

Elenice Maria Cammarosano Onofre

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO.
PARA ALÉM DAS GRADES: A ESSÊNCIA DA ESCOLA
E A POSSIBILIDADE DE RESGATE DA IDENTIDADE
DO HOMEM APRISIONADO.**

0300054043



Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara, para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Educação Escolar).

Orientadora : Profª Drª Maria Beatriz Loureiro de Oliveira



RETOMBADO

p/12123

ARARAQUARA
2002

Onofre, Elenice Maria Cammarosano.

Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado/ Elenice Maria Cammarosano Onofre. –

Araraquara , 2002

187 f. : 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras

Orientador: Maria Beatriz Loureiro de Oliveira

1. Educação escolar. 2. Educação de adultos presos

Elenice Maria Cammarosano Onofre

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO.
PARA ALÉM DAS GRADES: A ESSÊNCIA DA ESCOLA
E A POSSIBILIDADE DE RESGATE DA IDENTIDADE
DO HOMEM APRISIONADO.

Comissão Julgadora

Tese para obtenção do grau de doutor

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a *Maria Beatriz Loureiro de Oliveira*

2º Examinador: Prof^a Dr^a *Alda Junqueira Marin*

3º Examinador: Prof. Dr. *José Geraldo Silveira Bueno*

4º Examinador: Prof^a Dr^a *Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*

5º Examinador: Prof^a Dr^a *Luciana Maria Giovanni*

Araraquara, 15 de agosto de 2002.

Para

Antônio,

meu pai, a ausência mais presente em minha
vida nos dias de hoje.

Amélia,

minha mãezinha.

André Luís, Renato, Lenise e Fernanda,

meus filhos.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a *Maria Beatriz Loureiro de Oliveira*, orientadora e amiga, pelo incentivo e pela confiança.

Aos professores Dr^a *Alda Junqueira Marin* e Dr. *Fernando Afonso Salla* pelas valiosas sugestões por ocasião do Exame de Qualificação.

À professora Dr^a *Luciana Maria Giovanni* pela disponibilidade e pela paciência com que me ajudou nas reflexões que possibilitaram o avançar na produção deste trabalho.

À Diretoria Geral, Diretoria de Reabilitação, Diretoria de Educação e Funcionários da Penitenciária de Araraquara pela presteza às minhas solicitações.

Ao *Devair*, amigo e companheiro de tantos anos, pelo carinho e estímulo.

Ao *Rafael* e *Teresa* pelo apoio, partilhando comigo as “horas das tempestades”.

Às professoras *Maria Aparecida* e *Sônia* pela revisão cuidadosa do texto.

À *Marisa* e *Melina* que colaboraram na digitação final do texto.

À *Heloísa* por ter assumido tarefas minhas, liberando-me para que pudesse me dedicar a este trabalho.

Aos *Alunos* e *Professores* da Escola da Penitenciária de Araraquara, colaboradores dedicados, meu agradecimento especial, pelo muito que me ensinaram.

RESUMO

Este trabalho busca um aprofundamento das discussões existentes em relação às possibilidades e limites da educação escolar no sistema prisional.

Como uma das possibilidades de influenciar positivamente a reinserção social, o estudo destaca a educação escolar, discutindo o que ela deve e o que pode fazer no interior das prisões.

Seu princípio fundamental, que é por essência transformador, sugere o tempo-espço da escola como possibilidade, enquanto a cultura prisional, caracterizada pela repressão, pela ordem e disciplina, com o fim de adaptar o indivíduo ao cárcere, apresenta um tempo-espço que determina mecanicamente as ações dos indivíduos.

Partindo dessa contradição primeira, a investigação caminha no sentido de coletar dados que subsidiem a análise do papel que a escola pode desempenhar dentro das prisões.

O recorte dos sujeitos para essa coleta incide sobre alunos e professores, visto serem eles os protagonistas do espaço educativo da sala de aula.

Os dados obtidos são agrupados em focos de análise. **Na visão dos alunos:** o significado da prisão, o significado da escola, as causas do abandono da escola e o papel dos professores. **Na visão dos professores:** o significado da figura do professor e da escola, a sala de aula como espaço de aprendizagem de conteúdos úteis para a vida e as dificuldades encontradas na organização e funcionamento da escola na prisão.

A análise feita permite repensar possíveis caminhos para as escolas das prisões. Embora inseridas em um contexto repressivo, elas desempenham a essência de sua função: mediadoras entre saberes, culturas e a realidade, oferecendo possibilidades que, ao mesmo tempo, libertem e unam os excluídos que vivem no interior das unidades prisionais.

Palavras-chave: *educação escolar em prisões; educação de adultos presos; prisões e educação escolar.*

ABSTRACT

In this study we try to look for a depth in the present debates related to the possibilities and limits of education in the prison system.

As one of the possibilities to influence positively the social re-adjustment, this study points out the education, debating what must be done or could be done inside the prisons.

Its fundamental principle, which is transforming, suggests that the time-space of school as a possibility, while the prison culture, characterized by repression, order and discipline, aiming to adapt the individual to prison, shows the time-space that determines mechanically the actions of the individuals.

Starting from this contradiction, the investigation tries to collect data that support the analysis of the role that school can have inside the prisons.

The group of people for this collecting are based on students and teachers, because they have a role in the educational classroom.

The gathered data are grouped in focus of analysis. **In the view of the students:** the meaning of prison, the meaning of school, the reasons for quitting school and the role of the teachers. **In the view of the teachers:** the meaning of the importance of the teacher and the school, the classroom as a place for learning useful subjects to life and the difficulties found in the organization and functioning of school in the prisons.

The analysis permits to rethink about the possible ways for schools in prisons. Although introduced in a repressive context, they fulfill the essence of their function: intermediaries among knowledge, cultures and the reality, offering possibilities that, at the same time, set free and unite the excluded ones that live in prisons

Key words: *education in prisons; education for adult prisoners; prisons and education.*

SUMÁRIO

Resumo	6
Abstract	7
Lista de Figuras	10
Lista de Gráficos	11
Lista de Tabelas	12
Introdução	13
1. Relevância do estudo, justificativa e objetivos	13
1.1. Questões de pesquisa	26
1.2. Objetivos	26
1.3. Hipótese	26
1.4. Estrutura do trabalho	27
I. Conhecendo o espaço das prisões	30
1- Caracterização da arquitetura prisional	30
2- Significado e sentido da vida na prisão: integração do preso ao sistema social do cárcere	33
II- Marcos da educação em presídios no Estado de São Paulo	49
1- A Fundação “Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel”- FUNAP	49
2- A Penitenciária “Doutor Sebastião Martins Silveira” de Araraquara	55
2.1- Caracterização do espaço físico	55
2.2- O Projeto Arquitetônico da Penitenciária de Araraquara	56
2.3. Reorganização no espaço físico do projeto inicial: a ênfase no trabalho	61
III- Educação escolar no sistema penitenciário	71
1- Organização e funcionamento das escolas nas prisões	71
2- Fundamentos Teóricos, Pressupostos Metodológicos e Objetivos do Programa de Educação de Adultos Presos	77
3- Escola proposta para a educação escolar em prisões	81

IV- Levantando algumas questões sobre a educação escolar no sistema penitenciário	85
V- Descrevendo os procedimentos metodológicos	97
1- Primeiras aproximações com o objeto de estudo	97
2- A escolha da metodologia de pesquisa	100
3- Sujeitos da pesquisa e procedimentos da coleta de dados	103
VI- Perfil dos sujeitos investigados e entrevistas	107
1- Caracterização dos alunos investigados	107
1.1- O perfil dos alunos entrevistados e as conversas	121
2- O perfil dos professores e as entrevistas	126
VII- Do discurso oficial à vivência do cotidiano na unidade prisional: em busca de caminhos possíveis para a educação escolar em prisões	131
1- A visão dos alunos	131
1.1- Significado da prisão para o aluno	133
1.2- Significado da escola para o aluno	136
1.3- Causas do abandono da escola da prisão	148
1.4- Papel dos professores na escola da prisão	151
2- A visão dos professores	155
2.1- Significado da figura do professor e da escola	155
2.2- A sala de aula como espaço de aprendizagem de conteúdos úteis para a vida	160
2.3- Organização e funcionamento da escola na prisão: dificuldades encontradas	162
3- Em busca de caminhos para a educação escolar em prisões	171
VIII- Considerações finais	175
IX – Referências Bibliográficas	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Gaiola	66
Figura 02 – Parlatório	66
Figura 03 - Biblioteca	66
Figura 04 – Pátio interno	67
Figura 05 – Campo de futebol	67
Figura 06 – Cozinha	67
Figura 07 – Lavanderia	68
Figura 08 – Cela	68
Figura 09 – Cela	68
Figura 10 - Sala de aula	69
Figura 11 – Oficina de trabalho	69
Figura 12 – Oficina de trabalho.....	69
Figura 13 – Oficina de trabalho	70
Figura 14 – Oficina de trabalho	70
Figura 15 – Oficina de trabalho	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	108
Gráfico 2 – Estado civil	108
Gráfico 3 – Estrutura familiar	109
Gráfico 4 – Passagem pela FEBEM	110
Gráfico 5 – Passagem por Juizado de Menores	110
Gráfico 6 – Motivos das passagens por Juizado de Menores	111
Gráfico 7 – Idade de ingresso na escola	111
Gráfico 8 – Série de interrupção dos estudos	112
Gráfico 9 – Motivos da interrupção escolar	113
Gráfico 10 – Membros da família aprisionados	113
Gráfico 11 – Idade de início na vida delitiva	114
Gráfico 12 – Motivos de início na vida delitiva	114
Gráfico 13 – Total da pena em anos	115
Gráfico 14 – Ano da primeira prisão	115
Gráfico 15 – Passagens por outras prisões	116
Gráfico 16 – Porcentagem de visitas	117
Gráfico 17 – Expectativa quando em liberdade	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos aprisionados entrevistados	122
Tabela 2 – Professores da escola da penitenciária em 1999	127

INTRODUÇÃO

1 – Relevância do estudo, justificativa e objetivos

Fazer com que exista uma sociedade com um pouco mais de qualidade de vida é papel importante dos educadores, que têm como desafio permanente discutir, rever, refazer o sentido histórico de inovação e humanização do progresso.

Os problemas na área da educação são complexos e não existem respostas imediatas ou soluções rápidas para eles, o que justifica a necessidade de estudos, reflexões e a tentativa de ir além do concreto aparente.

Ao se discutir o sentido da educação escolar nos dias de hoje, fica evidente a importância da produção do conhecimento, mas é preciso, também, racionalidade, clareza, investimento, direcionados ao homem, a sua qualidade de vida e a sua felicidade, que é o grande desafio e o sentido da empreitada educativa. Não se pode discutir educação escolar que leve à melhoria da qualidade de vida, somente a partir do *território escola*, uma vez que estaríamos reduzindo a discussão ao plano das boas intenções. É preciso também considerar a situação de desigualdade social brasileira, a ausência de ações políticas includentes e a tradição da realização de eventos que desencadeiam grandes discussões, mas com poucos resultados ou aplicações no dia-a-dia da escola.

Para Assmann (1993), é preciso repensar, em nossos dias, literalmente tudo: a educação, a política e a espiritualidade. A qualidade de vida só existe como qualidade da corporeidade viva. Por isso, ao pensar a educação, não se pode desvinculá-la da visão que se tem do ser humano como entidade abstrata nem

como individualidade isolada, uma vez que “existem seres humanos imersos numa complexíssima rede de relações com as coisas da natureza e entre si, em formas concretas de produção e reprodução social da vida humana” (p. 46).

Nessa configuração, os educadores, mais do que nunca, assumem a identidade de trabalhadores culturais, envolvidos na produção de uma memória histórica, e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social.

[...] todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais [...] a opção feita pelo trabalhador social irá determinar tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação (FREIRE, 1979, p. 49).

Como trabalhadores culturais preocupados com a inclusão social, há que se concordar com Gentili (1995) quando afirma que o desafio dos educadores é

[...] construir uma sociedade onde os excluídos tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. ... Não existe qualidade com dualização social. Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio (p. 176-177).

Os estudos sobre educação e qualidade realizados por Assmann (1993), Gentili e Silva (1995), Silva, T. (1995), Silva, R. (1995), Fidalgo (1996), Arroyo (1992) e Enguita (1995) apontam para a necessidade de os educadores, preocupados com a inclusão social, formularem um projeto social e educacional que se contraponha à retórica neoliberal, na medida em que esta se refere à qualidade dos *incluídos*, dos *integrados*, dos *satisfeitos*, dos *clientes*, das *minorias ganhadoras*

e nunca dos *excluídos*, dos *marginais*, dos *insatisfeitos*, dos *não-clientes*, das *maiorias perdedoras*.

O centro de preocupações dos educadores é o ser humano – sujeito histórico e social – inserido em uma sociedade, com determinada cultura e momento histórico, sendo influenciado pelo meio social em que vive e que também o marca. Esse ser, o cidadão, tem direitos aos quais o Estado deve atender: o direito à educação, à saúde, à segurança, entre outros. E esses serviços devem ser de qualidade, se o projeto político é democrático.

É preciso, hoje, ter, no mínimo, noções básicas de informações que sejam capazes de garantir a sobrevivência do homem não só no sentido profissional, mas na amplitude de acompanhar conscientemente as transformações do seu papel de cidadão atuante. E aqueles que tiveram garantido seu ingresso ao mundo do conhecimento, pelo exercício da cidadania, têm uma dívida a ser paga com aqueles que ficaram excluídos desse processo.

Há que se destacar a importância do papel da alfabetização, assim como da educação em geral na construção da cidadania do indivíduo que reconhece seus direitos e que se reconhece como sujeito de deveres. Priorizar o direito à educação escolar dos analfabetos jovens e adultos deve ser preocupação fundamental de um projeto político que se diz democrático.

O desafio de alfabetizar os milhões de brasileiros que não adentraram ao universo da linguagem, ao universo do reconhecimento, que não tiveram acesso ao conhecimento, à cidadania, à plena vida é algo que não pode ser adiado. A alfabetização surge como a possibilidade de desenvolvimento individual, com o objetivo de eliminar a marginalização, pois marginal é aquele que não tem condições de integrar-se ao meio. Não só a simples alfabetização, mas também a educação, nas suas formas abrangentes, representam elementos essenciais de desenvolvimento social.

Assim, as práticas educativas dotam o indivíduo de um saber – viver em sociedade e sobreviver nela. É através do processo de socialização – via família,

sociedade, escola – que são transmitidos os padrões de comportamentos, normas, valores e crenças. Espera-se que o indivíduo assimile esses padrões e que tenha, como princípio, objetivos comuns e valores comuns. A isso chamamos cultura.

Todas as sociedades têm cultura, todos os grupos de pessoas têm cultura, mesmo que não tenham freqüentado uma escola, pois devem dominar conhecimentos, sejam eles específicos ou gerais. A cultura é o resultado de várias manifestações humanas. Vila Nova (1995) diz:

[...] a cultura compreende todas as elaborações resultantes das capacidades adquiridas pelo homem como integrante da sociedade, pois a cultura, como já deve ter ficado claro, não decorre da herança biológica do homem, mas de capacidades por ele desenvolvidas através do convívio social. Só o homem possui cultura. Todos os homens possuem cultura, no sentido de que, vivendo em sociedade, participam de alguma cultura. Ao contrário do que se afirma na linguagem vulgar, quando se diz que algum indivíduo não tem cultura, a cultura não é exclusiva de peessoas letradas, já que qualquer indivíduo normalmente socializado participa dos costumes, das crenças e de algum tipo de conhecimento da sua sociedade. Por essa razão é comum o emprego, principalmente entre antropólogos, da expressão enculturação como sinônimo de socialização, já que esta implica necessariamente a interiorização da cultura pelo indivíduo (p. 45).

Fazem parte da cultura: a linguagem, os valores, as normas, as crenças, a ciência, a educação, e uma vez que a transmissão da cultura às novas gerações depende da comunicação simbólica, da qual a linguagem verbal é importante instrumento, é a partir dela que as relações humanas se concretizam. A linguagem está diretamente relacionada com a realidade social. É por meio dela que são transmitidas as idéias de uma determinada sociedade e que, se processa, portanto, a

socialização do indivíduo. E é por intermédio da educação que essa socialização se faz mais intensa.

Para Durkheim (1965):

[...] a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (p. 44).

Refletindo sobre essa definição de Durkheim e estendendo-a à alfabetização de adultos, percebe-se que estes, ao contrário das crianças, já estão socializados, pois já passaram por muitos aprendizados; a única fase pela qual não passaram foi a da educação formal. E a escola, na definição de muitos autores, é a principal instituição em que as relações humanas são iniciadas, desenvolvidas e efetivadas.

Os analfabetos não tiveram acesso às escolas e nem por isso deixaram de ser socializados, pois a socialização pode ser transmitida pela família, igreja, comunidade e pelo mundo do trabalho, o que nos leva a apontar a linguagem como ponto importante para a efetivação das relações humanas. O analfabeto, como qualquer outro indivíduo, tem necessidade de se comunicar, e é a linguagem que lhe possibilita a explicação dos sentimentos e a compreensão do mundo em que vivemos.

No entanto, saber ler e escrever no mundo de hoje é uma questão de sobrevivência. Os analfabetos são excluídos, muitas vezes, de processos mais amplos de participação social, como, por exemplo, preencher a ficha de um emprego, ou até mesmo passar por testes elementares. É absolutamente relevante o nível de escolaridade da população na era da globalização, e por isso o Brasil tem

gasto com campanhas como as de *educação de adultos*, que, embora busquem combater os efeitos, não atingem a causa do analfabetismo, que tem suas raízes nos problemas econômicos e sociais.

No presente contexto, a Educação de Adultos se faz presente em vários segmentos sociais. Há um esforço conjunto da comunidade, entidades religiosas, voluntários, escolas oficiais em tentar sanar esse problema, evitando que se perpetuem as desigualdades e a exclusão social.

Embora exista há muito tempo o contingente de analfabetos jovens e adultos, nos dias de hoje é que começam a surgir, nos cursos que formam professores, por exemplo, quadros curriculares que se reformulam para atender a esse público, o qual requer um trabalho especializado de educação escolar.

A formação de profissionais para atuarem na educação de jovens e adultos deve ser preocupação central, pois

Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante... Portanto, a formação tem que ser repensada, pois há maior incidência nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais (NÓVOA, 1995, p. 67).

Ao entrar em qualquer livraria de educação, encontra-se uma quantidade significativa de trabalhos publicados sobre alfabetização de crianças, o que é, sem dúvida, muito importante. Porém, quando se procura algo sobre alfabetização de adultos, a diferença é significativa, o que mostra o entendimento, que sempre foi dado à educação de adultos, como um processo que pode ser deixado para depois.

São considerados importantes estudos, investigações e propostas voltados para a educação escolar de adultos, pois o menosprezo por ela, a atitude de condenar os adultos definitivamente ao analfabetismo, por exemplo, incide no erro

sociológico de supor que o adulto é *culpado* de sua própria ignorância. Ele não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, mas “é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência” (PINTO, 1985, p. 82). A educação de adultos, não é, portanto, um esforço marginal, residual de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a sociedade deve se lançar.

Como educadora participante de projetos que visam à melhoria da qualidade de vida dos excluídos da sociedade, participei, como colaboradora, do Programa de Educação de Adultos Presos, junto à Penitenciária de Araraquara. Essa vivência desvelou-me um espaço de educação diferenciado de todos os outros dos quais já havia participado.

A população carcerária apresenta características semelhantes às da população brasileira, constituída em sua maior parte de pobres e de pessoas pouco escolarizadas.

Embora as condições de vida no interior das “empresas de reforma moral dos indivíduos” sejam heterogêneas, traços comuns denotam a má qualidade de vida: superlotação, condições sanitárias rudimentares, alimentação deteriorada, precária assistência médica, judiciária, social, profissional e educacional.

