de temporalização na pena privativa de liberdade. São Paulo: Método; IBCCRIM, 2008.

\_\_\_\_\_. De boas intenções o inferno está cheio: reflexões sobre a educação formal nos ambientes prisionais. In: Vini Rabassa da Silva; Jussara Maria Rosa Mendes; Helenara Silveira Fagundes; Beatriz Gershenson Aginsky. (Org.). **Política Social:** temas em debate. Pelotas: EDUCAT, 2009, p. 103-130.

CHRISTIE, Nils. **Limits to pain.** Oxford: Martin Robertson & Companu Ltd., 1982.

CLEMMER, Donald. Leadership phenomena in a prison community. **Journal of Criminal Law and Criminology**, Chicago, v. 28, p. 861-872, mar/abr. 1938.

\_\_\_\_\_. **The prison community.** New York: Rinehart & Company Inc., 1958.

\_\_\_\_\_. Observations on imprisonment as a source of criminality. community. **Journal of Criminal Law and Criminology**, v. 41, p. 311-319, 1950.

COELHO, Claudia. **Memória e metapoesia em João Cabral de Melo Neto e Carlos de Oliveira.** 2011. 144 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

COELHO, Edmundo Campos. **A oficina do diabo e outros estudos sobre criminalidade.** Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2005.

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. A saúde mental de infratores presos numa unidade prisional da cidade de Salvador. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; CARVALHO FILHO, Milton Júlio de (Org.). **Prisões numa abordagem interdisciplinar.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 131-144.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade**: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995.

CRESSEY, Donald. Directives in complex organizations: the caso of the prison. **Administrative Science Quarterly**, v. 4, n. 1, p.1-19, jun. 1959.

CULLEN, Francis; AGNEW, Robert. **Criminological theory**: past to present. 4. ed. New York; Oxford: Oxford University Press, 2011.

CUNHA, Manuela. El tempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria. **Reglones**, Jalisco, n. 58-59, p. 32-41, nov. 2004/abr. 2005.

\_\_\_\_\_. The ethnography of prisons and penal confinement. **Annual Review of Anthropology**, v. 43, p. 217-233, 2014.

DARMON, Pierre. **Médicos e assassinos na Belle Époque**: a medicalização do crime. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 19. ed. São Paulo: Editora Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. **PCC**: hegemonia nas prisões e monopólio da violência. São Paulo: Saraiva, 2013.

DINIZ, Débora. Pesquisas em cadeia. **Revista Direito FGV**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 573-586, jul./dez. 2015.

EDITORA MODERNA. **EJA Moderna**: Educação de Jovens e Adultos: anos iniciais do ensino fundamental, v. 3. São Paulo, 2013, 400 p.

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Fronteiras de tensão**: política e violência nas periferias de São Paulo. São Paulo: Editora Unesp: CEM: Cebrap, 2011.

FERLA, Luis Antonio Coelho. O determinismo biológico no Brasil de entre-guerras. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0107.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2018.

FERNANDES, Daniel Fonseca. O grande encarceramento brasileiro: política criminal e prisão no século XXI. **Revista do CEPEJ**, Salvador, v. 18, p. 101-153, 2016.

FERNANDES, Daniel Fonseca; MATOS, Lucas Vianna. Apesar da pena: execução penal e redução de danos. **Panóptica**, v. 11, n. 1, p. 158-183, jan./jun. 2016.

FERRI, Enrique. **La justicia penal**. Madrid: B. Rodríguez Serra Editor, [189-?].

\_\_\_\_\_. **Los hombres y las cárceles.** Buenos Aires: Carlos y Alejandro Maucci; Cidade do México: Maucci Hermanos; Havana: José Lopez Rodriguez, [18--?].

FIGLIO, Maurício. **Uso de “drogas”:** controvérsias médicas e debate público. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão:** o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREITAS, Felipe. **Discursos e práticas das políticas de controle de homicídios:** uma análise do “Pacto Pela Vida” do Estado da Bahia (2011-2014). 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** Um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1984.

GARLAND, David. **The culture of control.** Crime and social order in contemporary Society. Oxford; Chicago: Oxfordo Press University; Chicago Press, 2002.

GAROFALO, Raffale. **La criminología.** Estudio sobre la naturaliza del crimen y teoría de la penalidade. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1912.

GODOI, Rafael. **Fluxos em cadeia:** as prisões em São Paulo na virada dos tempos. São Pualo: Boitempo, 2017.