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, aqueles são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados. O estigma e a segregação que lhes são imputados atingem, por extensão, toda a sua família: pais, esposas, companheiras e filhos.

A criminalidade é consequência da “enfermidade” do tecido social, e as instituições criadas para a reeducação e reinserção dos “condenados” estão contaminadas por essa mesma “doença social”. No entanto, apesar do sistema desintegrador da prisão, reprodutora do modelo excludente, violento e criminalizante da sociedade, ainda resta no homem aprisionado o desejo de continuar vivendo e de conseguir melhor qualidade de vida.

Se o cotidiano dessas organizações comporta maus-tratos e toda uma série de outras humilhações a que são submetidos seus tutelados, é porque durante longo tempo elas se mantiveram protegidas da inquirição pública. E embora as políticas sejam formuladas e implementadas sob o signo da recuperação e da ressocialização dos sentenciados, além de trazerem subjacente um discurso ideológico que se sustenta no tripé trabalho-profissionalização/educação/assistência, certamente não são poucos os obstáculos que se antepõem à implementação de políticas penais com um mínimo de êxito para impedir a transformação das prisões em instituições compatíveis com o exercício democrático do poder.

As prisões revelam os limites que se colocam na sociedade brasileira à implementação de uma política de proteção dos direitos fundamentais da pessoa humana, nela incluído o respeito às regras mínimas estipuladas pela ONU para o tratamento de presos.

- Em sociedades ditas democráticas, os erros e acertos são socializados. Concordo com Adorno (1991a) quando afirma que “o que se manifesta é a ausência de um programa articulado, integrado e sistemático de intervenção, seja no âmbito das políticas organizacionais, administrativas ou de ressocialização” (p. 68).

Para o autor

[...] os estabelecimentos penais não são adequados para o cumprimento da pena. As consequências para o processo de ressocialização do preso sentenciado à pena privativa de liberdade – seja lá o que se possa entender por ressocialização – são irreversíveis, afetando sobretudo as condições sociais de retomada dos direitos civis (ADORNO, 1998, p. 1013).

Os confrontos entre grupos que disputam influência sobre o poder institucional, expressos na eficácia da ideologia, da ordem e da segurança, da vigilância e da disciplina, confluem para o mesmo ponto: “a reconhecida incapacidade e incompetência do poder público em gerenciar amplas massas carcerárias e lograr uma política efetivamente coordenadora da execução penal” (ADORNO, 1991 a, p. 68).

Há um claro privilégio na cultura judiciária brasileira pela aplicação da pena privativa de liberdade. O que se nota é que “muitas vezes, ela deixa de punir, porém, quando o faz, o faz seletivamente” (ADORNO, 1998, p. 1016).

Ao lado dessa cultura, o contexto social das prisões é bastante propício à violência. Venha de onde vier e de quem vier, a violência constitui código normativo de comportamento, linguagem corrente que a todos enreda, seja em suas formas mais cruéis, seja em suas formas mais veladas.

Os anos de encarceramento contribuem para

[...] instituir um processo psicossocial de gerenciamento repressivo do desejo. Rituais e normas institucionais – sujeição a horários, posturas, normas violentas de convivência nas relações intersubjetivas – acentuam a incapacidade de lidar autonomamente com a própria vida, liberando, em contrapartida, desejos de dependência e de passividade, aliados à incontida agressividade, que tornam os tutelados pelas prisões seres inabilitados para a retomada de seus direitos civis em liberdade (ADORNO, 1998, p. 1027).

A ineficiência das políticas públicas penais é um desafio político global. A importância deste estudo está justamente em focalizar um dos espaços educativos das prisões, apontando suas contradições e as possíveis contribuições para a melhoria da qualidade de vida dos presos, pois quanto maior for o desprezo da sociedade brasileira para com o destino deles, tanto maior será a questão de

reprodução da desigualdade e da discriminação que não pode deixar de ser desvelada em estudos preocupados com a problemática da educação das minorias oprimidas.

Diante dessas reflexões, e estabelecendo como tema geral deste trabalho a educação escolar em presídios, focalizando de modo específico a realidade da penitenciária de Araraquara, o primeiro passo a que me propus foi o de revisão bibliográfica, tomando-se inicialmente textos da literatura sobre as prisões e em momento posterior estudos referentes à educação e à escola no sistema prisional.

A revisão bibliográfica permitiu esclarecer os objetivos desta pesquisa e os procedimentos e instrumentos que poderiam ser úteis ao tipo de estudo que se pretendia realizar.

Concordo com Alves (1992) quando afirma que

é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controversas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas (p.55).

Encontram-se na literatura vários autores brasileiros preocupados com a problemática do sistema penal. Tais estudos ao retratar suas funções político-sociais (ADORNO, 1991a, 1998; FISCHER; ADORNO, 1987), suas origens (SALLA, 1993, 1997), sua cultura organizacional (FISCHER, 1989), sua constituição enquanto sistema social próprio (RAMALHO, 1983; COELHO, 1987), suas relações de poder (PINHEIRO, 1983; CASTRO, 1991), seus paradigmas de recuperação (PAIXÃO, 1985, 1987), a reincidência penitenciária e a ótica dos egressos sobre a trajetória nas prisões (BORDINI; ADORNO, 1986; ADORNO; BORDINI, 1991; ADORNO, 1991b; CASTRO et al., 1984), os aspectos psicossociais do encarceramento (SÁ, 1996), suas manifestações artísticas

(RUSCHE,1997), a representação dos sujeitos no espaço prisional (BRUNI 1989), a construção dos saberes penitenciários a partir do ponto de vista do prisioneiro (ROCHA, 1994), trouxeram contribuições valiosas, revelando a instituição prisional nos seus mais diversos aspectos.

Por outro lado, foram relevantes também os relatos das vivências de Varella (1999) e de Ferreira (1996) na Casa de Detenção de São Paulo / Carandiru em que retratam a realidade ali vivida, apontando no homem aprisionado gestos, ações, atitudes e expressões que revelam nele o desejo de sobreviver e melhorar a qualidade de sua vida.

Na literatura internacional, há que se destacar os estudos de Goffman (1974) caracterizando as prisões como instituições totais, que à base de vigilância e violência afastam o indivíduo do mundo exterior, dificultando sua reinserção na vida diária.

Da mesma forma enfatizam-se os estudos de Foucault (1979, 1987), que se constituem em incursões por entre os espaços da exclusão, com o objetivo de desentranhar a lógica da produção do silêncio de seus habitantes, através de mecanismos sociais complexos, que ao incidir sobre seus corpos sujeitam-nos a se tornarem objetos de poderes e instituições.

O estudo de Sykes (1999), abordando o sistema social da prisão de segurança máxima do Estado de New Jersey, atenta que, para se compreender o significado da detenção, é preciso ver a vida na prisão como algo mais do que um assunto de paredes e trancas, de celas e fechaduras, mas como uma sociedade dentro da sociedade, regida por pressões de um pesado corpo de regulamentos que leva os cativos, ao desvio das normas, ao invés de aderir a elas. Salienta as dores da prisão e como os reclusos sobrevivem a elas, sendo difícil sair dali, com a integridade intacta e não abalada.

Em relação à educação dos encarcerados, as referências encontradas foram escassas. No levantamento bibliográfico foram encontradas quatro obras: a de Poel

(1981), a de Leite (1997), a de Português (2001) e a de Santos (2002). Trata-se de relatos de experiências e estudos em educar homens encarcerados.

Poel (1981) relata sua experiência em um presídio no estado da Paraíba, onde, durante dois meses, a pesquisadora trabalhou no processo de alfabetização dos detentos utilizando-se do método Paulo Freire.

Leite (1997) propõe, em seu estudo, uma prática educativa humana e libertadora, capaz de influenciar e transformar as condições de vida e trabalho dentro do sistema penitenciário, de modo a contribuir para a reinserção social dos encarcerados.

Português (2001) investiga as possibilidades e contradições da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo, procurando delinear as possibilidades para que as prerrogativas da gestão penitenciária – ordem e disciplina - não anulem as práticas educativas, prescrevendo suas ações.

Santos (2002) analisa a atividade educativa escolar desenvolvida no interior do espaço prisional sob a ótica dos que a freqüentam, tendo o estudo como objetivo fundamental saber o que pensam, como vivenciam e como percebem a necessidade de aprender a ler e a escrever no interior de uma prisão. Embora enfatizando a função do trabalho educativo escolar sob a ótica dos detentos, aponta a necessidade de se perceber a escola e suas atividades dentro de um universo que se caracteriza por conflitos e é marcado por relações de força que influenciam a todos os que convivem no seu interior.

Embora o estudo bibliográfico tenha se estendido durante toda a realização da pesquisa, as leituras das obras de Freire (1995, 1983, 1981, 1980, 1979), apostando que a educação *pode fazer alguma coisa* em qualquer espaço, incluindo espaços repressivos, como é o caso das prisões, e a Proposta Metodológica da FUNAP, estabelecendo diretrizes para a educação nos presídios, nos permitiram esclarecer os objetivos deste trabalho, indicando contribuições para a expansão do conhecimento da temática pretendida.

- As leituras acima arroladas indicaram que:

- os estudos sobre a educação escolar nos presídios são escassos;
- existem contradições entre o discurso oficial e o cotidiano do espaço prisional;
- no dilema entre recuperar e punir, as prisões se limitam a punir os sentenciados;
- a reincidência criminal aponta que as prisões não são espaços ressocializadores e reeducadores.

Esses indicadores levaram a questionar: **Então, qual é a função da escola nesses espaços? O que ela deve e pode fazer?**

Para responder às questões, a opção foi por conhecer a fala dos alunos e professores da escola da penitenciária, através de entrevistas e conversas informais e de observação sistemática da realidade prisional relatada nos diários de campo.

- Apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em se vislumbrar ações educativas no seu interior, como educadora, busco analisar limites e possibilidades da escola da penitenciária procurando desvelar o seu verdadeiro significado. Parte dos problemas ali encontrados não são específicos do sistema prisional, mas caracterizam o sistema educacional brasileiro. O descompasso entre **o que se deve e o que se pode fazer** em educação é um desafio para todos os educadores.

Concordo com Freire (1995) em que a prática educativa *pode alguma coisa* e que o homem preso tem a vocação para ser mais e para refazer-se. A educação escolar no interior da prisão deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las.

O estudo aponta a educação escolar como uma das possibilidades de influenciar positivamente a reinserção social, discutindo o que deve e o que pode fazer a educação escolar nos presídios.

1.1- Questões de pesquisa

A partir da temática explicitada, foram definidas como questões de pesquisa:

- Que escola é proposta para as unidades prisionais?
- Como é a escola na prisão?
- Que funções ela desempenha?
- Por que os presos a procuram? Por que a abandonam?
- Qual é o papel dos educadores na escola da prisão?

1.2- Objetivos

Os objetivos deste estudo estão assim propostos:

- Caracterizar a escola dentro da unidade prisional (organização e funcionamento, pressupostos metodológicos e objetivos).
- Esclarecer as razões que levam o preso a buscar e deixar a escola na unidade prisional.
- Identificar os papéis que a escola e os professores assumem tanto do ponto de vista dos alunos, como do dos próprios professores.
- Refletir sobre as ambigüidades entre o idealizado e o vivido nas unidades prisionais em relação à escola.

1.3- Hipótese

Para a consecução desses objetivos, e considerando as questões formuladas, estipula-se como hipótese de trabalho que a escola na prisão pode ser um espaço de liberdade enquanto possibilidade objetiva, apesar das dificuldades postas pelo ambiente repressivo da prisão e da dicotomia existente entre o real punitivo da unidade prisional e o ideal educativo da situação escolar de ensino e aprendizagem, que é, por essência, transformador.

1.4- Estrutura do trabalho

Tendo em vista as questões de pesquisa e os objetivos propostos, o presente trabalho está assim estruturado :

✓ No primeiro capítulo, são descritos traços da arquitetura prisional, que se caracteriza por muralhas, grades, portões, os quais têm como objetivo estabelecer limites, separando e segregando os aprisionados da sociedade em geral. Tal estrutura física provoca e cria transformações na identidade e estrutura psíquica dos indivíduos, ao longo de sua trajetória pela instituição penal. Diante disso, evidencia-se não só o significado e o sentido de tal trajetória, iniciada no momento de sua chegada à prisão, através do processo de admissão à “sociedade dos cativos”, mas também a ruptura com a vida em sociedade, uma vez que o separa da família, do trabalho e do convívio social.

No segundo capítulo, apresenta-se a Fundação “Professor Manoel Pedro Pimentel”, responsável pela coordenação e execução dos programas de educação fundamental, cultura e lazer no Estado de São Paulo. É traçado um breve histórico da Fundação, apontando seus esforços e dificuldades para viabilizar um programa de educação de adultos presos, dada a carência de recursos humanos e financeiros. Com o intuito de delimitar o espaço deste estudo, descreve-se, em seguida, o espaço físico da Penitenciária “Doutor Sebastião Martins Silveira” de Araraquara, por ter sido inaugurada em 1977, como penitenciária modelo, tendo em vista a originalidade de seu projeto arquitetônico, que priorizava os espaços destinados à educação e ao trabalho. Apresentam-se, a seguir, as alterações efetivadas no projeto arquitetônico inicial, tendo em vista a reorganização do espaço físico da penitenciária, que passa a dar ênfase ao trabalho.

✓ No terceiro capítulo, apresentam-se a organização e o funcionamento das escolas nas prisões, elaborados para os estabelecimentos penais da Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários de São Paulo (COESPE), os fundamentos

teóricos, princípios metodológicos e objetivos da Educação de Adultos Presos, sistematizados pela FUNAP, explicitando, no dizer da Fundação, o que deve fazer a escola dentro das unidades prisionais.

∇ No quarto capítulo, são realizadas reflexões iniciais sobre o papel da educação e da escola no sistema penitenciário, enfatizando os paradoxos entre os ditames dos organismos responsáveis por essas escolas e a realidade do cotidiano prisional, questionando o verdadeiro papel que elas desempenham, enquanto agentes educativos, dentro de um sistema eminentemente repressivo. Se há uma contradição entre as concepções de educação postuladas pela FUNAP e o espaço em que essas concepções se transformam em ações educativas, evidencia-se o objetivo deste trabalho, no sentido de analisar o que pode fazer a escola dentro do sistema prisional.

No quinto capítulo, estão explicitadas as primeiras aproximações com o objeto de estudo, momento em que surgiram as primeiras interrogações, sobre o papel da escola na unidade prisional. Enfatiza-se a singularidade do objeto de estudo, optando pelo estudo de caso como metodologia de trabalho, uma vez que se procede a um recorte da realidade enfocada. Nesse recorte, foram delimitados os sujeitos da pesquisa – os alunos e professores da escola – agentes que fazem o espaço da sala de aula da penitenciária. Tal recorte tem por objetivo, analisar o espaço pesquisado, buscando revelar as múltiplas dimensões presentes na situação, os diferentes pontos de vista, as indagações decorrentes do aprofundamento da visão sobre a realidade estudada, considerando o contexto em que se situa o objeto de estudo. Explicita-se o processo de seleção dos sujeitos de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

+ No sexto capítulo, procede-se à caracterização dos alunos e professores investigados. É traçado o perfil dos cinquenta alunos inicialmente selecionados, através de dados coletados nos Boletins de Inclusão e informações fornecidas pela

Diretoria de Educação da Penitenciária. Caracterizam-se posteriormente, os dezoito sujeitos participantes das entrevistas, estabelecendo-se o roteiro das questões que nortearam as conversas, com base nas intenções propostas para a pesquisa. Da mesma forma, é traçado o perfil dos professores, estabelecendo-se os roteiros das entrevistas, buscando-se aprofundar as temáticas, de onde emergiram os focos de análise do capítulo final deste trabalho.

No sétimo capítulo, os dados coletados são analisados, à luz da literatura, através dos focos de análise que emergiram das falas dos alunos e dos professores entrevistados. Buscou-se manter presentes todos os elementos apresentados por cada colaborador, não havendo intenção de comparar, mas de apreender as diferentes compreensões contidas nos relatos, enfatizando-se os elementos que melhor explicitavam a questão de pesquisa. Embora os caminhos percorridos durante a análise dos dados sejam produtivos para a discussão da temática escolhida, os mesmos relatos podem permitir outras leituras, servindo portanto, como fonte de novas questões a serem investigadas, como fica evidenciado, nas considerações finais deste trabalho.

I – CONHECENDO O ESPAÇO DAS PRISÕES

As prisões se caracterizam como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos. Sua arquitetura e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram, por sua vez, um desrespeito aos direitos de qualquer ser humano à vida. Nesse âmbito, acentuam-se os contrastes entre a teoria e a prática, entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social dos indivíduos condenados.

Inicialmente, são descritos traços dessa arquitetura, os processos de chegada, bem como os rituais e normas das instituições penais e suas conseqüências sobre os indivíduos, para que se evidencie o quanto a prisionalização dificulta tanto os esforços em favor da ressocialização dos presos como as possibilidades de reabilitação que a educação escolar pode representar.

1 – Caracterização da arquitetura prisional

A arquitetura dos presídios é agressiva e violenta: muralhas altas, fios dentados de arame farpado, muitos portões de ferro com cadeados, grades nas janelas, vigias, guardas, metralhadoras. Tais dispositivos dizem por si mesmos a que se destinam: estabelecer e manter limites, separar, segregar. Esse cenário é a reprodução do imaginário desumano e repressor ou do mito que a sociedade em geral cria sobre o mundo para os “condenados”.

A razão social das muralhas, grades e trancas era, a princípio, separar, delimitar o território dos infratores culpados e condenados, daquele dos não-

culpados, não-condenados. Esses recursos destinavam-se a estabelecer e manter limites aos desvios humanos, aos impulsos e instintos não controlados, quer pelos mecanismos contensores do próprio indivíduo, quer pelos sistemas reguladores da sociedade. Essa construção física também provoca e cria outra realidade: a introjeção de símbolos repressivos, de agressão, violência, desumanidade, retaliação e vingança.

As prisões – sejam elas quais forem, das mais novas e modernas penitenciárias administradas quase que inteiramente por computador e dispositivos eletrônicos, à mais lúgubre e “asquerosa” cadeia –, provocam sensações de natureza não-transcendente, de não dilatação do humano. Não propiciam sensação de integração interior; causam, pelo contrário, um “aperto no peito”, muitas vezes revolta, asco, indignação. Fazem aflorar os sentimentos mais primitivos, tocam nos nossos mais baixos instintos, levando à regressão na escala do desenvolvimento humano.

Se as prisões provocam tais reações nos que as visitam, o que não acontece nessas “estufas para mudar pessoas” (BORDINI; ADORNO, 1986), com aquelas vidas que ali são depositadas por 3, 7, 12, 15, 20, 30 anos? Que transformações não ocorrem em sua identidade, sua estruturação psíquica, sua potencialidade transcendental e espiritual, em suma, em sua dimensão humana?

A linguagem arquitetônica dos cárceres fala, através de cada pedra, de seu caráter repressor, desintegrador, massificador, segregador e desumanizante. “Grades, muralhas, trancas, metralhadoras são símbolos que falam de violência: são violentos. Falam de animalidade: são desumanos. Falam de massificação: são despersonalizantes” (FERREIRA, 1996, p. 95).

E a autora continua:

A estrutura psíquica dos seres humanos depende da construção imaginária e simbólica de si mesma e do mundo. Pois bem, uma arquitetura como a das prisões, o que pode provocar? Somente a

internalização de símbolos agressivos, repressores, desumanizantes, de um superego aniquilador, feroz, perseguidor e despótico, movido a ódio, a rejeição e a vingança (FERREIRA, 1996, p. 95).

A arquitetura dos cárceres acentua a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio e subterrâneo da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo. Nas celas lúgubres, úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade. Essa arquitetura mostra que o indivíduo, uma vez condenado, não tendo alternativa de saídas segundo a lei, ali cumpre sua pena sem poder sair por sua própria vontade (a não ser que fuja).

Em toda linguagem, há pelo menos dois interlocutores. Nesse caso, na linguagem arquitetônica dos presídios, um deles é a sociedade global que fica identificada com as muralhas e os instrumentos de repressão utilizados na arquitetura e no aspecto visual das prisões. O outro, são os condenados, emparedados, presos, ameaçados, que vêem o mundo exterior como ambivalente, ambíguo, altamente desejado, invejado e profundamente castrador, injusto, cruel. Só lhes resta, em sua condição de “dejeito”, observar, idealizar e desejar o que fica “além”.

Leite (1997) observa que a prisão, quando se analisam seus aspectos arquitetônicos, caracteriza-se como uma instituição disciplinar, à base da vigilância, violência e punição. Dessa forma, dificilmente conseguirá compensar as carências do encarcerado em face do homem livre, oferecendo-lhe oportunidade para que tenha acesso à cultura e ao desenvolvimento integral de sua personalidade.

Teoricamente, as instituições totais são organizadas para protegerem a comunidade contra perigos intencionais dos internados que nelas vivem, o que os leva a terem um contato restrito com o mundo existente fora de suas paredes.

Por isso,

[...] se a estada do internado é muito longa, pode ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior, o que já foi denominado 'desculturamento', isto é, 'destreinamento', o que o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária (GOFFMAN, 1974, p.23).

Há que se considerar, portanto, que a prisão como instituição fechada, tomando a si o encargo de aplicar técnicas corretivas sobre seus tutelados e buscando recompô-los segundo os pressupostos básicos da vida que lhes quer inculcar, supõe a violência, porque acaba por desestruturá-los física e psiquicamente.

Dessa forma, considerando-se que vive à base de vigilância e punição, "desculturando-se", como pode o homem encontrar significado numa escola nesse espaço arquitetônico de violência, onde a rede de relações internas o despersonaliza e o anula?

2 – Significado e sentido da vida na prisão: integração do preso ao sistema social do cárcere

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é totalmente despido de seu referencial e

começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu Eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que tem a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele.

A barreira que as instituições totais coloca entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mutilação do eu. Na vida civil, a seqüência de horários dos papéis do indivíduo, tanto no ciclo vital

quanto nas repetidas rotinas diárias, assegura que um papel que desempenhe não impeça sua realização e suas ligações em outro. Nas instituições totais, ao contrário, a participação automaticamente perturba a seqüência de papéis, pois a separação entre o internado e o mundo mais amplo dura o tempo todo e pode continuar por vários anos (GOFFMAN, 1974, p. 24).

O processo de admissão também leva a outras perdas e mortificações. Muito freqüentemente se verifica que a equipe dirigente emprega o que Goffman chama de “indignidades” físicas, pois coloca nos processos de admissão:

[...] obter história de vida, tirar fotografias, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto às regras, designar um local para o internado (GOFFMAN, 1974, p. 25).

Assim sendo, ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais “clássicos” de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais. Como explicita claramente Bruni (1989, p. 201), a prisão é o lugar da exclusão e o “lugar mais fundo da sujeição”.

No dizer de Castro et al. (1984)

É o despojar do “eu” do indivíduo para torná-lo parte do sistema. O primeiro desses parâmetros é o isolamento, modo de se obter a compreensão das regras internas e de se obter a aceitação da disciplina de quem, à primeira vista, não tem motivos para aceitá-la (p. 110).

O processo de admissão, para Goffman (1974), pode ser caracterizado como uma despedida e um começo, e o ponto médio do processo pode ser marcado pela nudez. Evidentemente, o fato de sair do seu mundo doméstico exige uma perda de propriedade, o que é importante porque as pessoas atribuem sentimentos do eu àquilo que possuem. Contudo, a mais significativa dessas posses talvez não seja física, mas o nome: qualquer que seja a maneira como é chamado, a perda do nome constitui uma grande mutilação do eu.

A chegada do preso ao espaço prisional implica, portanto, em processos de admissão e testes de obediência que podem ser desenvolvidos numa forma de iniciação e têm sido denominados “as boas vindas”, nos quais a equipe dirigente ou os internados, ou os dois grupos, procuram dar ao novato uma noção clara de sua situação. Recebe através desse rito de passagem as “regras da casa”, um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado.

Essas regras especificam a sua austera rotina diária, pois todas as atividades obedecem a horários pré-fixados, de tal modo que a atividade daqueles que trabalham passa a ser privilégio de poucos, porque substitui outra atividade de regulamentação coercitiva - hora de levantar, hora de refeições, hora de recreio, hora de tomar sol e hora da “tranca” - que representa o período de maior dispêndio de tempo.

O processo de admissão tira, portanto, do novato os seus apoios anteriores e pode ser visto como a forma de a instituição prepará-lo para começar a viver de acordo com as regras da casa. A obsessiva busca de submissão do sentenciado traduz-se em uma tentativa de inscrevê-lo no discurso que regulamenta e ordena a “boa conduta”, que afinal é o parâmetro disciplinador dos ilegalismos.

O processo de “boas vindas” leva o internado recém-chegado a compartilhar sentimentos de culpa com seus companheiros, bem como complexas defesas contra tais sentimentos, embora algumas vezes realmente não tenha qualquer culpa a compartilhar. Ele tende a desenvolver um sentido de injustiça

comum e um sentido de amargura contra o mundo externo, o que assinala um movimento importante na carreira moral do internado.

Essa resposta de sentimento de culpa e a impotência diante dos acontecimentos, talvez encontrem seu melhor exemplo na vida de prisão:

Por seu raciocínio, depois de um delinqüente ter sido submetido a castigo injusto ou excessivo, bem como a tratamento mais degradante do que o prescrito pela lei, ele passa a justificar o seu ato – o que não podia fazer quando o cometeu. Decide “descontar” o tratamento injusto na prisão e vingar-se, na primeira oportunidade, através de outros crimes. Com essa decisão, torna-se um criminoso (GOFFMAN, 1974, p. 56).

O processo de “desterritorialização” e “reterritorialização”, abordado por Adorno e Bordini (1991), e que mostra a trajetória dos indivíduos desde o abandono da sociedade em que viviam até sua inscrição em um microcosmos no qual destrói-se o essencial de suas existências, deixa clara a construção dessa experiência do apripionado. O encarceramento vai trazer ao indivíduo situações novas às quais precisa se adaptar para sobreviver. Tais situações não dizem respeito somente à dominação do sistema, mas ao convívio com os companheiros, ao convívio cotidiano que ele precisa descobrir.

Como bem afirma Castro (1991),

É através dessas ‘marcas’ que os outros vão reconhecê-los: são as ‘provas de coragem’, as ‘provas de lealdade’. Com elas vão provar aos outros e a si próprios que estão aptos a viver no mundo do crime e nesse enveredar vão construir a experiência que consolida um modo de vida (p. 60).

É nesse contexto que se pode avaliar a influência desmoralizadora de uma sentença indefinida ou de uma sentença muito longa.

Goffman (1974), ao analisar a prisão como instituição total e suas práticas violentas, põe em destaque o aspecto central desses estabelecimentos: o de possibilitar a ruptura daquelas barreiras que separam e distinguem, na vida cotidiana, três esferas da organização social: o local de trabalho, o de residência e o de lazer.

É nesse sentido que Castro et al. (1984) pontuam:

Nas instituições totais, essa ruptura processa-se mediante mecanismos estratégicos, representados pela racionalização no uso do espaço, pela apropriação do tempo socialmente útil e pela hierarquização de todas as atividades sob um comando único, tudo isso planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição. Disso resulta que o funcionamento das instituições totais reclama o controle de muitas necessidades humanas através da organização burocrática de grupos completos de pessoas. Sua consequência mais visível repousa na incompatibilidade entre essas instituições e determinados traços da estrutura social, notadamente quanto ao trabalho e à organização da vida familiar (p. 109).

Os anos de encarceramento, durante os quais vivem debaixo das mais adversas condições de vida, contribuem para instituir um processo psicossocial de gerenciamento repressivo do desejo dos aprisionados.

Concordo com Adorno (1991b) quando diz que rituais e normas institucionais, como sujeição a horários, a posturas, a normas violentas de convivência nas relações, acentuam a incapacidade de lidar com a própria vida, liberando, em contrapartida, desejos de dependência e de passividade aliados à agressividade, os quais tornam os tutelados pelas prisões seres inabilitados para a retomada de seus direitos civis em liberdade.

A trajetória de vida na prisão, que se inicia no processo de acusação, julgamento e condenação, culmina na constituição de um indivíduo sujeito a sobreviver sob as mais diversas condições de "liberdade".

Tais condições de vida na trajetória prisional fazem com que o egresso penitenciário, embora busque a sua libertação das instituições penais, não tenha suas expectativas realizadas quando retorna à sociedade, pois

os estigmas provenientes das instituições penais são muito marcantes, os valores que ele teve de adquirir para sobreviver estão irremediavelmente internalizados. A boa 'sociedade' o identifica pela sua linguagem, pelos seus documentos, pela defasagem do período que antecedeu à sua vida de delinqüente e à sua vida de egresso, pelas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, pelas dificuldades que encontra no próprio convívio social (CASTRO et al., 1984, p. 115).

Importante questionar, portanto, o papel das prisões como instituições recuperadoras de indivíduos que cometeram crimes contra a sociedade.

Paixão (1985) aponta o sistema penitenciário como um duplo fracasso, na medida em que é "incapaz de recuperar seus internos para a convivência ordeira da sociedade civil e fracassa também em seus objetivos custodiais." (p. 98). Por isso, propõe uma antítese à instituição "totalizante", pois esta, ao restringir os laços de sociabilidade do preso com a sociedade civil, produz o seu embrutecimento e sua incapacitação para o convívio normal.

O autor observa também que

as prisões são reconhecidas como espetáculo privilegiado de toda a sorte de violências porque evocam imagens degradantes da privação, da segurança, da segregação, do isolamento, do sofrimento e da purgação, sendo consideradas locus de socialização e de aperfeiçoamento de técnicas delinqüentes...Incapazes de manter padrões humanitários de custódia e simultaneamente alcançar indicadores de eficiência terapêutica, as prisões acabam justamente estimulando aquilo que se propõem a combater: a reincidência nos crimes (PAIXÃO, 1985, p.105).

Não por acaso, a prisão tem se constituído em ponto nodal de contradições, sendo reconhecida inclusive pelo próprio poder público, como o espetáculo da violência e a “universidade do crime”. Dela não se pode esperar, portanto, que recupere a violência, mas sobretudo que a reproduza.

Nesse sentido, Paixão (1985) vem ao encontro do que afirmam Adorno e Bordini (1991):

Longe de serem aparelhos ortopédicos, de recuperação e reforma dos indivíduos, as prisões restringir-se-iam à custódia de seus tutelados, estendendo para seus interiores as ressonâncias punitivas da aplicação de penas. Sob essa ótica, reputar-se-iam às condições reinantes nessas organizações e às conseqüentes práticas institucionais a responsabilidade pela reincidência. Obstinadas, as organizações penitenciárias tomariam parcela dos delinqüentes inadaptados para a vida civil, convertendo-os em seres anti-sociais (p. 115).

A prisão, como é instituída, jamais consegue dissuadir sua natureza punitiva em favor de uma natureza purificadora. Na prisão, os desiguais aparecem como iguais, porque estão submetidos à mesma multiplicidade de autoridade que esconde os rigores de um poder sem controle.

Como afirma Ramalho (1983),

ao transfigurar-se em cidade ideal, porque consubstancia todos os aspectos da vida humana em um único espaço, a prisão reivindica para si o lugar onde é possível consertar a ordem social e reparar o contrato social rompido. Ela constitui a negação de qualquer possibilidade de ressocialização dos deveres e obrigações contratuais, na medida em que realiza a privação da liberdade, exerce a vigilância pertinaz, privatiza a experiência da punição. O dilema entre ter que punir e ao mesmo tempo ter que recuperar torna os critérios jurídicos processuais inoperantes,

fazendo da natureza do delito praticado uma categoria obsoleta ou ineficaz quando se trata de nomear quem é quem no interior da massa carcerária (p. 126).

Fica claro, portanto, em contraste com o discurso técnico dos dirigentes, que para o reincidente a penitenciária desumaniza, embrutece, torna os sentenciados desconfiados, hostis, inseguros quanto à sua própria sobrevivência física. “Ouve-se com relativa freqüência que na penitenciária preso entra minhoca e sai cascavel ou que lá, não é vida, é morte. Longe de humanizar, a penitenciária constitui uma verdadeira escola de costumes criminais.” (FERREIRA, 1996, p. 96).

Analisando as prisões, Foucault (1987) aponta que elas possuem mecanismos internos de repressão e castigo que ultrapassam o castigo da “alma”, investindo na regulação do corpo do detento pela coação estimulada por uma educação total, reguladora de todos os movimentos do corpo. E nesse sentido, além da privação da liberdade, elas executam uma transformação técnica dos indivíduos.

Para o autor, as relações de poder influenciam os corpos, levando-os à sujeição que pode se dar de forma não violenta,

pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso das armas nem terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um ‘saber’ do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 1987, p. 28).

A tecnologia política do corpo não é percebida nas instituições devido às diversas formas em que ela se cristaliza. Não sendo violenta ou explícita, é

introduzida, segundo Foucault, como uma “microfísica do poder”, que se posiciona entre as instituições e os próprios corpos.

Expostos à equipe dirigente, que teoricamente apregoa a função de recuperar como seu maior objetivo, mas que na prática assume a de vigiar e punir, os reclusos são observados durante todo o tempo, e dessa observação, a equipe dirigente extrai um saber sobre eles que lhes é reaplicado.

Visando a atingir o ideal de “ortopedia social”, em que a permanente vigilância representa tática de eficácia, Foucault localiza na prisão um dos espaços sociais apropriados para produzir o “corpo dócil”, economicamente produtivo, socialmente civilizado, politicamente disciplinado e culturalmente devotado à prática e às razões do Estado.

Nesse sentido, para Foucault (1987), a prisão é a

[...] região mais sombria do aparelho de justiça, é o local onde o poder de punir, que não ousa mais se exercer com o rosto descoberto, organiza silenciosamente um campo de subjetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica [...] (p. 227).

Diz, ainda, que a prisão fabrica delinqüentes pelo tipo de existência que os detentos são obrigados a levar, isolados nas celas ou realizando trabalho inútil, ou seja, o sistema penitenciário não pensa no homem em sociedade, impõe aos detentos limitações violentas e seu funcionamento desenvolve-se no sentido do abuso de poder (FOUCAULT, 1987, p. 235).

Para Foucault (1979), os micro poderes têm seu lado produtivo e transformador. Para ele, é preciso

parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ele ‘realça’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele reproduz o real, produz domínios de objetos e rituais de verdade (1979, p. XVI).

O poder possui sua positividade e tem como alvo o corpo humano, para aprimorá-lo e adestrá-lo e não para supliciá-lo e mutilá-lo. A tecnologia de poder existente no controle prisional é chamada por Foucault de disciplina ou poder disciplinar. “São métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade” (FOUCAULT, 1979, p. XVII). Tal poder, segundo o autor, não destrói o indivíduo, ao contrário, ele o fabrica.

Nesse sentido é que o autor afirma que não podemos nos limitar às discussões formuladas *sobre* a prisão, pois há igualmente aquelas que vêm *da* prisão. São os regulamentos e o funcionamento da prisão que conseguem, possuindo estratégias próprias e suas astúcias, assegurar a própria existência e o próprio fracasso.

“A prisão deveria ser um instrumento tão bem aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos.” (FOUCAULT, 1979, p. 131). Mas o seu fracasso é imediato, pois longe de transformar os criminosos em gente honesta “serve apenas para fabricar novos criminosos ou para aprofundá-los ainda mais na criminalidade” (p. 132).

De fato, são conhecidos os espancamentos, as torturas, as arbitrariedades e os suplícios que embrutecem os aprisionados. No entanto, são as formas sutis de violência existentes nas prisões, presentes em gestos, em olhares, em atitudes, em silêncio, em cautelas, que adestram os indivíduos.

É nesse sentido que Castro (1991) comenta:

O modelo foucaultiano, que se tornou hegemônico para questões dessa natureza, dá conta da dominação exercida nos presídios através do exercício do poder, da formação dos “corpos dóceis”, do adestramento e da disciplina. Essa dominação, com várias nuances, tanto é aparente como invisível, tanto é praticada por agentes institucionais, como ocorre entre a população carcerária. Na articulação dessas formas parece residir o “segredo” de uma ordem que funciona pelo avesso (p. 58).

Fica claro, portanto, que “funcionando pelo avesso” a penitenciária, que se pretende como espaço de reeducação e ressocialização do preso, ao construir uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder e da dominação, acaba por socializar na delinquência, constituindo-se em “universidade do crime”. E assim sendo, nega qualquer possibilidade de ressocialização para reintegração do indivíduo à sociedade, porque realiza a privação da liberdade, exerce a vigilância e privatiza a experiência da punição.

Entre o discurso oficial e o modo de vida instaurado pelas práticas de ressocialização próprias da prisão, estabelece-se um hiato: embora se pretenda que o aprimoramento técnico da equipe dirigente possibilite a humanização do tratamento, as técnicas “criminiáticas” adotadas põem à mostra seu lado reverso, ao exercerem efeitos tão contraditórios quanto inesperados.

A prioridade conferida à ordem e à disciplina, modo pelo qual, em última instância, acredita-se poder concretizar-se o ideal de defesa social preconizado pelo Código Criminal, impõe barreiras intransponíveis, e no dilema entre punir e recuperar, vence aquele que parece ser o termo negativo da equação. A prisão limita-se a punir. Mas limita-se apenas a isso?

A avaliação que egressos penitenciários fazem de sua perspectiva de vida propõe uma reinterpretação da experiência em que o estigma representa tão-somente uma cicatriz superficial, que escolhe não mais o dilema entre castigar e reintegrar, porém um dilema de outra natureza: sobreviver frente a condições tão adversas de liberdade pode efetivamente significar a possibilidade, real e concreta, de retorno à prisão.

Em seu estudo sobre a condição de estigmatizados dos egressos penitenciários, Castro et al. (1984) observam que eles avaliam, ao reinterpretarem o mundo prisional, a violência de que foram agentes e pacientes. Para eles, há uma nítida separação entre o que fizeram e a punição de que foram alvo. Assim se manifesta um egresso penitenciário em entrevista realizada pelos autores:

Depois das pancadarias, quer dizer, o cara quando sai, não são todos que sai igual eu saio, pacato, bonzinho, que vem aqui e fala no microfone, procura documento, vai achar trabalho... não são todos que faz isso não, a maioria sai revoltado e com razão, eu não tiro a razão dele em hipótese alguma: eles foram espancados, foram barbarizados, o que eles faz lá não está escrito mesmo. Mas os meus erros, não estou me desculpando de forma nenhuma, sempre foram da mesma espécie, sempre atentado à propriedade. Nunca visando a pessoa física, quem quer que fosse, nunca infelicitei uma filha de família, nunca feri ninguém, sempre foram atentados à propriedades (CASTRO et al., 1984, p. 113).

A ineficiência do sistema prisional acaba, na prática, colocando a responsabilidade pela “não regeneração” sobre os próprios egressos, considerados incapazes de orientarem sua conduta pelas regras da “boa sociedade”. Na realidade, é no fim da pena ou no livramento condicional que as expectativas dos aprisionados não se realizam, portanto é nesse momento, que começa seu castigo – apenas uma nova etapa de sua trajetória de vida de egresso penitenciário.