GOÉS, Luciano. **A “tradução” de Lombroso na obra de Nina Rodrigues.** O racismo como base estruturante da criminologia brasileira. Rio de Janeiro: Revan, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Prisões, manicômios e conventos.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os quadros da experiência social.** Uma perspectiva de análise. Petrópolis: Vozes, 2012

GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil.** 2010. 261 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **A educação como direito humano.** A escola na prisão. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

IGREJA, Rebecca Lemos. O Direito como objeto de estudo empírico: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito. In: MACHADO, Maíra Rocha (Org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017, p. 11-37.

JOSÉ, Emiliano. **Galeria F: lembranças do mar cinzento**. São Paulo: Casa Amarela, 2000.

\_\_\_\_\_. **Galeria F: lembranças do mar cinzento: segunda parte**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 449 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes (Org.). **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 15-46.

KRAHN, Natasha Maria Wangen. **Ressocializando?** As percepções sobre a implementação de políticas laborativas e educacionais em uma unidade prisional. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEAL, Aurelino. **Germens do crime**. Bahia: Livraria Magalhães, 1896.

LEMGRUBER, Julia. Pesquisando em prisão feminina. In: VELHO, Gilberto (Coord.). **O desafio da cidade**. Novas perspectivas da antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1980, p. 143-155.

\_\_\_\_\_. Julita Lemgruber: entrevista para José Luiz Ratton e Ludmila Mendonça Lopes Ribeiro. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz. **As ciências sociais e os pioneiros nos estudos sobre crime, violência e direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Urbania; ANPOCS, 2011, p. 30-42.

\_\_\_\_\_. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.

LIMA, Antônio dos Santos. **Rastros de fogo e sangue: estudo sobre a (des)centralização de um mercado varejista de drogas na grande Salvador**. Salvador: Edufba, 2017.

LIMA, Déborah Kleman de. Educação pública e secundarista em Salvador: o Ginásio da Bahia, 1895-1942. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 197-231.

LOURENÇO, Luiz Claudio. Contribuições pioneiras das ciências sociais no estudo sobre as prisões do séc. XX. **Vivências**, Natal, v. 1, n. 46, p. 169-180, 2015.

LOURENÇO, Luiz Claudio; ALMEIDA, Odilza Lines de. Cultura do descontrole: notas sobre a dinâmica e estrutura das gangues prisionais no estado da Bahia. In: LOURENÇO, Luiz Claudio; GOMES, Geder Luiz Rocha (Org.). **Prisões e punição: no Brasil contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 46-76.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinquente**. São Paulo: Ícone, 2007.

LUZ, José Augusto Ramos da. Educação, progresso e infância na Salvador republicana: percursos históricos. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 233-269.

LYRA, Roberto. **As execuções penais no Brasil**. Rio de Janeiro; São Paulo: Companhia Editora Forense, 1963.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Crime e costume na sociedade selvagem**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MATHIESEN, Thomas. The sociology of prisons: problems for future research. **The British Journal of Sociology**, London, v. 17, n. 4, p. 360-379, dez. 1966.

\_\_\_\_\_. A caminho do século XXI – abolição, um sonho possível? **Verve**. São Paulo, n. 4, 2003, p. 80-111. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4964/3512>. Acesso em: 16 out. 2014.

MATOS, Lucas Vianna. Entre o discurso e a prisão: elementos para uma análise do trabalho prisional no Brasil contemporâneo. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade**, Canoas, v. 4, n. 1, p. 123-144, mai. 2016.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI e XIX)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2010.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MILLS, Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MISSE, Michel. Michel Misse: entrevista para Renato Sérgio de Lima. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz. **As ciências sociais e os pioneiros nos estudos sobre crime, violência e direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Urbana; ANPOCS, 2011, p. 14-28.

MONTEIRO, Leticia Chaves. **A permeabilidade das grades na busca cotidiana pela ordem: um estudo sobre agentes penitenciários em Salvador – BA**. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEDER, Gizlene. Sentimentos e ideias jurídicas no Brasil: pena de morte e degredo em dois tempos. In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M. L (Org.). **História das prisões no Brasil**, v. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 79-108.

NIZET, Jean; RIGAUX, Natalie. **A sociologia de Erving Goffman**. Petrópolis: Vozes, 2016.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. A educação na Bahia Imperial (1823-1889). In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 121-159.

OLIVEIRA, Luciano. **Sua Excelência o Comissário e outros ensaios de Sociologia Jurídica**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

OLIVEIRA FILHO, Ney Menezes de. **Da prisão às relações familiares: as consequências da prisão para a família do preso**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2014.