Tudo isso se descortina através da leitura da carta de um egresso penitenciário publicada na seção “*São Paulo Pergunta*”, do Jornal da Tarde, na qual ele, ao contar sua amarga trajetória, sentencia a si próprio: “*preso um dia, preso toda a vida*” (CASTRO et al., 1984, p. 116).

Os sujeitos que passam pela polícia e pelo aparelho judiciário vão inscrevendo sua trajetória delinqüente que se consolida no interior da prisão. Alguns, inclusive, elaboram vínculos afetivos com o aparelho carcerário, fazendo da penitenciária seu território de existência (BORDINI; ADORNO, 1986).

Parece, portanto, que o momento da chegada aprofunda no preso o vínculo com o encarceramento, pois ela apresenta características que sugerem o terreno no qual a reincidência se torna possível, incluindo o discurso vazio da recuperação e da ressocialização por parte das autoridades administrativas, que se

empenham em garantir condições adequadas de reinserção dos egressos penitenciários à vida civil.

A prisão, na medida em que agride os direitos fundamentais consagrados em convenções internacionais, instaura práticas arbitrárias, merecendo, no dizer de Adorno (1991a), a pecha de “*escola ou universidade de crimes*” face às condições de vida ali reinantes. E nesse sentido, quando o espaço prisional é analisado, tem-se em mente um grupo de pessoas destituídas dos seus direitos mais essenciais. Elas são, para Assmann (1991),

peças marcadas para morrer. São os zeros econômicos, são não-pessoas... São ‘bodes expiatórios’ de uma sociedade perversa, violenta e excludente que promete qualidade de vida e felicidade. Os presos e presas, assim como os pobres, sabem que eles não estão contados nem levados em conta nessa promessa e sofrem a violência dessa exclusão e dessa mentira (p. 84-85).

Em seu estudo, Ferreira (1996) concorda com Assmann (1991), deixando claro que o preso no Brasil é, em geral, pobre que não encontra trabalho na idade em que procura, o que reflete a equação econômico-política como responsável por parcela expressiva da violência no cotidiano. É oriundo das massas populares, dos “excluídos da história” pelo sistema elitista e desigual. É o produto social da falência do Estado, sujeito emergente da desigualdade e da injusta distribuição dos bens e conquistas sociais. É, *grosso modo*, decorrente de uma conjunção de fatores macrossociais, econômicos, políticos, ideológicos, que geram sujeitos historicamente discriminados: os “excluídos”.

As prisões fazem parte da sociedade e são decorrência de uma macrosituação excludente e marginalizante, tendo como uma de suas causas a má distribuição das riquezas, geradora de desigualdades, pobreza e miséria. E a literatura até agora apontada nos leva a refletir sobre o seu significado no contexto social.

Nesse horizonte, são formuladas políticas públicas penitenciárias que buscam fomentar um sistema de justiça criminal compatível com o exercício democrático do poder, no qual a segurança dos cidadãos e a justiça social constituem princípios condutores da convivência em sociedade. Pedem-se prisões de máxima segurança, cortando-se os laços da sociabilidade entre o preso e a sociedade civil, ganhando força, com isso, a forma perversa de convívio que chamamos de “sociedade dos cativos” e que a opinião pública conhece melhor como a “universidade do crime”. Não seria viável buscar novas políticas cuja proposta não seja simplesmente punir ou isolar o agressor da ordem legal?

O paradigma da recuperação proposto no estudo de Paixão (1985) sobre a Penitenciária Agrícola de Neves (PAN), em Minas Gerais, por exemplo, demandaria reformas profundas na organização das penitenciárias. O alvo imediato que é o isolamento e a segregação do preso seria substituído por estratégias de recuperação como estudo e trabalho, ao lado de técnicas psico-terapêuticas. Estas, por sua vez, encontrariam, nos regimes progressivos de tratamento que expõem o interno à convivência livre com a sociedade civil, as condições de teste e controle de sua eficácia curativa.

Tal proposta se consolidou como a antítese da instituição “totalizante”, pois esta ao restringir severamente os laços de sociabilidade do preso com a sociedade civil, produz o seu embrutecimento e sua incapacitação para o convívio normal. Os defensores do regime progressivo de tratamento, sensíveis às conseqüências sociais do isolamento rigoroso da massa carcerária, com suas preocupações terapêuticas dirigidas para a recuperação individual do preso, demonstraram que

ao isolar o preso da sociedade, a instituição carcerária possibilita a emergência de uma “sociedade dentro da sociedade”. Nas penitenciárias, os internos experimentam não apenas o arbítrio de guardas e administradores despreparados, quando não hostis e punitivos, mas também a exposição a uma forma peculiar de organização social, a

“sociedade dos cativos”. Nessa sociedade, a natureza e a gravidade do crime cometido determinam o status individual nas hierarquias, também peculiares, de prestígios e poder, e sua coesão é produto da adesão a valores e crenças (“ou código”) que tanto orientam comportamentos individuais, como canalizam-nos para a manutenção de compromissos coletivos. Não ver, não ouvir e não falar constitui mais do que uma estratégia de sobrevivência duramente aprendida pelo primário nos xadrezes policiais e aperfeiçoada nas penitenciárias (PAIXÃO, 1985, p. 101).

A implementação do regime progressivo de tratamento dotou a PAN de uma missão institucional – a recuperação do preso – que fixou sua identidade própria no sistema penitenciário brasileiro. Mas a história da PAN, como bem descreve Paixão (1985), encontrou dilemas decorrentes dos próprios paradoxos que emergem de políticas penais de recuperação de presos que conspiram contra a sua viabilidade. O autor deixa claro em seu estudo que as políticas de humanização, reeducação e reinserção social dos encarcerados encontram dificuldades para se concretizar.

A prisionalização dificulta os esforços em favor da ressocialização; além disso, ao invés de devolver à liberdade indivíduos educados para a vida social, devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos, com elevado índice de possibilidade para a reincidência.

Diante dos dilemas e contradições do ideal educativo e do real punitivo, de tantos fatores que obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, cabe perguntar: o que deve e o que pode fazer a educação escolar por trás das grades?

Segundo Gadotti (1993), a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, com riscos. Cabe a ele questionar de que maneira a educação escolar pode contribuir para

modificar a prisão e o preso, tornar a vida melhor e “mais feliz”, contribuir para o processo de desprisonalização e de formação do homem preso.

Ottoboni (1984) oferece uma pista aos interessados em educação dentro do sistema prisional:

somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior (p. 93).

Não seriam, então, a educação escolar e os seus educadores uma possibilidade de libertação interior dos aprisionados?

Como diz Freire (1995), “[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (p.96). E ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar (FREIRE, 1983).

Há que se concordar com Furter (1975), que a educação escolar nas prisões tem como função principal permitir ao homem fazer-se a partir da situação concreta e global na qual está inserido, mesmo que esteja condenado e encarcerado.

Apesar das contradições da inserção da educação escolar nas prisões, a intenção deste trabalho é, através da análise dos papéis da escola e dos educadores, sugerir possibilidades e alternativas de transformação da realidade do mundo prisional.

II – MARCOS DA EDUCAÇÃO EM PRESÍDIOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

1 – A Fundação “Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel” – FUNAP

Em 1976, o Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel, então Secretário da Justiça do Estado de São Paulo, criou a Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso - FUNAP, hoje denominada Fundação “Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel”.

A criação da Fundação ocorreu em um momento em que o contexto político-institucional era de distensão política em direção à redemocratização do Estado e das instituições penais, no sentido de conduzir a pena de prisão para fins de ressocialização e não apenas de punição. E o primeiro passo para sua criação se deu com a promoção de evento realizado em dezembro de 1975, para a venda de produtos confeccionados pelos detentos dos estabelecimentos penitenciários da capital, cuja renda foi revertida para a fundação do Instituto.

Seu criador imaginou uma instituição que pudesse auxiliar o sistema penitenciário com o objetivo de contribuir para a reabilitação social do homem preso, oferecendo trabalho remunerado e treinamento profissional, o que promoveria uma outra dinâmica ao ambiente prisional. Seria a busca de uma instituição antes reeducativa que punitiva, conforme aponta Sá (1975). Para a autora, essa

dinâmica ambiental seria paulatinamente alcançada na medida em que a simples punição, que não ajuda a extinguir comportamentos indesejáveis, for sendo substituída pelas recompensas aos comportamentos desejados e sua supressão diante de condutas indesejáveis. A recompensa, neste caso, seria a profissionalização e a remuneração (SÁ, 1975, p.3).

Além de outras atividades, a FUNAP coordena e executa os programas de educação fundamental e cultura, atendendo aproximadamente 9.000 alunos em 64 presídios no Estado de São Paulo.

A Diretoria de Atendimento e Promoção Humana (DIAPH) tem desenvolvido programas relacionados ao atendimento do trabalhador preso, preparando-o para o trabalho, por meio de técnicas de desenvolvimento de recursos humanos, bem como programas nas áreas de cultura e lazer sócio-educativo, que ampliam o seu universo de conhecimento e vivência, além de cursos profissionalizantes nos presídios semi-abertos e do Programa de Educação Escolar.

Nos primeiros meses de funcionamento da FUNAP, a DIAPH desenvolveu somente atividades culturais com os sentenciados, porque o ensino básico era realizado por professores comissionados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

As escolas das unidades prisionais do Estado constituíam-se como uma extensão das atividades dos estabelecimentos públicos estaduais tanto em sua estrutura e funcionamento, como nos aspectos didáticos e pedagógicos, não havendo preocupação com a especificidade da educação do adulto preso:

antes de 1979, o ensino básico proporcionado pelo Estado nos estabelecimentos do sistema penitenciário era executado por professores comissionados da Secretaria da Educação e obedecia ao calendário escolar das escolas oficiais, com seriação anual e com o mesmo material didático aplicado às crianças (RUSCHE, 1995, p.10).

Em 1979, com a paralisação das aulas, devido à suspensão dos comissionamentos da rede estadual, a FUNAP, cumprindo as diretrizes de seu estatuto legal, assumiu os ônus da criação da estrutura educacional que se fazia necessária. Daí para frente, um longo caminho foi percorrido.

Assumiram a função de professores, os agentes penitenciários¹. Mesmo que em alguns casos tivessem perfil identificado com as atividades docentes, o exercício de papéis diferenciados (ora como custodiadores dos encarcerados, ora como professores) acabou por comprometer a qualidade da educação nos presídios.

Posteriormente, para dar continuidade às escolas no interior das prisões, buscou-se selecionar, dentro da própria população carcerária, pessoas com um nível maior de escolaridade que assumissem a responsabilidade pela atividade docente.

Apesar dos esforços das unidades prisionais em darem continuidade às atividades escolares, houve uma queda na qualidade do trabalho desenvolvido. A cada remoção o aluno interrompia seu processo educativo, uma vez que a organização era diferente em cada presídio no que tange à estrutura e funcionamento, metodologia, currículo, composições do quadro docente, carga horária e critérios para a matrícula.

A FUNAP resolveu, nesse momento, inserir suas atividades nos programas de educação de jovens e adultos no cenário educacional brasileiro, firmando convênio com duas instituições – a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) – e a Fundação Roberto Marinho. A primeira passou a ser co-responsável pelo ensino em caráter supletivo correspondente à fase de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, enquanto a segunda viabilizava o ensino de 5ª a 8ª séries.

Esse momento foi importante no sentido de afastar as atividades escolares de seu embricamento com a gestão penitenciária própria das unidades.

Em 1984, a Fundação MOBRAL alterou sua denominação para Fundação Educar, havendo reformulação do material didático destinado aos alunos e um processo de capacitação do quadro docente. Em relação ao ensino de 5ª a 8ª séries, a FUNAP buscou viabilizar essa capacitação, não conseguindo resultados significativos, dada a carência de seus recursos humanos e financeiros.

¹ Agentes Penitenciários são funcionários da penitenciária cujo papel é custodiar os aprisionados, cuidando da segurança e disciplina no espaço prisional.

Apesar das dificuldades encontradas, a FUNAP continuou investindo em recursos didáticos e pedagógicos e em treinamento e capacitação dos profissionais envolvidos com a educação.

O estudo de Português (2001) aponta que se desencadeou, em 1994, toda uma reestruturação da gerência de educação da FUNAP, quando foi criada a função de Monitor de Educação de Adultos² em seus quadros, conquistando-se, assim, condições adequadas para seu desenvolvimento e sedimentação.

Um trabalho efetivo de formação contínua dos educadores, em busca de uma especificidade metodológica para a educação de adultos presos, teve início no ano de 1994, abrangendo todas as escolas dos presídios do Estado de São Paulo.

Em 1995, tendo em vista a diretriz do governo do Estado de São Paulo para as Fundações e autarquias, houve a extinção do departamento de supervisão da FUNAP, recaindo na Gerência de Educação, Cultura, Lazer e Formação Profissional as atribuições relativas à estrutura e funcionamento das escolas nos estabelecimentos penitenciários. Tais atribuições passaram a ocupar grande parte do trabalho da coordenação em detrimento do didático e pedagógico, tendo a própria gerência de educação seu quadro de pessoal reduzido.

Com isso, a qualidade da educação sofreu um abalo significativo, também por conta dos baixos salários de seus servidores que acabaram, em muitos casos, afastando-se de suas atribuições.

A FUNAP propôs, nesse momento, a contratação de pessoas presas para o exercício da docência e também de estudantes de curso superior, como estagiários. Em 1997 e 1998, estudantes assumiram tais atividades através do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE). Em 1999 e 2000, as contratações se deram por intermédio da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP).

Em relação à capacitação de seus educadores, a FUNAP tem buscado contribuição por parte das universidades públicas e privadas. Uma série de

² Denominação dada aos professores que são funcionários da FUNAP, exigindo como formação o nível médio de ensino ou nível superior. Ao longo deste trabalho, as duas expressões vão ser utilizadas, de acordo com o contexto.

parcerias firmadas também com o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a Fundação Roberto Marinho e o Ministério da Justiça, permitiu a implantação do Telecurso 2000 em praticamente todas as escolas do sistema penal do Estado, até o final de 2001.

O estudo de Português (2001) esclarece também que as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, a partir do ano 2000, passaram a incluir, na atribuição de aulas de seu quadro docente, as unidades prisionais, embora ainda permanecesse obscuro como ocorreriam a integração e coordenação das escolas, uma vez que não foram apresentadas as diretrizes para ação desses professores.

Nos últimos anos, a situação da FUNAP foi tornando-se calamitosa, tendo em vista o leque de atividades que a ela foram sendo incorporadas e que seriam desenvolvidas contando apenas com um orçamento obtido por meio da comercialização dos produtos realizados nas unidades de produção. Por essa razão, a Fundação busca dar conta de suas atividades, especificamente os programas de educação, cultura, esporte e lazer, em parcerias com outras secretarias, universidades e organizações não governamentais, como foi mencionado anteriormente.

No entanto, embora tenha sido criada com a finalidade de “contribuir para a recuperação social do preso e para a melhoria de sua condição de vida, através da elevação do nível de sanidade física e moral, do adestramento profissional e trabalho remunerado” (SÃO PAULO - FUNAP, 1976), tendo em vista brechas em seu Estatuto e a carência do sistema penal, acabou atuando como uma espécie de “tapa buracos” em setores do sistema penitenciário.

Português (2001) interroga, ao apresentar o quadro de instituições que atuam no Programa de Educação de Adultos Presos (FUNAP, COESPE, Secretaria de Estado de Educação, Secretarias Municipais de Educação, SENAI, FAT, FUMEC), se aquela situação paliativa não comprometeria a unidade metodológica das escolas do sistema penal paulista, descaracterizando, assim, a

constituição de uma rede escolar, e podendo, inclusive, menosprezar a realidade e o contexto nos quais estão inseridas bem como as características de sua população.

Há que se destacar o papel da FUNAP como agência preocupada com a melhoria da qualidade de vida nas prisões. No entanto, sendo uma entidade estranha aos presídios, para neles poder ingressar, acabou por assumir atividades alheias aos seus objetivos iniciais, como a Educação Fundamental nos estabelecimentos penitenciários do Estado de São Paulo e a assistência judiciária. Seu papel tem se mostrado solitário, pois a questão prisional

[...] requer tarefas de amplitude considerável e implica intervir decisivamente nas instâncias que produzem concepções ideológicas acerca da natureza da massa carcerária, da criminalidade, do papel do Estado como espaço possível de controle. A questão penitenciária não se encerra nos estreitos limites do sistema penitenciário, há que se intervir na complexa e problemática divisão de trabalho entre as agências policiais, os tribunais judiciários e as agências prisionais. Enquanto persistirem sem controle por parte do poder público as históricas disputas e confrontos de forças entre grupos situados estrategicamente no interior desses aparelhos, e enquanto não se definirem com meridiana clareza limites de atuação, restringindo-lhes a autonomia muitas vezes promotora de arbitrariedades, firmando-lhes responsabilidades e competências no contexto do exercício democrático do poder, nenhuma política penitenciária estará isenta de dilemas, dificilmente será dotada de eficácia e certamente persistirá assegurando a fragmentação do sistema de justiça criminal (ADORNO, 1991a, p.76-77).

2 – A Penitenciária “Doutor Sebastião Martins Silveira” de Araraquara

2.1 – Caracterização do espaço físico

A Penitenciária de Araraquara é uma das 64 unidades que compõem a Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado de São Paulo (COESPE), da Secretaria da Administração Penitenciária. De segurança máxima, é destinada ao recolhimento de sentenciados do sexo masculino condenados a penas de reclusão em regime fechado.

Foi inaugurada no dia 22 de agosto de 1977 e possui 500 celas divididas em quatro pavilhões com 125 celas, um hospital com 20 celas, uma capela e um ginásio de esportes. Cada cela tem 8 metros quadrados e conta com uma cama, uma mesa, uma prateleira (tudo em alvenaria), um vaso sanitário e um lavatório e uma lousa incorporada à parede. Cada pavilhão possui uma quadra para vôlei e futebol de salão, e o ginásio de esportes conta com um campo de futebol tamanho oficial.

Inicialmente, e por quatro anos, a Penitenciária de Araraquara abrigou um total de 480 sentenciados individualmente alojados nas celas dos quatro pavilhões. Depois, com a preocupação estatal em se conseguir vagas nos distritos policiais, passou a abrigar dois em cada cela, e a população carcerária passou para 760 sentenciados. O número de celas continua o mesmo.

Em fevereiro de 2001, ocorreram ali duas rebeliões, sendo a primeira engajada ao processo de rebeliões que se deu simultaneamente em outros presídios, e a segunda, resultante dos atritos da primeira.

Até o início de 2001, nessa penitenciária, tinha ocorrido apenas uma rebelião em 12/06/1986. Perdurou por quatro dias e não houve vítimas fatais. Restou o trauma nos quatro funcionários que permaneceram como reféns e uma destruição até então nunca imaginada. O cinema, então existente, com capacidade para trezentas pessoas e com programação mensal, ficou totalmente destruído, sendo, a partir de então, desativado por completo. Dos 760 sentenciados,

permaneceram na Unidade apenas 115; os demais tiveram que ser distribuídos pelas outras Unidades existentes no Estado.

Após a reconstrução das áreas destruídas, a penitenciária voltou a abrigar os 480 sentenciados e assim permaneceu por um período de quase dois anos. Voltou a receber mais sentenciados e sua lotação encontra-se hoje numa média mensal de 760 pessoas. Assim, dois pavilhões constituem-se como habitação individual, e outros dois acomodam dois sentenciados por cela.

Em 16/10/1996, a Penitenciária de Araraquara passou a denominar-se Penitenciária “DR. SEBASTIÃO MARTINS SILVEIRA”, por força da Lei n.º 9.394, homenagem póstuma a um Diretor de Serviço de Segurança e Disciplina, que iniciou sua carreira com a Penitenciária de Araraquara como Guarda de Presídio (denominação da época – 1977), e que foi assassinado em rebelião de presos na Penitenciária I de Hortolândia/SP em 21 de junho de 1995.