ONOFRE, Elenice. **Educação escolar na prisão**. O olhar dos alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação escola entre as grades**. São Carlos: UFSCAR, 2007.

PARANÁ. **Lei 17.329, de 8 de outubro de 2012**. Institui o Projeto “Remição pela Leitura” no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná. Poder Legislativo, Curitiba, 8 out. 2012.

PAVARINI, Massimo. **Control y dominación: teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

PAVARINI, Massimo; GIAMBERNARDINO, André. **Teoria da pena execução penal: uma introdução crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PIRES, Álvaro. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a, p. 43-94.

\_\_\_\_\_. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b, p. 154-211.

PIRES, Thula. O que significa renunciar a uma categoria? **Empório do Direito**, Florianópolis, mai. 2017. Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br/leitura/o-que-significa-renunciar-a-uma-categoria-1508244312>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001.

PRANDO, Camila Cardoso de Mello. A criminologia crítica no Brasil e os estudos críticos sobre a branquidade. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 70-84, mar. 2018.

PROENÇA, Débora. **Remição pela leitura: o letramento literário ressignificando a educação na prisão**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica do Paraná, Londrina, 2015.

RAMALHO, José Ricardo. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Brasília: BDJur, 2007. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/9989>>. Acesso em: 01 set. 2016.

ROIG, Rodrigo Duque Estrada. **Execução penal: teoria crítica**. São Paulo: Saraiva, 2014.

\_\_\_\_\_. **Direito e prática histórica da execução penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensaio sobre uma execução penal mais racional e redutora de danos. *Revista da Faculdade de Direito da UERJ*, Rio de Janeiro, n. 18, 2010, p. 1-19. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rfduerj/article/view/1373/1163>>. Acesso em 7 set. 2015.

ROMÃO, Vinícius de Assis. Cárcere e rua. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM PRISÃO, 2., 2016, Petrópolis. **Anais eletrônicos...** Petrópolis: ANDHEP, 2016. Disponível em: <http://andhep.org.br/anais/arquivos/IIencontro/GT16/gt16.pdf>. Acesso em 30 abr. 2018.

ROSE, R. S. **Uma das coisas esquecidas**. Getúlio Vargas e controle social no Brasil – 1930-1954. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROTMAN, Edgardo. The Failure of Reform: United States, 1865-1965. In: MORRIS, Norval; ROTHMAN, David (Ed.). **The Oxford history of the prison**. The practice of punishment in Western Society. Oxford; New York: Oxford University Press, 1995, p. 169-197.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e Estrutura Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SÁ, Alvinho Augusto de. **Criminologia clínica e execução penal**. Proposta de um modelo de terceira geração. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

SALLA, Fernando. A pesquisa sobre as prisões: um balanço preliminar. In: KOERNER, Andrei (Org.). **História da justiça penal no Brasil: pesquisas e análises**. São Paulo: IBCCRIM, 2006, p. 107-127.

SANT'ANNA, Marilene Antunes. Trabalho e conflitos na Casa de Correção do Rio de Janeiro. In: MAIA, Clarissa Nunes; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS,



Marcos Luiz. (Org.). **História das prisões no Brasil**, vol. I. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 283-311.

SANTOS, Carla Adriana da Silva. **Ó praí, Prezada!** Racismo e sexismo institucionais *tomando bonde* no Conjunto Penal Feminino de Salvador. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/NEIM, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **A criminologia radical**. 3. ed. Curitiba: ICPC: Lumen Juris, 2008.

SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. A trajetória da nova LDB. In: \_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 36-42.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRA, Carlos Henrique Aguiar. **Criminologia e direito penal em Roberto Lyra e Nelson Hungria: uma proposta indisciplinada**. Coleção Brasileira de Criminologia, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora LumenJuris, 2008.

SHAW, Clifford. **The jack-roller: a delinquent boy own story**. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

SILVA, Edilaine dos Santos. **“Pela luz e civilidade”**: história da educação primária na Bahia através de construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, José Carlos de Araújo. O ensino mútuo e o ensino simultâneo na Província da Bahia: cotidiano e trabalho docente. In: LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos (Org.). **História da educação na Bahia**. Salvador: Arcadia, 2008, p. 51-89.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. A extinção dos brasileiros segundo o conde de Gobineau. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2013.

SOZZO, Máximo. **Viagens culturais e a questão criminal**. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

SUTHERLAND, Edwin. The prison as a criminological laboratory. **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, Philadelphia, v. 157, p. 131-136, set. 1931.