2.2 – O Projeto Arquitetônico da Penitenciária de Araraquara

Em seu estudo sobre o projeto arquitetônico da Penitenciária de Araraquara, Cusinato (1982) descreve os espaços com muita clareza:

A portaria, a revisora e a administração geral prestam os serviços que lhes são próprios. Em primeiro lugar fica a portaria, cuja função é identificar as pessoas e autorizar ou não a sua entrada ou saída do estabelecimento. Possui, para a passagem de veículos, dois grandes portões de ferro, havendo neles uma porta com visor para a passagem das pessoas. Nunca os portões ou as portas são abertos ao mesmo tempo, apenas um de cada vez, no exato momento da entrada de uma pessoa. O guarda abre uma delas para a pessoa entrar na portaria; em seguida fecha-a e só então é que abrirá outra porta. Esse sistema funciona na portaria, na revisora, e nas gaiolas. Em segundo lugar, temos a revisora que é simplesmente um reforço da portaria, tanto na entrada quanto na saída. Em terceiro lugar, fica a administração geral,

que ocupa, para quem chega à instituição, o primeiro bloco de construção, que constitui o bloco intermediário entre os presos e as pessoas vindas de fora. Uma pessoa pode ir à penitenciária, ter contato com a administração e não ter acesso direto ao espaço onde estão confinados os presos (p.20-21).

É preciso destacar, segundo Cusinato (1982), que a área construída para o funcionamento das oficinas de trabalho, inicialmente, era a mesma das salas de aula, porque houve, por parte da equipe que projetou a penitenciária, a preocupação de que o período diurno do preso fosse dividido entre o trabalho e a educação em número de horas proporcionalmente iguais, deixando o lazer para o período noturno e finais de semana. O princípio norteador dessa equipe foi o binômio trabalho – educação. Cada uma dessas atividades foi calculada em termos de área e de horas necessárias para o seu desenvolvimento. Isso representou um esforço e uma tentativa de equiparar o tempo despendido pelos presos no trabalho e na educação. Não há dúvida de que nesse presídio, considerando-se os demais presídios construídos no Brasil, o setor de educação foi, segundo os arquitetos, privilegiado.

As “gaiolas” bloqueiam o pavilhão central e a porta dos raios³. Sua função é controlar a entrada e a saída dos presos de cada raio e a movimentação do pavilhão.

Os refeitórios coletivos representaram mais uma importante contribuição dos arquitetos a essa penitenciária. Eles foram os únicos espaços criados para propiciar o contato entre os presos frente a frente, fomentando a comunicação, ou ainda, para ser mais específico, o “olhos nos olhos”, o encontro do olhar, o que parece ser uma das condições prévias para o relacionamento humano.

Atualmente, por questões de segurança, as refeições são servidas nas celas e os refeitórios são utilizados para outros fins, como, por exemplo, as provas de triagem escolar⁴.

³ Raio é o local onde estão dispostas as celas no interior das penitenciárias.

⁴ Teste aplicado aos alunos recém-chegados para verificar nível de escolaridade e fazer encaminhamento às salas de aula.

As celas medem 8 metros quadrados e satisfazem os padrões estabelecidos pela ONU. São providas de cama, estante e mesa feitas de alvenaria, de modo que ninguém possa tirá-las do lugar nem usá-las para outros fins. As celas permitem a visibilidade do corpo do preso para quem está do lado de fora dela.

O estudo de Cusinato (1982) mostra que houve, na construção da penitenciária, a preocupação de eliminar as grades nas celas, utilizando-se o vidro, para não dar a sensação de prisão no sentido tradicional do termo e também para que o preso não se visse como tal.

Cusinato (1982, p.30) afirma que: “o vidro isola com maior eficiência e prende com maior segurança. O vidro no lugar de grade, antes de mais nada, significa que o sentenciado não conseguirá veicular por ali nenhum tipo de objeto, seja para a troca, seja para um ato de agressão”. Através das grades, eles não só poderiam se comunicar e passar objetos numa situação amistosa ou agressiva com os guardas, como, com o auxílio de um barbante, trocar coisas entre si. O vidro impede essa troca, isola com maior eficiência e dá, assim, maior segurança aos guardas e à administração.

Esse recurso tem ainda a característica de conservar a visibilidade do corpo do preso. Ao mesmo tempo que os isola uns dos outros, permite a transparência das suas ações aos guardas, o que é, para Cusinato (1982), uma violação de sua individualidade.

Nesse mesmo sentido, Baudrillard (1973) afirma:

O vidro, principalmente, materializa de forma extrema a ambigüidade fundamental da ambiência: a de ser a um só tempo proximidade e distância, intimidade e recusa da intimidade, comunicação e não comunicação. Embalagem, janela ou parede, o vidro funda uma transparência sem transição: vê-se, mas não se pode tocar (p.48).

As celas individuais foram construídas sob argumentação de resguardar a individualidade física de cada recluso.

Segundo Cusinato (1982), “uma das desvantagens da cela individual é a insegurança proporcionada pela falta da companhia daqueles que estão na mesma situação, submetidos às mesmas normas” (p.37).

As celas coletivas desenvolvem, pelo convívio e atividades conjuntas que aí surgem, a solidariedade humana, o diálogo, a troca de idéias e dão aos sentenciados um sentido de segurança e proteção em relação à equipe dirigente. A cela individual, da maneira como foi construída – munida de visor – e do modo como ela é utilizada pela equipe dirigente, não permite ao recluso o relaxamento, o descanso, o respeito a sua pessoa.

Os raios são organizados olhando todos para um terceiro ou quarto lugar e nunca voltados uns para os outros. Essa organização espacial desestimula o relacionamento social, o contato pessoal e o entrosamento, mantendo os presos, ainda que próximos fisicamente, afastados em termos de interação social.

A arquitetura, para Cusinato (1982),

separa os presos entre si, mas não lhes dá a individualidade, no sentido deles ficarem a sós e de não se sentirem observados. Esteja ele dormindo, escrevendo cartas, lendo, defecando, banhando-se ou masturbando-se, poderá a qualquer momento ser totalmente visualizado pelos guardas (p.30).

Cada raio tem suas peculiaridades. Observa-se que o comportamento e o crime praticado fora do regime penitenciário não influirão diretamente na distribuição por raios. A aceitação ou não das normas da casa, a submissão ou não ao regulamento interno é que vão ser decisivas nessa situação.

A disposição dos reclusos nos raios e nos locais de trabalho os faz desfrutar de um estigma diferente frente aos demais, estabelecendo uma hierarquia

entre eles, o que dificulta o consenso em torno de um objetivo comum e pode gerar desavenças.

A cela de castigo, cela fria ou cela forte, é um cômodo com piso de cimento, um vaso sanitário rente ao chão, cuja descarga fica do lado de fora da cela sob o comando do guarda. Possui uma janela, idêntica às outras, para permitir a entrada da luz solar e a circulação de ar. Nas celas fortes, não há nem mesmo cama de alvenaria, porque na concepção dos arquitetos, geralmente, os presos nessas celas, tomados de muita agressividade, batem-se e depredam tudo. Nesse sentido, as paredes e pisos lisos das celas fortes são uma precaução contra esses riscos.

As celas fortes são usadas para castigo ou a pedido do preso para sua própria segurança.

A cozinha e a lavanderia são munidas de equipamentos industriais e estão localizadas no pavilhão entre os raios B e D. Elas interceptam, assim, a visualização e a comunicação através de sinais dos presos do raio B com os do raio D e vice-versa e diminuem, por outro lado, a circulação e a comunicação no presídio.

A praça de esportes compreende um campo de futebol com arquibancada coberta, usado para torneios entre pavilhões nos fins de semana, e uma piscina usada para batismos de cultos religiosos.

As salas de aula têm sua disposição com espaços semelhantes aos de um anfiteatro. Para Sommer (1973), as fileiras retas de cadeiras dispõem as pessoas umas ao lado das outras e as organiza de modo que todas olhem para a frente. Ao nível dos olhos, a disposição das cadeiras aparece de forma desordenada, confusa, cheia de ombros de outras pessoas, cabeças e movimentos do corpo. Todos os olhos se dirigem ao palco. Nesse sentido, pode-se dizer que esta organização permite aos presos compartilharem um espaço em conjunto, mas não promove a integração interna e o convívio coletivo.

A biblioteca foi inaugurada em outubro de 1978 e possui cerca de 4000 livros que são retirados quinzenalmente pelos presos.

O parlatório é um salão para uso exclusivo dos presos e era o local onde recebiam as visitas e as compras mensais. Hoje é usado para o atendimento aos sentenciados por parte dos diretores e da equipe técnica (psicologia, assistência social etc.), sendo utilizado para receber visitas somente em casos extraordinários.

No horário de trabalho, de escola ou de lazer, cada preso tem o seu trajeto, o mais curto possível e traçado com precisão.

O pavilhão das oficinas deveria abrigar, no térreo, as oficinas, e no 1º andar, as salas de aula, de modo que, em metros quadrados, o espaço destinado ao trabalho e à educação deveriam ser iguais, com homens trabalhando e homens estudando num sistema de rodízio entre os períodos matutino e vespertino. Tudo isso, de acordo com os arquitetos que projetaram a penitenciária, porque a função seria proporcionar trabalho e escolarização para todos os sentenciados.

No entanto, o espaço foi alterado, aumentando-se o destinado às oficinas em detrimento do reservado às salas de aula. O espaço existente já não é mais igual para oficinas e escola. Sua redistribuição prevê uma ampliação da jornada de trabalho e, intrinsecamente, a redução das horas de estudo e de lazer.

Já não se concebe como função da penitenciária proporcionar para o preso o trabalho e a escolarização com importância equivalente, mas se estabelece como meta principal a implantação das oficinas e, intrinsecamente, o trabalho dos presos.

2.3 – Reorganização no espaço físico do projeto inicial: a ênfase no trabalho

O estudo de Cusinato (1982) aponta que a reorganização do espaço físico da penitenciária, alterando o projeto original, desequilibrou a equiparação, em que haviam pensado os arquitetos, entre as oficinas e as salas de aula.

É necessário acentuar que não houve, para o autor, uma ênfase pura e simples na ampliação das oficinas e do trabalho dos presos. O que aconteceu foi um desvirtuamento do projeto inicial da penitenciária em termos de filosofia prisional, na medida em que se demonstra uma maior apropriação da mão de obra

carcerária em detrimento da formação escolar. O objetivo que a administração pretende é a “auto-suficiência”, ou seja, o sentenciado não pode ser um peso para a sociedade, por isso deve se auto-manter.

Cusinato (1982) afirma que o aprendizado de um ofício, paralelo à formação escolar, com o objetivo de suavizar o retorno do recluso à sociedade, cede lugar à exploração da mão de obra presidiária, para atingir o objetivo da “auto-suficiência”, da diminuição dos custos para o Estado.

Segundo o autor, o trabalho para o recluso não é obrigatório, servindo como meio de disciplina e como forma de impedir a angústia desesperante e as deformações mentais da reclusão na ociosidade. É oferecido como um instrumento de ressocialização do condenado pela criação do hábito de uma atividade produtiva, pelo aprendizado de um ofício e pela formação de um pecúlio que lhe dará meios de enfrentar as primeiras dificuldades na vida livre.

Brant (1997), em seu estudo sobre o trabalho carcerário, defende a idéia de que ressocializar os presos pelo trabalho apresenta muitas dificuldades, pois há uma distinção básica entre as pretensões de ressocialização e a realidade nos estabelecimentos penais. Segundo o autor, a dificuldade mais marcante está no fato de que a prisão não reproduz a sociedade normal. Os regimentos supõem regras rígidas, as rotinas estabelecidas criam, na prisão, uma sociedade distinta daquela em que se pretende reintegrar o condenado.

No estudo de Brant (1997), os presos apontam variadas motivações para o exercício de atividades dentro das prisões: ocupação do tempo ocioso, recursos indispensáveis à sobrevivência, benefícios de redução da pena, maior liberdade de circulação.

A motivação da “remição” (três dias de trabalho permitem reduzir um dia de pena) é apontada como significativa para a busca do trabalho, que pode ser também, um meio de conquistar bom conceito aos olhos da administração. A liberdade de locomoção é altamente valorizada pelos presos designados como “faxinas”. Estes se dedicam à limpeza e a uma série de tarefas auxiliares do

funcionamento da casa, as quais lhes trazem outras vantagens, como facilidade de comunicação com outros presos e funcionários, acesso às informações, refeições melhoradas ou mais abundantes.

A motivação dos presos para alguns trabalhos passa, portanto, por retribuições não necessariamente pecuniárias, e os trabalhos ligados ao funcionamento e à administração são considerados “regalia”.

As condições acima apontadas levam Brant a afirmar que “o que se pode verificar no sistema penitenciário paulista é que a capacidade ou a necessidade de adaptar-se, de ‘dançar conforme a música’, pode criar suas próprias motivações” (1997, p. 117).

O autor questiona, também, se o treinamento em algumas atividades pode ter utilidade, do ponto de vista da ressocialização do egresso, pois as tarefas que desempenha não têm correspondência com o mercado de trabalho que enfrentarão quando em liberdade. Aponta, assim como Adorno (1991b), que a formação profissional revela-se quase inútil. O trabalho na prisão é ineficiente, marginal, sem vinculação com o meio social, principalmente em termos de salário e direitos trabalhistas. Com certeza, o trabalho que acaba por realizar não prepara para o trabalho externo, ou seja, pouco contribui para que os presos trabalhem em liberdade.

Os presos sabem que não vai ser fácil encontrar o emprego quando em liberdade. Isso significa que muitos vão continuar buscando no mundo do crime um sucedâneo para suas frustrações econômicas. O estigma de criminosos, além da desqualificação profissional, comprometida pelo período de encarceramento, barra o desejo, algumas vezes revelado pelos presos, de buscar no mercado de trabalho, quando em liberdade, uma forma de reorganização de sua vida.

O perfil do mercado de trabalho no mundo exterior não é, por sua vez, compatível com as atividades oferecidas nas instituições penais. Brant (1997) deixa claro que há desvinculação entre a atividade exercida no interior dos cárceres e as

preferências ocupacionais, bem como a vinculação com experiências anteriores de trabalho. Para o autor,

o trabalho encarcerado, mais que “reeducador”, é um mecanismo de reapropriação do tempo que a condenação colocou em suspenso. É um trabalho vazio, inútil tanto do ponto de vista do trabalhador, como dos objetivos propostos pela organização do sistema. As aspirações profissionais têm base na experiência ocupacional anterior e no julgamento que os presos fazem de si, enquanto futuros egressos numa sociedade que os aguarda de “pé atrás” (BRANT, 1997, p. 139).

A reinserção de um ex-presidiário no mundo social de que ele se viu excluído, às vezes por longos períodos, envolve aspectos que vão além do treinamento em atividade que lhe foi oferecido na prisão. Assim, os empresários entrevistados no estudo de Brant (1997) declararam que “de forma alguma empregariam pessoas com passado penal” (p.141).

O retorno ao convívio social significa o reaprendizado de certos códigos que a prisão subverteu, e a família é apontada pelo autor como núcleo central na ordem de importância das relações que mantiveram. A própria política adotada pelas prisões em relação às visitas conjugais, os vínculos mais próximos com a esposa ou companheira, adquirida depois da prisão, e com a mãe em segundo lugar, é apontada pelo autor como suportes para a reinserção do egresso na vida “normal”.

Ao contrário do mito da ressocialização, verifica-se portanto, que o universo carcerário representa, ele próprio, o desvio. Retomar o convívio social só será possível “na rua”, em sociedade. É aí que entram em cena a família, os amigos e o trabalho.

A pesquisa de Brant revela que a forma de organização do trabalho nos cárceres, embora tenha suas especificidades, não atende aos interesses dos presos, que têm muito mais em comum com os cidadãos livres. “Ao examinar a trajetória

daqueles que estão presos, sua situação atual e expectativas futuras, difícil seria não sublinhar que eles não são pessoas diferentes das demais” (BRANT, 1997, p. 151).

O espaço em que vivem os encarcerados são lugares deprimentes, onde eles são explorados do ponto de vista trabalhista. Como assegurar, nesses espaços, a formação profissional como caminho de regeneração dos cativos?

A ideologia da reeducação pelo trabalho não tem encontrado suporte de sustentação, pois os ex-presidiários, quando voltam ao “mundo”, já contam com o obstáculo da rotulação. Como afirma Brant (1997), “sua volta à vida normal segue quase sempre pelo percurso da reinserção à família de origem, onde será tratado, na melhor das hipóteses, como ‘o filho pródigo’, a ser reeducado” (p. 153).

Foucault (1987) ressalta, também, o caráter disciplinar do trabalho penal, considerando que não se pode pensar nem mesmo na formação de uma habilidade útil de combate à ociosidade, porque o trabalho está vinculado às relações de poder, de um esquema de submissão individual e de ajustamento a um aparelho de produção.

Não se trata, para o autor, de uma atividade de produção que busca prepará-lo para a vida em liberdade; ao contrário, conforme seu objetivo, sujeita “os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração, impõe uma hierarquia e uma vigilância que serão ainda mais bem aceitas e penetrarão ainda mais profundamente no comportamento dos condenados” (FOUCAULT, 1987, p. 216).

Os reclusos trabalham, portanto, porque essa é uma das maneiras de amenizar sua estada na prisão, e nada indica uma mudança de atitude ou reeducação. Eles sabem que o setor de trabalho, principalmente o das oficinas, é um local de menor controle dentro da penitenciária. Na verdade, nesses locais, as relações entre os detentos e os guardas são menos carregadas de tensão e menos conflituosas. O que move sua ação, portanto, é a saída da cela, e não a entrada no espaço de trabalho.

As figuras que a seguir são apresentadas ilustram alguns dos espaços anteriormente descritos na arquitetura da Penitenciária de Araraquara.

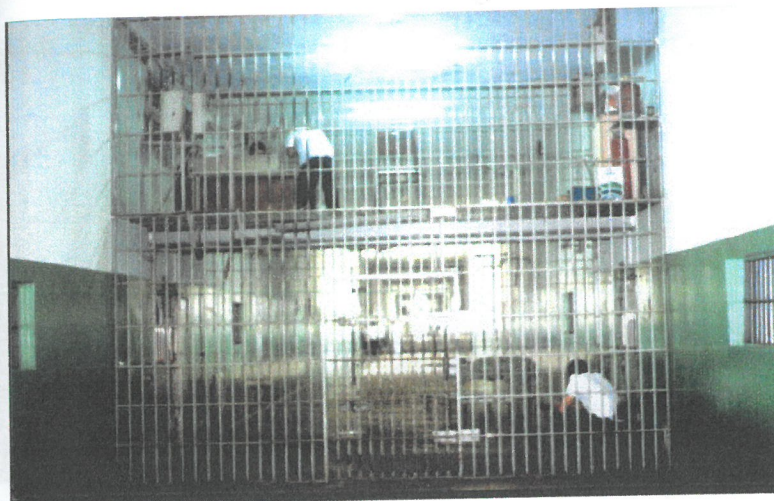


Figura 1 – Gaiola



Figura 2 – Parlatório



Figura 3 - Biblioteca



Figura 4 – Pátio interno



Figura 5 – Campo de futebol



Figura 6 – Cozinha



Figura 7 - Lavanderia



Figura 8 - Cela



Figura 9 - Cela



Figura 10 – Sala de aula



Figura 11 – Oficina de trabalho



Figura 12 – Oficina de trabalho



Figura 13 – Oficina de trabalho



Figura 14 – Oficina de trabalho



Figura 15 – Oficina de trabalho

III – EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

1 – Organização e funcionamento das escolas nas prisões

Na organização e funcionamento das escolas no interior dos estabelecimentos penais da Rede COESPE evidenciam-se dois aspectos: de um lado, a gestão penitenciária e de outro, o fazer pedagógico propriamente dito.