SYKES, Gresham. **The society of captives**. A study of a maximum security prison. New Jersey: Princeton University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. Review. The prison Community. **The journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science**, Chicago, v. 49, n. 6, p. 576-577, abr. 1959.

TAYLOR, Yan; WALTON, Paul; YOUNG, Jock. **La nueva criminología**: contribución a una teoría social de la conducta desviada. 3. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

TEIXEIRA, Alessandra. Políticas penais no Brasil contemporâneo: uma história em três tempos. **L'Ordinaire des Amériques**, n. 216, jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Prisões da exceção**: política penal e penitenciária no Brasil contemporâneo. Curitiba: Juruá, 2009.

TORRES, Cláudia Regina de Oliveira Vaz. **“Por um céu inteiro”**: crianças, educação e sistema prisional. 2010. 229f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

TRINDADE, Cláudia Moraes. **A Casa de Prisão com Trabalho da Bahia, 1833-1865**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

\_\_\_\_\_. A implantação do trabalho prisional na penitenciária da Bahia (1833-1865). In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; CARVALHO FILHO, Milton Júlio de (Org.). **Prisões numa abordagem interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2012a, p. 15-30.

\_\_\_\_\_. **Ser preso na Bahia no século XIX**. 2012. 304 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de Extensão Universitária Leitura e Escrita** – ações libertadoras. Salvador, 2017.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Confissões da Bahia**: Santo Ofício da Inquisição de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VALOIS, Luís Carlos. **Execução penal e ressocialização**. São Paulo: Estúdio Editores.com, 2015.

VASQUEZ, Eliane. **Sociedade cativa**: entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

WACQUANT, Loïc. **Prisons of poverty**. Expanded edition. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

\_\_\_\_\_. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

\_\_\_\_\_. The curious eclipse of prison ethnography in the age of mass incarceration. **Ethnography**, v. 3, n. 4, p. 371-397, dez. 2002.

WEST, Cornel. A genealogy of moderny racismo. In: ESSED, Philomena; GOLDBERG, David Theo (Org.). **Race critical theories**: text and context. Malden: Blackwell, 2001 p. 90-112.

ZAFFARONI, Eugenio. Raúl. **Em busca das penas perdidas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. **Direito Penal Brasileiro: primeiro volume**. 4. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

## ANEXO A

### Propostas do Seminário Nacional pela Educação em Prisões (2006)

#### **A – GESTÃO, ARTICULAÇÃO E MOBILIZAÇÃO**

*As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a fornecer estímulos e subsídios para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil, com vistas à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a educação nas prisões. Nesse sentido, de acordo com os participantes do seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:*

1. O governo federal, por intermédio dos ministérios da Educação e da Justiça, figure como o responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no domínio da educação nas prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos estados e municípios.
2. A oferta de educação no sistema penitenciário seja fruto de uma articulação entre o órgão responsável pela administração penitenciária e a Secretaria de Educação que atue junto ao sistema local, cabendo a ambas a responsabilidade pela gestão e pela coordenação desta oferta, sob a inspiração de Diretrizes Nacionais.
3. A articulação implique disponibilização de material pedagógico da modalidade de EJA para as escolas que atuam no sistema penitenciário, como insumo para a elaboração de projetos pedagógicos adequados ao público em questão.
4. O trabalho articulado encontre as devidas oportunidades de financiamento junto às pastas estaduais e aos órgãos ministeriais, especialmente com a inclusão dos alunos matriculados no Censo Escolar.
5. A gestão se mantenha aberta a parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, sob a orientação de Diretrizes Nacionais.
6. Os educadores do sistema pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, selecionados por concursos públicos e com remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo.

7. A gestão propicie espaços físicos adequados às práticas educativas (por exemplo: salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc.), além de adquirir os equipamentos e materiais necessários, evitando improvisos e mudanças constantes.
8. A construção de espaços adequados para a oferta de educação, bem como de esporte e cultura, seja proporcional à população atendida em cada unidade.
9. As autoridades responsáveis pela gestão transformem a escola em espaço de fato integrado às rotinas da unidade prisional e da execução penal, com a inclusão de suas atividades no plano de segurança adotado.
10. O diagnóstico da vida escolar dos apenados logo no seu ingresso ao sistema, com vistas a obter dados para a elaboração de uma proposta educacional que atenda às demandas e circunstâncias de cada um, seja realizado.
11. O atendimento diferenciado para presos(as) do regime fechado, semi-aberto, aberto, presos provisórios e em liberdade condicional e aqueles submetidos à medida de segurança independente de avaliação meritocrática seja garantido.
12. O atendimento contemple a diversidade, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas.
13. Os responsáveis pela oferta elaborem estratégias para a garantia de continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil.
14. A remição pela educação seja garantida como um direito, de forma paritária com a remição concedida ao trabalho e cumulativa quando envolver a realização paralela das duas atividades.