O primeiro fato que poderíamos citar acerca da especificidade da Educação de Adultos Presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da História da Educação de Adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, desta forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punição (RUSCHE, 1997, p.13).

Esses aspectos ficam evidenciados na organização das atividades escolares, o que leva a um embate entre pressupostos e finalidades diferenciadas, que emergem ao se analisar a organização e o funcionamento das escolas no sistema penal paulista, nas quais a educação compõe a área de reabilitação, sendo a esta subordinada hierarquicamente.

Até o final da década de 70, as escolas no interior das unidades prisionais da Rede COESPE regulavam-se observando a mesma organização da rede de ensino estadual. Até a 4ª série, o professor responsabilizava-se pelo ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. A partir da 5ª série, os educadores dividiam as aulas considerando as disciplinas que compunham o

currículo. O calendário escolar, o material didático, os processos de avaliação e promoção de séries eram análogos aos do ensino destinado às crianças.

A partir da década de 80, o ensino nas prisões teve sua organização definida, observando-se as diretrizes programáticas da Fundação MOBRAL, posteriormente Fundação Educar, no que respeita ao ensino de 1^a à 4^a série. Denominado Programa de Educação Básica (PEB), foi subdividido em três etapas, PEB I, PEB II, PEB III, caracterizando, no sistema penal, o Nível I. Para o ensino de 5^a à 8^a séries – o Nível II –, as diretrizes procedentes da Fundação Roberto Marinho pressupunham a organização de grupos de alunos por disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Essa estrutura do programa de educação permaneceu no sistema penal do Estado de São Paulo, mesmo após a extinção da Fundação Educar, em 1990.

Em 1997, o programa de educação de adultos presos passou por um processo de alterações decorrentes da implantação do Telecurso 2000. O programa de Educação Básica – PEB, com três etapas, passou a ser denominado Programa de Alfabetização, subdividido em apenas duas: Alfabetização I e Alfabetização II (ALFA I e II). A fase subsequente da educação fundamental constituiu o Telecurso 2000, correspondente ao ensino da 5^a à 8^a séries, organizadas segundo a divisão das disciplinas que compõem o currículo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

A proposta curricular para alfabetização foi igualmente alterada, sendo os objetivos e conteúdos referentes a essa fase escolar extraídos e readequados da *Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos*, elaborada pela Organização Não-Governamental, Ação Educativa, a partir de um amplo e democrático processo, que contou com a participação de organizações educacionais públicas e da sociedade civil, vinculadas à educação de jovens e adultos, com o apoio da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto.

A partir dessa alteração e com o propósito de manter a educação dos encarcerados inserida no cenário educacional brasileiro de jovens e adultos, a FUNAP desencadeou um processo conjunto, envolvendo coordenação e educadores, para a reorganização curricular destinada ao primeiro segmento do ensino fundamental.

O calendário letivo atual em todas as escolas do sistema penal paulista é organizado no período de fevereiro a julho. Após um recesso de quinze dias, o reinício ocorre em agosto, estendendo-se até meados de dezembro.

A carga horária diária das aulas é de duas horas para cada turma, de 2^a a 6^a feira, o que raramente acontece, pois habitualmente as aulas não ultrapassam hora e meia de duração. O motivo está no percurso do aluno preso: do pátio à escola. Há uma série de portões a serem transpostos, com revistas e muitas vezes um retardo proposital na passagem dos presos. Assim, o início das aulas apresenta um atraso médio de trinta minutos diariamente. Além disso, muitas vezes as aulas são canceladas por questões relativas à segurança e disciplina.

As *blits*, por exemplo, que se caracterizam por revistas em todas as celas, têm sido bastante freqüentes, paralisando as atividades da unidade, uma vez que os presos permanecem trancados.

As aulas são paralisadas, também, uma vez por mês, no dia denominado *pecúlio*. Como à população carcerária não é permitido o manuseio de dinheiro, aqueles que exercem alguma atividade remunerada apresentam uma lista de compras a ser efetuada pela penitenciária, que posteriormente, vai repassar aos presos esses produtos. Nesses dias, a escola permanece sem atividades.

Como enfatizou Português (2001), “durante minha prática profissional no programa de educação de adultos presos, ao longo de dez anos, raramente observei um diário de classe que registrasse um ano letivo superior a cem dias” (p. 122).

A norma estabelecida é de que sejam matriculados 20 alunos para PEB I e 25 para as demais fases do ensino fundamental. O estudo de Português (2001) aponta que é bastante comum os diretores de educação das unidades excederem

esse número. Ocorre uma quantidade razoável de faltas, principalmente nos locais em que a frequência não é obrigatória. As justificativas para as ausências são:

- a) os atendimentos de ordem jurídica, médica ou social;
- b) o trabalho, principalmente em momentos de picos de produção, pois a opção pelas oficinas, além da remuneração, possibilita a remição de pena;
- c) a opção do aluno em não ir à aula em determinado dia;
- d) a concorrência da escola com outras atividades da unidade, principalmente as esportivas.

Em alguns estabelecimentos penais, existe a obrigatoriedade da frequência à escola. Em outros, a participação é voluntária.

Leite (1997) observou que a obrigação da frequência acarretava uma série de indisciplinas e conflitos, ao passo que “o preso que ia à escola por vontade própria e consciente da importância da educação, sabia respeitar, valorizar e se comportar na sala de aula” (p. 66).

Em relação à obrigatoriedade da educação, a grande maioria das unidades prisionais adota o procedimento de não impor tal condição num primeiro momento. Porém, caso não possua o ensino fundamental completo, o aprisionado deve assinar um “termo de responsabilidade”, que é anexado ao seu prontuário, o que no dizer de Português (2001) transfigura-se em imposição, pois observa-se o receio do encarcerado em assumir formalmente que não tenciona matricular-se na escola. Ele efetua a matrícula sem estar, entretanto, motivado para estudar.

Essa gama de situações impele a área de educação da unidade a matricular um número superior ao preconizado, para que a média de frequência permaneça próxima do número mínimo estabelecido.

Além das dificuldades para o funcionamento regular da escola, sobressai-se um aspecto relativo à qualidade do ensino destinado aos presos. Trata-se da constituição da proposta de ensino supletivo no sistema penal paulista, que permite a possibilidade de ingresso / matrícula do aluno encarcerado na escola a qualquer tempo, sem observar nenhum período preestabelecido.

Realizada a matrícula, o educador observa o aluno por um período médio de quinze dias, buscando verificar a adequação de sua permanência naquela turma ou a necessidade de sua transferência para outra que lhe seja mais apropriada.

A certificação realizada pela Fundação Educar foi substituída por uma “Declaração de Conclusão” fornecida pela FUNAP, sem o reconhecimento do Ministério da Educação ou do Conselho Estadual de Educação. Essa declaração possui valor maior no interior das unidades prisionais, pois é anexada ao prontuário dos alunos, o que aponta boa conduta carcerária de seu portador, importante quando for solicitar os benefícios previstos em lei.

A avaliação da aprendizagem é realizada de forma contínua, e o aluno, ao atingir os objetivos mínimos previstos para cada uma das fases, é promovido à fase seguinte.

No dizer de Leite (1997), “sendo a avaliação contínua, coletiva e participativa é possível trabalharmos um sistema diferente do que conhecemos, em que as provas e as notas são decisivas na seriação dos alunos” (p. 64).

Em relação à conclusão do nível II, a avaliação é realizada por professores e instituições alheios ao processo de ensino e aprendizagem propriamente dito. Trata-se do Centro de Exames Supletivos (CESU), órgão da Secretaria de Estado da Educação, responsável pela realização dos exames oficiais de suplência em todo o Estado de São Paulo.

As provas do CESU são realizadas uma ou duas vezes por ano. São organizadas por disciplina e o conceito igual ou superior a cinco habilita o aluno a receber um atestado de aprovação naquela disciplina. O certificado de conclusão do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) é obtido após a aprovação nas cinco disciplinas que compõem o currículo: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática.

Concordo com Português (2001) em que essa forma de avaliação para certificação na Educação Fundamental encerra um paradoxo. Os processos de avaliação durante o percurso de ensino e aprendizagem na escola são contínuos,

participativos e qualitativos. “Na nossa prática, tudo o que era feito pelo aluno servia para que ele fosse avaliado e como momento de ensino e aprendizado. A avaliação era um processo que acompanhava a vida escolar como um todo e não apenas verificava o conhecimento do aluno” (LEITE, 1997, p. 64). Ao final do percurso, para obter a certificação, o aluno é submetido a uma série de testes objetivos, identificados com *conteúdos programáticos* diversos dos materiais didáticos oferecidos pelo Telecurso 1º grau. Tal fato gera desmotivação do corpo discente, dela decorrendo um descrédito nas escolas das prisões, no que se refere à preparação para as provas.

Esse paradoxo acaba por transformar o programa de educação de adultos presos num “cursinho preparatório” para os exames do Centro de Exames Supletivos – CESU. Não atentar, no entanto, para as exigências dos conteúdos daquele Centro “pode significar a não concretização de um dos objetivos do Programa (e dos alunos), que é a conclusão / certificação do ensino fundamental” (RUSCHE, 1995, p.39).

Outro aspecto não propriamente didático-pedagógico, relacionado à organização e funcionamento das escolas nas unidades prisionais, mas relevante, por sua interferência decisiva no programa de educação de adultos presos, sendo a educação subordinada à área de reabilitação, reside no fato de que seu corpo técnico é o responsável pela emissão do parecer acerca da concessão dos benefícios solicitados pelos indivíduos presos.

Para tal concessão, incide uma primazia em avaliar a adaptação do indivíduo punido ao sistema social da prisão, o que leva os encarcerados a organizarem sua vida prisional como “bons presos”, pois, do contrário, os benefícios lhes serão negados.

Como discute Português (2001) em seu estudo, a necessidade de mostrar-se como um “bom preso” ao professor, com a intenção de obter uma concessão, pode inclusive, inviabilizar o processo educativo escolar dentro da unidade prisional.

2 – Fundamentos Teóricos, Pressupostos Metodológicos e Objetivos do Programa de Educação de Adultos Presos

Neste tópico, descrevem-se os fundamentos teóricos, os princípios metodológicos e os objetivos do Programa de Educação de Adultos Presos, sistematizados no livro *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica* (RUSCHE, 1995). Em momento posterior do trabalho, serão discutidas as possibilidades de sua consecução no interior das escolas das instituições penais.

Esses princípios, que encerram os fundamentos teóricos e concepções acerca de sociedade, de mundo, de homem, de conhecimento, e que se constituem nos objetivos do programa orientando o fazer pedagógico nas escolas das prisões, vêm assim explicitados:

Sobre o homem:

- o homem é um ser social, histórico, cultural capaz de transformar-se a partir de sua relação com o mundo e com os outros homens;
- sendo o homem um ser histórico, ele é inacabado, em processo contínuo de formação, desenvolvimento e aprendizagem;
- sendo o homem um ser social, é ético e político, determinado pelas regras sociais, mas também capaz de transformá-las;
- sendo o homem um ser cultural, ele é capaz de desenvolver recursos simbólicos, significando constantemente o mundo e a história, tornando-se sujeito de sua existência;

Sobre o mundo:

- é no mundo material que o homem encontra condições para sua sobrevivência e para seu desenvolvimento biopsicossocial;
- as circunstâncias hostis que o indivíduo enfrenta no decorrer de sua história, dentro ou fora de instituições penais, interferem diretamente na formação de sua personalidade, seus valores, suas potencialidades, sua forma de sentir e pensar;

- todavia, mesmo diante de situações adversas, o indivíduo ainda é capaz de produzir cultura, de continuar desenvolvendo-se, transformando e significando o meio em que vive.

Sobre a educação e a produção de conhecimento:

- todo homem é capaz de produzir conhecimento a partir de seu contato com o mundo, mediado por outros homens, num processo contínuo de ação-reflexo-ação;
- nesse sentido, todo indivíduo, no decorrer de sua vida, mesmo antes e fora do processo de escolarização, desenvolve conhecimentos próprios e recursos simbólicos que devem ser considerados e respeitados durante a educação formal;
- tendo o indivíduo, portanto, condições de assumir-se como sujeito de sua própria formação, o processo educativo ganha um caráter mais participativo, no qual os envolvidos assumem dinamicamente os papéis de educadores e educandos;
- a educação não se restringe à escolarização; no entanto, esta última interfere qualitativamente no desenvolvimento da primeira, pois o conhecimento historicamente acumulado proporcionado pela escola é instrumento indispensável na ampliação da leitura do mundo, a partir do momento em que o educando consegue dar significado àquilo que aprende;
- o educador tem papel fundamental e diferenciado diante do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sendo a autoridade e o responsável pela coordenação do grupo;
- o processo educativo se desenvolve mediante a fundação de um contrato ético do grupo e do vínculo afetivo que esse contrato proporciona;
- a formação de todos os envolvidos neste projeto deve ser constante e sistemática, fundamentando-se na avaliação contínua, pesquisa e troca de experiências (RUSCHE, 1995, p. 26-27).

Esses princípios, apresentados na Proposta Metodológica da FUNAP e embasados na obra de Freire, são, segundo Rusche (1995), o *substrato da metodologia* que se propõe para as escolas das prisões e que nunca se pretende neutra: “quer, sim, contribuir, orientando as práticas pedagógicas, somando esforços para a emancipação plena das camadas populares, que vêm na escola um instrumento fundamental da sua luta diária pela cidadania” (p.21).

Para o autor, esses princípios são também fundamentais em qualquer trabalho com educação em comunidades.

No caso das Instituições Totais e populações extremamente carentes como é o caso das prisões, que são espaços constituídos por uma multiplicidade de culturas, ausência de um projeto comum, pelas proibições concretas de ir e vir, pela carência material e pelo estigma frente à sociedade; a visão de homem, de sociedade e de educação freirianos deve ser mantida para que o projeto educativo possa se diferenciar da técnica penitenciária, que tem o objetivo contrário de tornar os corpos dóceis, produtivos e disciplinados, e que trabalha para impedir a construção de uma sociedade crítica e criativa. Essas idéias, sendo levadas ao seu limite, seriam impedidas de penetrar nas cadeias – esta é a contradição que enfrentamos: não a contradição da baderna que impediria qualquer trabalho, mas a contradição básica nos princípios. A prisão espera poder controlar as atitudes e o que nós queremos é construir consciência sobre elas (RUSCHE, 1995, p.50).

Em estudos sobre educação nas prisões (RUSCHE, 1997, 1995; LEITE, 1997; PORTUGUÊS, 2001; SANTOS, 2002, entre outros), cujos autores têm vínculos com a FUNAP, como supervisores ou como monitores, e também convivem com o cotidiano das escolas, encontra-se o desejo de fazer do ambiente escolar um espaço diferente dos outros setores da prisão, onde o preso possa participar ativamente do processo educativo e ressocializador, sendo ouvido,

valorizado, respeitado, tendo liberdade para expressar sua vida como um todo, onde o relacionamento e o trabalho sejam caracterizados pelo diálogo, pela confiança, solidariedade e disciplina, sem deixar de ser, no entanto, um espaço de produção e transmissão de novos conhecimentos e valores sociais.

Para esses autores, os valores cultivados no interior da escola, na relação professor-aluno, não são os mesmos vividos atrás das grades. A prática escolar não é, não deve e nem quer ser, continuação da vida, dos comportamentos e valores comuns à vida carcerária, enquanto esta for instrumento de punição e destruição do homem preso e dos valores sociais, enquanto for escola de criminalidade e servir à reincidência criminal e carcerária.

Nesse sentido, tais autores sugerem que as possibilidades de desvincular as atividades educativas do esquema disciplinar das prisões poderiam se concretizar, na sala de aula, por meio das relações estabelecidas entre os alunos e destes com os educadores: na participação individual e em grupo, nos trabalhos, no debate, nos questionamentos, na reflexão, no respeito, na tolerância, no diálogo e nos conteúdos.

Defende Christov (1993) que o aluno deve ser olhado como se olha para qualquer ser humano, para qualquer aluno, vendo nele toda uma potencialidade de reflexão e de ação criativa, pois “se a concepção de homem de nossa escola diferir da de outra qualquer, é porque há alguma coisa errada não só com a pessoa, mas com o conjunto de relações que a cercam” (p. 51).

As práticas pedagógicas nas prisões requerem um processo de reflexão e análise de forma a articular os pressupostos estabelecidos, sem descaracterizá-los como específicos da instituição carcerária. “Para ser válida, a educação deve considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

Não se pode ignorar, portanto, a realidade do aluno preso, pois ele possui características próprias e diferenciadas de quaisquer outras salas de aula ou grupos de alunos.

Segundo Rusche (1997), “a especificidade é algo inerente à prática e ao espaço em que a educação se desenvolve. Enquanto arcabouço teórico e metodológico deve ser, no entanto, idêntica a qualquer educação” (p.14).

Com base nesses fundamentos, estão propostos os objetivos para o programa de educação de adultos presos:

- a) criar condições básicas para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos de forma participativa e crítica;
- b) desenvolver as potencialidades dos alunos, preparando-os para o exercício pleno da cidadania;
- c) estimular e conscientizar os alunos para a importância dos estudos, buscando alternativas atrativas para a participação (RUSCHE, 1995, p. 28).

As concepções sobre o homem, sobre o mundo, sobre a educação e a produção do conhecimento, os fundamentos metodológicos e os objetivos traçados para a educação de adultos presos pela FUNAP, permitem esboçar a escola por ela pretendida, delineando-se assim, o que **deve** fazer a escola na prisão.

3 – Escola proposta para a educação escolar em prisões

A escola da prisão, portanto, assim como a escola brasileira, tem por tarefa a formação da cidadania. Toma-se aqui o significado de cidadania explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais como liberdade em companhia.

A liberdade que se experimenta socialmente não significa apenas ausência de constrangimentos, mas principalmente possibilidade de empreender uma ação, um gesto que tem, na relação com os outros em sociedade, um caráter político. Para garantir a existência da liberdade, os indivíduos devem ser capazes de formular opções que levem em consideração sua satisfação, tendo consciência da importância de contemplar simultaneamente necessidades e desejos dos que estão à sua volta – este é um diferencial na noção de liberdade (BRASIL, 1998, p.55).

A liberdade, nesse sentido, é compartilhada, é co-responsabilidade e pressupõe a criação de um espaço onde as regras e normas de comportamento sejam definidas com a participação de todos, onde o respeito às opiniões e às formas de expressá-las merece destaque, não se devendo obrigar os homens a silenciar ou esconder seus pontos de vista.

Os objetivos traçados para a educação de adultos, citados anteriormente, parecem conduzir a essa liberdade e levam a almejar uma escola que promova situações em que a autonomia esteja presente.

Ora, autonomia pressupõe uma relação na qual os outros se fazem presentes como alteridade, pois ela não existe como sujeito isolado, sendo possível realizá-la somente como processo coletivo, pois implica relações de poder não autoritárias. Conviver democraticamente significa ter consciência de que o papel das pessoas não é apenas obedecer às leis e repeti-las, mas contribuir para sua reformulação e adequação.

Entretanto, não é isso o que se tem percebido no conjunto da sociedade brasileira, pois sua trajetória histórica não criou uma tradição democrática: o que se tem é distribuição injusta de renda, desigualdade no acesso aos bens materiais e culturais, relações autoritárias e até mesmo violentas. Embora os valores sejam expressos na Constituição Brasileira como democráticos, as práticas cotidianas estão recheadas de discriminações, preconceitos, violências e desconsiderações. Há um fosso entre a legislação e o comportamento dos indivíduos, entre o preconizado e a atitude, inclusive daqueles que deveriam fazer valer o preceito e zelar por sua concretização no contexto social.

Eliminar esse paradoxo é um desafio que se apresenta à sociedade e à escola - espaço de socialização e criação de conhecimentos e valores.

Há que se pensar, portanto, em uma escola que garanta a todos o direito a ter direitos e na qual a imposição de valores não esteja presente, uma vez que contraria o princípio democrático da liberdade, pois com isso, o máximo que se consegue é que as pessoas tenham “comportamentos adequados” quando sob

controle externo, o que é essencialmente diferente da perspectiva da autonomia na construção de valores e atitudes.

No entanto, é preciso deixar claro que a escola não é a única instituição social que educa, e seu poder é limitado. Outras instituições e meios sociais exercem fortes influências, uma vez que se configura uma interação entre as pressões sociais e os desejos, necessidades e possibilidades do sujeito nos contextos sócio-econômicos, culturais e políticos. Há que se considerar também que a escola veicula valores que podem convergir ou conflitar com os que circulam nos outros meios sociais freqüentados pelos indivíduos ou aos quais estão expostos.

Os objetivos traçados para a educação de adultos presos não diferem dos traçados para a educação brasileira. Se muitos questionamentos são feitos em relação ao proposto na legislação brasileira e o vivido na realidade das escolas e salas de aula, na instituição prisional tais paradoxos não são diferentes.

Há que se ter presente porém, com base nos pressupostos e objetivos estabelecidos, concordando com Vale (1995) que, aos presos que buscam a educação escolar na prisão, a escola a ser oferecida deva ser

(...) **competente**, capaz de assegurar a permanência do aluno através de um ensino vivo, sintonizado com os problemas e questões do mundo contemporâneo; **libertadora**, isto é, que dê elementos teóricos para que os estudantes façam a leitura crítica da realidade, envolvendo-se nas questões maiores da nação; **solidária**, preocupada com valores compartilhados; **integral**, interessada numa formação multifacetada em termos de conhecimento, ação e criação; **produtiva**, consciente da realidade, que veja o trabalho como atividade humana geradora da cultura; **lúdica**, que incorpore o divertimento e a alegria no seu interior; uma escola que mesmo sendo séria, não seja triste (p. 6, grifo nosso).

O desafio está em concretizar essa proposta, numa realidade tão complexa e diversificada como a que se depara no interior das prisões.

No capítulo seguinte, são levantadas algumas questões sobre a educação escolar no sistema prisional, enfatizando-se os paradoxos entre o proposto e o vivido nas escolas das unidades prisionais. O foco deste estudo encaminha-se na busca de respostas sobre **o que pode** a escola fazer dentro do sistema prisional? Que funções ela realmente desempenha? Que papéis os professores assumem dentro desses espaços?

IV – LEVANTANDO ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Neste capítulo são realizadas algumas reflexões iniciais sobre o papel da educação e da escola no sistema penitenciário, a possibilidade de ressocialização dentro das prisões e os paradoxos entre os discursos promovidos pelos organismos responsáveis por essas escolas e a realidade ali existente.

“Até o princípio do século passado, a prisão era utilizada apenas como um local de contenção de indivíduos, de detenção” (SALLA, 1993, p.93).

A partir do início do século XIX, começou a se desenvolver uma proposta baseada na idéia de tratamento com a finalidade de requalificação dos indivíduos. Mas,

essa proposta de transformar os indivíduos, de refazer as suas existências dentro das prisões para devolvê-los à sociedade, logo foi percebida como um fracasso. Os índices de criminalidade e reincidência criminal não baixaram e os indivíduos efetivamente se recusavam, muitas vezes, a se transformar (SALLA, 1993, p.94).

Foi somente após 150 anos, na década de 50, que se constatou esse fato que hoje nos parece tão óbvio.

A partir daí, formaram-se duas vertentes: os que defendiam a abolição da prisão – e para isso propunham uma reelaboração completa das penalidades no mundo contemporâneo, repensando os conceitos de crime e de punição – e os que

continuavam acreditando que a prisão, reformada, poderia exercer algum papel na recondução dos indivíduos para a integração ao meio social.

A questão levantada por Salla (1993) é: *como a prisão pode desempenhar esse papel de recondução dos indivíduos condenados ao meio social?*

Em outras palavras, como se efetiva o que as equipes técnicas das prisões chamam de ressocialização?

A despeito dos propósitos reformadores e ressocializadores embutidos na fala dos governantes e na convicção de homens aos quais é atribuída a tarefa de administrar massas carcerárias, é importante considerar que

a prisão não consegue dissimular seu avesso: o de ser aparelho exemplarmente punitivo... Como se sabe, face às condições de existência dominantes nas prisões brasileiras, a perda da liberdade determinada pela sanção judiciária pode significar, como não raro significa, a perda do direito à vida e a submissão a regras arbitrárias de convivência coletiva, que não excluem maus-tratos, espancamentos, torturas, humilhações, a par do ambiente físico e social degradado e degradante que constringe os tutelados pela justiça criminal à desumanização (ADORNO, 1991 a, p.69).

Problematizando a questão da ressocialização, Salla (1993) observa :

Quando falamos da autonomia dos indivíduos, da autonomia ao respeito para o indivíduo condenado, tanto a partir da legislação como a partir dos aspectos internos da prisão, significa oferecer um tratamento penitenciário e haver livre adesão do indivíduo a esse tratamento, não, simplesmente, por determinação legal. Um aspecto derivado disso é, hoje em dia, reconhecer que haveria absoluta necessidade de se desvincular todo e qualquer tratamento, qualquer programa de atividades para presos do esquema disciplinar das prisões (p.95).

Como afirmado anteriormente, a FUNAP sofre dificuldades para poder implantar seu projeto de trabalho, de segurança e de disciplina nas prisões. O contrato com o Estabelecimento Penal é o primeiro momento da estruturação da escola. Há que se negociar com o estabelecimento a possibilidade de autonomia do educador em sala de aula, o que muitas vezes gera conflitos, pois o presídio controla a estrutura na qual a escola funciona.

Alguns paradoxos aparecem ... e a prisão é cheia deles. A escola tem de funcionar segundo as normas de segurança e de disciplina, ao mesmo tempo em que se quer desvinculá-la dessas normas e construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos. A leitura das situações limite, do espaço no qual se encontram educadores e educandos e do *até onde se pode ir* é essencial no processo educativo.

Para Salla (1993), é fundamental acabar com a concepção fortemente enraizada nas prisões de que o preso é um indivíduo portador de uma anormalidade ou uma deficiência. Observa-se no mundo inteiro, e no Brasil também, uma ascensão do movimento de intolerância para com o diferente. O racismo se amplia no mundo inteiro, bem como o estigma de prisioneiro e o medo da violência. Como se pode pensar em ressocialização nesse contexto?

Referindo-se à educação, o quadro é ainda mais alarmante. O governo não cumpre a lei de garantir a todas as pessoas o direito à educação. A Lei de Execução Penal (BRASIL..., 1993) prevê o direito do condenado a ter educação e trabalho, dimensões básicas da ressocialização. Na maioria das prisões, porém, há uma precária oferta de serviços de formação educacional e profissional. E essa escolarização, apesar dos convênios com entidades especializadas na oferta de educação básica, padece com os mesmos obstáculos e problemas enfrentados pela escola pública oferecida à população em geral.

Apesar da existência, em alguns estabelecimentos, de recursos até sofisticados como os audiovisuais, o aprendizado revela-se deficiente, o que se traduz nas elevadas taxas de evasão escolar, sintoma de uma população de baixa escolaridade, sem tradição de freqüência à escola, submetida a uma acentuada rotatividade entre estabelecimentos, desprovida de laços institucionais sólidos com a escola. Muitos dos egressos penitenciários, a despeito de serem escolarizados e mesmo 'diplomados', não manifestam aprimoramento pessoal em virtude do aprendizado escolar (ADORNO, 1991 a, p.74).

Fica claro, portanto, que os direitos não estão democratizados no sistema prisional.

Segundo Salla (1993), há que se democratizar esses direitos. Na questão da prisão, deve haver um maior envolvimento da comunidade. "Para ela é fácil: põe o indivíduo condenado dentro da prisão e simplesmente não quer nem ouvir falar disso. [...] Não há nenhuma forma de intercâmbio, nenhuma responsabilidade entre a comunidade e os organismos prisionais" (p.96).

A prisão exerce uma função de recorte das ilegalidades. É, para a sociedade, um instrumento de punição e exclusão dos indivíduos. Os projetos que se desenvolvem no interior das prisões não possuem recursos, e há deficiências sérias no espaço e nas condições de existência.

O Brasil tem uma população monstruosa de miseráveis considerados pela ONU em estado de miséria absoluta. São mais de sessenta milhões de pessoas. Não é fácil pensar em reabilitar e ressocializar alguém para uma sociedade extremamente complexa e difícil. Ao lado dessa miséria absoluta, toda uma economia informal, uma economia paralela que existe na sociedade brasileira, que se calcula em nove milhões de dólares ao ano, onde há toda dificuldade de recondução desses indivíduos ou para o mercado de trabalho ou para qualquer atividade dita decente. Como é que se convence o indivíduo a voltar a ganhar um salário

mínimo? Como é que se faz para inseri-lo na economia formal se uma atividade ilegal lhe rende cinco vezes mais do que ele ganharia se estivesse no mercado de trabalho? Não é possível deixar de olhar esse contexto no qual a criminalidade se desenvolve (SALLA, 1993, p.97).

No contexto apontado, faz-se necessário levantar a seguinte questão: que escola é essa, dentro de um sistema penitenciário repressivo?

No dizer de Christov (1993), é:

uma escola que tem um papel e um conjunto de objetivos e de concepções que devem ser idênticos aos de qualquer escola e que possui um conjunto de práticas e preocupações próprias, específicas de uma rede escolar de presídios (p.50).

Christov (1993) considera que a população carcerária no Brasil compõe-se de pessoas que precisam passar pelo processo de escolarização e que ao aluno preso, por algum motivo ou por muitos, foi negado tal processo. Quando se fala em educação nos presídios, muitas pessoas, que nem conhecem esse trabalho, perguntam se é realmente necessária a escola na prisão.

Ora, é óbvio que a criança com sete anos entre na escola, e ninguém questiona essa necessidade. Mesmo assim, há um drama na educação brasileira, porque um grande contingente de crianças está fora da escola.

Da mesma forma, pode-se entender que no presídio estão pessoas inseridas numa certa sociedade, e que um número assustador da população carcerária está, sem dúvida alguma, associada às condições econômico-sociais que se têm hoje no Brasil. Assim, nem é preciso perguntar se é importante ou não a escola no presídio...

Na prisão, o direito à escolarização negado pela sociedade é garantido pela Lei de Execução Penal (BRASIL..., 1993). É por isso que a escola deve ser igual a qualquer outra no que se refere à concepção de homem:

Nós temos que olhar para esse aluno como olhamos para qualquer ser humano, para qualquer aluno, vendo nele toda uma potencialidade de reflexão e de ação criativa, de rebeldia e de posicionamento no mundo (CHRISTOV, 1993, p.51).

Um segundo ponto a ser esclarecido, e que decorre dessa concepção de homem, é o conceito de escola propriamente dito, de uma educação, cujo resultado final deve ser a formação e a informação.

Uma escola competente, quer do município, do presídio, do Estado, quer da rede particular, trabalha no sentido de proporcionar formação e informação, juntas. Ela enfatiza a importância da participação do aluno como sujeito e não paciente do processo educativo. É importante “ouvir o aluno”, respeitá-lo. Caso realmente se queiram alunos pensando, falando, sendo compreendidos e compreendendo, a escola tem que ser outra.

Nesse sentido, o objetivo geral da educação na FUNAP “é levar o aluno a escrever, ler e interpretar, e tentar ‘caçar’ o que ele já traz de conhecimento” (CHRISTOV, 1993, p.61).

A educação escolar no presídio é um processo complexo, porque cada Estabelecimento Penal possui uma realidade diferente. Há um regime de repressão, porque qualquer um que vá contra as regras corre o risco de, sob ameaça, acabar se omitindo em algumas situações, inclusive o professor, embora esteja ali para ensinar e não para repreender.

A escolaridade nas prisões é, portanto, um desafio a ser estudado, pois os problemas e dificuldades que lá se apresentam têm sua especificidade; no entanto

em nada diferem dos problemas e das dificuldades que o sistema público de ensino, em geral, enfrenta no seu dia-a-dia.

Sabe-se que a educação escolar não está priorizada nesse país, muito embora o discurso oficial afirme o contrário. Como será, então, a repercussão em um estabelecimento penal? A educação escolar do preso, não poderia ser um fator contributivo na sua reabilitação?

Por outro lado, como fica o respeito à individualidade do preso que é obrigado a ir para uma sala de aula, porque a orientação desse estabelecimento penal está calcada na obrigatoriedade de manter o ensino básico? Em tal situação, não verá também o professor como um agente repressor?

Um outro aspecto a considerar é a contradição existente entre as concepções de educação postuladas por monitores e coordenadores da FUNAP e o espaço em que essas concepções se transformam em ações pedagógicas.

Na concepção da fundação responsável pela educação escolar nos estabelecimentos penais, como já apontado, monitores e coordenadores administram cotidianamente o desejo de implementar, em um espaço repressor, uma educação escolar voltada para a autonomia intelectual dos alunos, oferecendo-lhes condições de análise e compreensão da realidade prisional, humana e social em que vivem. Há, portanto, uma dicotomia evidente entre a proposta pedagógica e a execução da atividade escolar na prisão.

Para a FUNAP, à população carcerária já foi negada a escolarização regular em idade adequada, e o Estado deve portanto, a essa população, no mínimo, a escola. Em termos práticos, a resposta vem no esforço em viabilizar a sua presença nas unidades prisionais.

Com relação à freqüência às aulas, alguns estabelecimentos penais adotam o sistema de obrigatoriedade, outros não. Para alguns, é obrigação do Estado oferecer a educação, mas o preso tem direito a optar se quer ou não estudar. Outros estabelecimentos divergem dessa opinião e consideram que o preso é obrigado a estudar.

Um processo educacional escolar que exige, a presença, na sala de aula, de alunos que ali não querem estar, não está preocupado em desenvolver autonomia. Nesse esquema de funcionamento, o professor deve comunicar a falta do aluno, o que o leva a sofrer privações e punições; dessa forma, confunde-se o papel de professor com o de guarda.

O papel do educador do adulto preso deve ser o de “escuta”, o de saber ouvir. Essa atitude é fundamental, pois “o educador de adultos é uma espécie de presença ausente: ele está presente, incentivando; mas sabe se retirar na hora certa, para o outro conseguir assumir” (GADOTTI, 1993, p.126).

E Gadotti continua:

[...] Dentro do presídio nós temos duas prisões. Uma prisão de grades que detém essas pessoas presas, frustradas, da rua, que não souberam trabalhar isso, não souberam trabalhar esse medo, essa frustração, que levou ao presídio. Duplo trabalho: voltar à pessoa frustrada e fazer que ela possa também ser uma pessoa capaz de melhorar seu nível de vida (1993, p.144).

Fica claro que uma das competências do educador em presídios é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão, mesmo ciente dos limites. Está aí um desafio: como trabalhar a frustração do indivíduo aprisionado, que se sente derrotado pela vida, e tentar torná-lo “feliz”?

Essas questões decorrem da postura adotada pela FUNAP, pois a realidade prisional distancia-se de qualquer proposta que tenha como objetivo *tornar o preso feliz*.

Não se pode negar ou ignorar que a realidade do aluno preso possui características próprias, diferenciadas de quaisquer outras salas de aula ou grupos de alunos.

Nosso aluno, afirma Rusche (1995),

vive numa instituição fechada e repressora. Passa grande parte do seu tempo vigiado. Ao menor deslize é gravemente punido. Seu tempo é totalmente administrado, da hora em que deve acordar, até a hora do sono. Possui tolhida a sua cidadania. Oscila entre uma culpabilização genérica da sociedade por seus atos, e um mea culpa exacerbado (p.17).

Há que se considerar também que a rotatividade dos alunos, na sala de aula, é muito grande, uma vez que são transferidos de unidades prisionais constantemente, quer por razões de segurança e disciplina, quer em resposta à ordem de direitos concedidos àqueles que usufruem do regime prisional semi-aberto.

Além disso, a heterogeneidade do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos numa mesma sala de aula é uma constante. Há uma resistência bastante acirrada a quaisquer trabalhos em grupos, pelo receio de se exporem aos seus companheiros, aos guardas que vigiam a escola ou até mesmo ao educador. A motivação e a obrigatoriedade da escolarização aparecem como elementos contraditórios: ora o aluno é obrigado a frequentar as aulas, ora procura-se motivá-lo para isso.

O aluno é motivado das mais variadas formas, que vão do desejo de aprender, de encontrar-se com outras pessoas, de ter a escola como passatempo, até a busca de um parecer positivo no laudo criminológico.

No universo do prisioneiro desenvolve-se uma linguagem/código diferenciada. Eles têm o hábito de dificultar o acesso ao entendimento de sua linguagem, o que obstaculiza a atuação do educador, pois a sua inserção nesse universo ocorre de forma precária. Aliás, sem o estabelecimento desse vínculo de confiança, entende-se que tal inserção jamais ocorrerá. Nesse âmbito, configura-se,

portanto, mais um obstáculo a ser superado pelo professor: o de estabelecer uma relação de confiança, sem desviar-se, porém, de seu papel principal.

Outra problemática que se apresenta, no dizer de Rusche (1995), é que

o sistema penitenciário busca conseguir que a escola seja mais um dos elementos daquilo que Foucault chamou de 'técnica penitenciária'. Conjuntamente com as equipes de disciplina, produção, e mais especificamente, de reabilitação, a escola deveria se apresentar como mais um elemento desse 'corpo técnico' (p.18).

O autor entende, no entanto, que a escola

deve diferenciar-se da 'técnica penitenciária' porque deve ser um espaço de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de relações éticas, de questionamentos, de participação. Porém, essa situação privilegiada de contato que o educador possui, não deve ser usada para o fornecimento de 'pareceres' sobre os alunos, para futuros julgamentos sobre sua condição ou não de retornar à sociedade. Tais pareceres devem ser elaborados pelo corpo técnico do sistema, pois não acreditamos que na escola se possa trabalhar a serviço da penitenciária (RUSCHE, 1995, p.19).

O que se pode perceber através da fala de Rusche, educador da Funap, é que existem dilemas, no sistema educacional penitenciário, entre as ações por este propostas e as expectativas dos educadores do projeto educacional nas instituições penais.

A minha vivência em escolas públicas e particulares tem oferecido oportunidade de avaliar, de modo especial, os espaços das salas de aula como espaços que não se apresentam prazerosos ou desejados pelas crianças e jovens que

as freqüentam. Os prédios são depredados, “pichados”, professores desrespeitados. Alunos agressivos fazem da sala de aula uma espécie de “jaula de aula”.

Tal situação não pode ser analisada apenas no interior da escola, nem considerada desvinculada do contexto sócio-político e econômico em que está inserida.

No entanto, há que se refletir que o espaço do presídio também está contextualizado nos mesmos determinantes, é um espaço autoritário e repressor, e pode-se observar que o aluno, na maioria das vezes, sente-se em “liberdade” quando vai para a sala de aula.

Concordo com Chauí (1994), quando expõe a noção de liberdade como possibilidade objetiva, ou seja, o curso de uma situação pode ser mudado, em certas direções e sob certas condições. As escolhas são condicionadas pelas circunstâncias naturais, culturais e históricas vividas, sendo, portanto, “a liberdade, um ato de decisão entre vários possíveis” (p.265).

A liberdade não se encontra, pois, na ilusão do “posso tudo”, nem no conformismo do “nada posso”, pois o último momento da liberdade é a realização da ação para transformar um possível num real.