15. O trabalho prisional seja tomado como elemento de formação e não de exploração de mão-de-obra, garantida a sua oferta em horário e condições compatíveis com as da oferta de estudo.
16. Além de compatível, o trabalho prisional (e todas as demais atividades orientadas à de reintegração social nas prisões) se torne efetivamente integrado à educação.
17. A certificação não-estigmatizante para as atividades cursadas pelos educandos (sejam eles cursos regulares de ensino fundamental e médio, atividades não-formais, cursos profissionalizantes etc.), de maneira a conciliar a legislação e o interesse dos envolvidos, seja garantida.
18. A existência de uma política de incentivo ao livro e à leitura nas unidades, com implantação de bibliotecas e com programas que atendam não somente aos alunos matriculados, mas a todos os integrantes da comunidade prisional.
19. A elaboração de uma cartilha incentivando os apenados à participação nos programas educacionais, bem como informações relativas à remição pelo estudo.
20. Os documentos e materiais produzidos pelos ministérios da Educação e da Justiça e/ou pelas secretarias de Estado de Educação e de Administração Penitenciária, que possam interessar aos educadores e educandos do sistema, sejam disponibilizados e socializados, visando ao estreitamento da relação entre os níveis de execução e de gestão da educação nas prisões.
21. Sejam promovidos encontros regionais e nacionais sobre a educação nas prisões envolvendo todos os atores relevantes, em especial diretores de unidades prisionais e do setor de ensino, tendo como um dos itens de pauta a troca de experiências.

**B – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA OFERTA**

*As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores,*

*agentes penitenciários e operadores da execução penal. Nesse sentido, de acordo com os participantes do Seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:*

22. Ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional.
23. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento.
24. No âmbito de seus projetos político-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário. Nos estados em que elas não existem, sejam implementadas, conforme Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.
25. As instituições de ensino superior e os centros de pesquisa sejam considerados parceiros potenciais no processo de formação dos profissionais do sistema, na execução de projetos de formação e na organização e disponibilização de acervos bibliográficos.
26. A formação dos servidores penitenciários contemple na sua proposta pedagógica a dimensão educativa do trabalho desses profissionais na relação com o preso.
27. Os atores estaduais estimulem a criação de espaços de debate, formação, reflexão e discussão como fóruns e redes que reflitam sobre o papel da educação nas prisões.

28. Os cursos superiores de graduação em Pedagogia e as demais licenciaturas incluam nos seus currículos a formação para a EJA e, nela, a educação prisional.
29. Os educandos e educadores recebam apoio de profissionais técnicos (psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos etc.) para o constante aprimoramento da relação de ensino-aprendizagem.
30. A pessoa presa, com perfil e formação adequados, possa atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, com direito à remição e remuneração.

#### C – ASPECTOS PEDAGÓGICOS

*As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, de acordo com os participantes do seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:*

31. Venha a ser criado um regimento escolar próprio para o atendimento nos estabelecimentos de ensino do sistema prisional, no intuito de preservar a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões.
32. Seja elaborado em cada estado os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.
33. Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local.



34. Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social.
35. Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional).
36. Seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais.
37. Sejam os familiares dos presos e a comunidade em geral estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social.
38. Sejam ampliadas as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental.
39. Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem.
40. Seja garantida a autonomia do professor na avaliação do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem.

#### **ENCAMINHAMENTOS**

O governo federal e os governos estaduais, junto com a sociedade civil, devem trabalhar para o refinamento e a concretização destas proposições. Isso demanda a manutenção dos

vínculos e compromissos conquistados com o Projeto Educando Para a Liberdade e com o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões bem como o avanço no sentido de transformá-las em fundamentos de uma política pública consistente para o setor.

*Para tanto, a sintonia com este documento pode ser adotada desde logo como um critério, pelos órgãos federais, no financiamento e na avaliação de ações locais relativas à educação nas prisões.*

*Além disso, suas proposições podem ser encaminhadas à apreciação do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, contribuindo para debates e medidas a serem adotadas pelos governos, num outro momento.*