É preciso afastar-se de qualquer postura ingênua de que a escola dentro do sistema prisional; nesse espaço, porém, o preso busca a sua identidade e o diálogo, reconstrói a sua história e valoriza em muitos momentos a aprendizagem. Embora não se possa afirmar que isso aconteça em todos os casos, esse é um traço bastante peculiar que por vezes se apresenta.

Enfatize-se o significado que tem, para o preso, a aprendizagem da leitura e da escrita. Conseguir ler as cartas que lhe chegam ou escrever pequenos bilhetes aos familiares são conquistas que busca com determinação.

O adulto preso não valoriza conhecimentos que o habilitem a escrever livros, romances ou similares. Busca, sim, uma mudança na qualidade de vida. Quando começa a escrever seu nome, sua história, descobre-se como ser humano, trabalha sua identidade e pode, assim, estabelecer caminhos para si mesmo.

A falta de espaço para a reconquista da identidade é também um fato extremamente importante da vivência na sala de aula. O preso é costumeiramente identificado por um número. Quando perguntam qual é seu nome, muitas vezes ele responde: “sou o 127”. Demonstra, nessa resposta, ter perdido a sua identidade como pessoa, e o resgate dessa identidade é tarefa para a qual nem sempre o professor está preparado.

Essas reflexões iniciais nortearam a busca de respostas às questões de pesquisa. A seguir, será apresentado o caminho percorrido para a coleta de dados, a qual permitirá levantar as informações que subsidiarão a análise dos dados e refletir sobre os possíveis caminhos para a educação escolar nas unidades prisionais.

V – DESCREVENDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1 – Primeiras aproximações com o objeto de estudo

O estudo teve como ponto de partida as reflexões efetivadas ao longo do ano de 1997, quando ao acompanhar um grupo de alunos de um Centro Universitário local, como coordenadora do Curso de Pedagogia. Esse grupo de alunos assumira as aulas da escola da Penitenciária de Araraquara, tendo em vista convênio assinado entre a Instituição Universitária e a FUNAP.

Durante o ano de 1997, participei de reuniões que ocorriam entre os alunos-professores e o monitor coordenador da FUNAP, nas quais eram discutidos assuntos sobre o desenvolvimento das aulas, programação de atividades, comentários dos resultados das avaliações etc.

Foram momentos de “escuta”, durante os quais eram elaborados questionamentos, procurando entender o papel da escola na penitenciária e articular ligações com o que vivia na escola pública, estabelecendo paralelos entre as duas realidades.

Embora os professores fossem alunos universitários, havia um esforço em desempenhar as funções a eles atribuídas, e freqüentemente, nas reuniões, evidenciavam o respeito que os alunos dispensavam à escola e à figura deles como professores. Esse fato chamava a atenção, pois era comparado à realidade oposta - vivenciada como diretora de escola pública de ensino - de desrespeito por parte dos alunos à figura do professor e ao próprio espaço físico da escola.

Nesse período houve o primeiro contato com a FUNAP, em São Paulo, ao participar de reunião com diretores de educação e monitores coordenadores.

Desses contatos e da observação do cotidiano da penitenciária surgiram as primeiras interrogações e o interesse em aprofundar o conhecimento daquela realidade que era diferente de todos os demais espaços escolares observados nas redes pública e particular de ensino.

O desafio de conhecer o novo espaço e a insegurança de *outra paisagem* provocaram ansiedades e angústias, mas a certeza de que ali estava um objeto de estudo instigante foi se tornando cada vez mais evidente.

Nesse momento, concluía o texto da dissertação de mestrado e procurei alinhar algumas questões que serviriam de suporte ao projeto de pesquisa de doutorado. O próximo passo foi, então, a busca de textos que pudessem subsidiar minhas reflexões, encontrando em Adorno (1991b), *A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa*, respaldo que me convenceu: apesar da insegurança, valia a pena a busca em torno do objeto de estudo pretendido: a escola dentro da prisão.

No dizer de Adorno (1991b), “quando se aborda um objeto tão pouco convencional para as ciências sociais no Brasil, como é o caso da criminalidade, é difícil não ser um investigador invadido por idéias profundas e sentimentos contraditórios” (p.13).

Assim, não há como desconhecer a perversidade com que certos crimes são cometidos. Mas também não se podem ignorar os preconceitos decorrentes das dificuldades que a sociedade tem para lidar com a diferença e a desigualdade, nem o recrudescimento da violência no tratamento dispensado aos delinquentes.

Essa realidade exige do pesquisador um necessário distanciamento em relação ao objeto de estudo, para não ser contaminado por opiniões exploradas pela mídia e pelas reações autoritárias que delas se desencadeiam em diferentes grupos e classes sociais.

Tal postura não pode, no entanto, torná-lo indiferente frente aos problemas contemporâneos. Deve, sim, provocar inquietudes e levá-lo à busca de horizontes diferentes daqueles que está acostumado a ver e sentir. E ela pode, como salienta

Adorno, estabelecer uma relação intersubjetiva entre o pesquisador e o delinqüente, pois

não é incomum o pesquisador se sentir solidário com o delinqüente. Por detrás de uma carreira socializada na delinqüência, em que se sucedem e se combinam crimes violentos de diferentes modalidades [...], descortina-se um mundo de profundas injustiças. (ADORNO, 1991b, p.13)

Essa realidade fez com que esse caminhar, em muitos momentos, estivesse permeado por angústias e ansiedades e assim, embora observando as regras formais e prescrições técnicas, permiti-me *conviver* com o contingente do espaço da penitenciária, com o inesperado e até mesmo, por vezes, com as armadilhas de sedução criadas pelos encarcerados. A descoberta contínua, dinâmica e interativa foi, desde o início das observações, iluminando áreas aparentemente irrelevantes, problematizando situações, inspirando medo e curiosidade, e o objeto de pesquisa foi sendo construído ao longo do processo de investigação.

Assim, a observação, as conversas informais, os contatos com diferentes setores da penitenciária e as passagens pelos portões de segurança foram evidenciando um espaço que mostrava, ao descortinar-se, terrenos desconhecidos; e estes, ao serem desvelados, problematizavam evidências e mostravam aspectos que até aquele momento me pareciam irrelevantes.

O convívio com o espaço prisional foi apontando a necessidade, para conhecê-lo e estudá-lo, de desenvolver habilidades, de modo que a observação empírica da realidade não fosse comprometida.

Como sugere Adorno (1991b), o pesquisador, diante da especificidade do objeto focado, deve assumir uma “terceira via”: “a de não se apresentar como ‘igual’ ao preso e sequer pertencente à equipe dirigente da instituição prisional, pois ambas desembocam em dificuldades insanáveis” (p.14).

2 – A escolha da metodologia de pesquisa

Dadas as peculiaridades da temática escolhida, utilizou-se o estudo de caso como metodologia de trabalho, entendido como uma “investigação sistemática de uma instância específica” (NISBETT; WATT, 1978, p.5).

A característica mais distinta de tal metodologia é a ênfase na singularidade e no particular, pois isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único.

Trata-se, para André (1984), de

uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada... Esse tipo de estudo revela a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (p.52).

Nesse sentido, os estudos de caso enfatizam a importância de contextualizar as informações e situações retratadas. Esse princípio se apóia no pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados, daí a necessidade de que sejam levadas em conta todas as possíveis variáveis associadas ao fenômeno. É por isso que o estudo de caso focaliza o particular tomando-o como um todo, atendo-se aos seus componentes principais, aos detalhes e à sua interação.

É preciso, pois, estar atento aos elementos que vão emergindo dos estudos e aos aspectos não previstos, porque outras dimensões vão surgindo.

Durante o período de 1997 a 1999, em contato freqüente com a realidade pesquisada, o foco de atenção foi se aprofundando a cada momento. Além disso, embora se buscasse um contato mais próximo com os professores, a equipe de educação da penitenciária e os alunos, por meio das entrevistas e conversas

informais, foi possível conviver também com a diretoria geral, diretoria de reabilitação, advogados, assistentes sociais, psicólogos, guardas e funcionários.

Desse convívio, ocorreram reflexões que permitiram, organizadas em diários de campo, cruzar informações, confirmar hipóteses e descobrir novos dados da realidade investigada.

Embora tenha-se partido de pressupostos teóricos iniciais, a vivência com o espaço prisional foi apontando outras dimensões e a necessária busca de referencial teórico durante toda a pesquisa.

Assim, as observações iniciais realizadas no ano de 1997 permitiram questionamentos que serviram de suporte à elaboração do projeto de pesquisa em junho de 1998, mas o estar no espaço da prisão intensivamente, durante o ano de 1999 para a coleta dos dados e em 2000 para completá-la e aprofundá-la, permitiu a convivência em diferentes momentos, e em situações diversas, com uma variedade de tipos de informantes.

O ano de 1999, momento em que foi coletada grande parte dos dados através das conversas com os alunos e professores, foi um momento especial da elaboração deste trabalho, na medida em que se perceberam relações importantes entre a literatura e o cotidiano da penitenciária. A cada leitura, chegava-se para as entrevistas com um olhar mais aprofundado da realidade.

Foi também um período em que se corria, em muitos momentos, contra o tempo. O cotidiano na prisão é extremamente dinâmico, pois, como já foi apontado, não há certeza de que o sujeito de pesquisa estará naquele espaço na entrevista seguinte. Procurou-se garantir, ao máximo, as entrevistas com os sujeitos selecionados, mas nem sempre se conseguiu revê-los e continuar uma conversa iniciada em momento anterior.

Embora se sentisse a necessidade de um aprofundamento na leitura da literatura especializada, as entrevistas ocorreram em um calendário sistematizado e cumprido rigorosamente. A esse conhecimento experiencial foram associadas informações e reflexões, frutos de experiências pessoais em outros espaços

escolares. As comparações foram evidenciando semelhanças e diferenças entre a escola da prisão e as escolas “da rua”, e embora houvesse inicialmente a idéia de que seriam encontradas muitas diferenças, foram constatadas inúmeras semelhanças referentes ao trabalho educativo, à valorização do professor pelas instâncias superiores, às relações de poder.

Por outro lado, as falas advindas de diferentes informantes dentro da penitenciária, sobre o objeto de estudo, e que não pareciam conflitantes à primeira vista, aos poucos revelaram, embora os discursos fossem semelhantes, importantes diferenças nas entrelinhas. Foi possível perceber, de um lado, o discurso “da casa”, e de outro, o discurso dos professores e do monitor coordenador da FUNAP.

Para entender a sociedade dos cativos, como esclarece Sykes (1999), é preciso estar sintonizado com a contradição e permanecer neutro, pois as realidades da detenção são multifacetadas; há que se ter presente que o significado de qualquer situação é sempre um complexo de pontos de vista, muitas vezes conflitantes, e que é na divergência que se começam a ver os aspectos significativos da estrutura social da prisão.

Buscando uma postura de neutralidade e com a atenção voltada às contradições do espaço pesquisado, foram delimitados como sujeitos de pesquisa os alunos e os professores da escola da penitenciária, estabelecendo-se o recorte de análise nos agentes que constituem o espaço da sala de aula. A preocupação central era compreender como esses agentes vêm a escola na penitenciária de Araraquara, buscando uma representação singular da realidade, sem desvinculá-la do contexto em que está inserida, até porque ele determina as ações que se desenvolvem no interior da escola.

Tendo em vista o contexto em que se realizou a pesquisa, torna-se relevante considerar que a chegada, como pesquisadora, no espaço prisional, constituiu-se em um verdadeiro “ritual de passagem”: estive sujeita a olhares de interrogação e de intimidação. Fui acompanhada o tempo todo por pessoas que ali trabalhavam – especialmente por ser uma pesquisadora em um espaço masculino: essa

penitenciária abriga homens, sendo homens, também, o diretor de educação, o monitor coordenador e os professores.

Estava presente uma realidade em que se entrecruzam o “visto” e o “lido”, o visível e o enunciável. Descortinava-se, portanto, um espaço de pesquisa em que seria preciso vivenciar momentos de contradição entre o dito e o feito, de regras rígidas e verticalizadas, mas que permitiriam desenvolver a habilidade de escuta e de observação apurada às entrelinhas.

3 – Sujeitos da pesquisa e procedimentos da coleta de dados

Dadas as características do estudo de caso, torna-se fundamental o uso de vários informantes e de múltiplos instrumentos de coleta de dados que permitem segurança nos resultados obtidos.

Como orienta Thiollent (1985),

numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas... É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possível... o indivíduo é considerado pelo fato de ser ele quem detém uma imagem, mesmo que particular, da cultura à qual pertence... (p.199).

Como mencionado anteriormente, o recorte dos sujeitos desta pesquisa incide nos alunos e professores da escola da penitenciária de Araraquara.

A escola funciona nos períodos da manhã e da tarde e é composta por catorze salas de aula, onde estão matriculados 609 alunos, distribuídos em Alfa I (Alfabetização), Alfa II (Preparatório para o Telecurso 2000), Telecurso 2000 (Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries) e Supletivo Nível II (Ensino Médio).

Em relação aos alunos, usou-se, para seleção dos sujeitos de pesquisa, o processo de amostragem, sendo selecionados inicialmente 50 (cinquenta) sujeitos, com inclusão no ano 1998, idade entre 20 e 30 anos e com famílias tidas como desestruturadas. Optou-se pelo ano de 1998 por serem sujeitos recém-incluídos, mas que já haviam tido oportunidade de se matricular e estavam freqüentando a escola; e pela idade de 20 a 30 anos, com famílias tidas como desestruturadas, por serem dados predominantes na população da penitenciária de Araraquara.

Dos cinquenta sujeitos selecionados, apenas dezoito puderam ser entrevistados, embora as conversas tenham sido agendadas com antecedência. Os demais sujeitos não participaram das entrevistas, por estarem no hospital, terem sido excluídos (ido para outros presídios), estarem em trânsito (encaminhados a outras comarcas para responder processos), ou incomunicáveis no pavilhão E (local para onde são encaminhados quando cometem faltas graves).

Isso demonstra a dificuldade encontrada na coleta de dados, mesmo porque o sujeito selecionado para entrevista pode, de um dia para o outro, não estar mais no presídio. Há uma mobilidade interna muito grande, o que dificulta o contato com os mesmos sujeitos selecionados durante um período de tempo muito longo.

Em relação aos professores, no ano de 1999, o grupo era composto de oito professores, universitários de duas Instituições de ensino superior de Araraquara. Os universitários foram admitidos em 1997 pela FUNAP, tendo em vista o desligamento dos professores da rede pública de ensino da escola da penitenciária. Foram efetivados, através de processo seletivo, no ano de 1999, pela própria FUNAP. Alguns professores cumpriam jornada de trabalho nos períodos da manhã e da tarde.

O perfil dos alunos foi traçado com dados retirados dos Boletins de Inclusão dos cinquenta sujeitos selecionados. Desses, dezoito foram entrevistados, com um roteiro de questões que permitiu a coleta das informações que se buscavam, tendo em vista os objetivos propostos.

As entrevistas ocorreram em diversos momentos. O roteiro era organizado com base nas informações anteriormente obtidas, que se enriqueciam e se

aprofundavam, à medida que a leitura da literatura apontava novas indagações e reflexões. Ao mesmo tempo, foram realizadas anotações em diários de campo, nas quais houve preocupação de enfatizar observações do cotidiano prisional e fatos que ocorreram em momentos anteriores e posteriores às conversas com os alunos, o que permitiu organizar material de consulta para análise dos dados.

O perfil dos professores foi traçado com informações da Diretoria de Educação da penitenciária. Com eles, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, buscando informações que permitissem analisar o ideário dos professores, o modo como avaliam o papel da escola dentro do contexto do presídio e o seu papel nesse espaço.

O enfoque qualitativo favorece o uso da entrevista semi-estruturada, entendida como

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (GOODE; HATT, 1977, p.146).

Optou-se pela entrevista semi-estruturada porque ela oferece as perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo assim a investigação.

Da mesma forma que se procedeu com os alunos, houve preocupação em respeitar os professores colaboradores em relação ao horário estipulado, ao seu universo de valores, cumprindo os acordos com suas conveniências e garantindo o sigilo das informações obtidas.

Com os professores foi usado o gravador em todas as entrevistas visto terem concordado com tal procedimento, o que não aconteceu nas conversas com os alunos.

Os dados coletados nos Boletins de Inclusão e nas informações da Diretoria de Educação permitiram que fosse traçado o perfil dos sujeitos investigados, que é apresentado no capítulo VI. Nesse capítulo, apresentam-se, também, os roteiros das entrevistas com alunos e professores, através das quais foi possível a coleta de informações, de onde emergiram os focos de análise.

VI – PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS E ENTREVISTAS

1 – Caracterização dos alunos investigados

O primeiro contato com os alunos ocorreu através da leitura de cada prontuário, o que permitiu que se construísse o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa.

O acesso ao Boletim de Inclusão desses 50 (cinquenta) sujeitos ocorreu através das assistentes sociais da penitenciária. Organizou-se uma planilha de que consta o número de matrícula do preso, data de sua inclusão, data de nascimento, estado civil, tipo de família, passagens por juizado de menores e internações, escolaridade (idade de ingresso na escola, série de interrupção dos estudos e motivo), vida conjugal, início da vida delitiva, total da pena, ano em que ocorreu a primeira prisão, passagens por outros presídios, frequência de visitas que o preso recebe e expectativas, para quando estiver em liberdade.

Para visualizar esse primeiro contato, são apresentados os gráficos que se seguem.

A idade dos sujeitos de pesquisa varia de 20 a 30 anos. A atenção foi concentrada nessa faixa etária como critério de seleção dos 609 alunos matriculados na escola no ano de 1999, quando foi realizada a coleta destes dados. Prepondera, como demonstra o gráfico 1, a idade de 25 anos com 18%, seguida da de 22 anos com 16% e a de 26 anos com 14%.

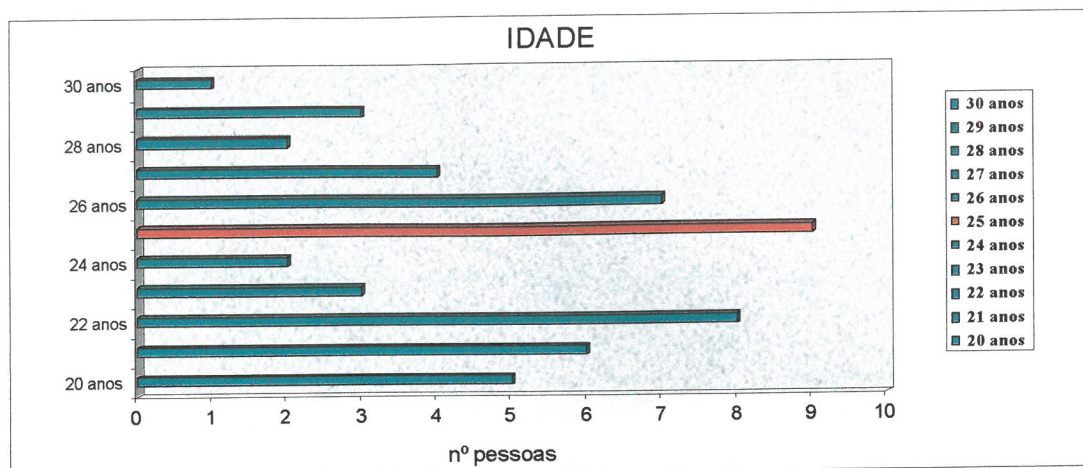


Gráfico 1- Idade.

O estado civil anotado nos Boletins de Inclusão indica uma porcentagem exclusiva de solteiros, embora tenham companheiras e filhos. O estudo de Adorno e Bordini (1991) sobre reincidentes penitenciários em São Paulo também indica maior proporção de solteiros do que de casados, nos sujeitos por eles investigados. No entanto, trata-se de dado que deve ser considerado com cautela porque esconde uma multiplicidade de vínculos que vão desde a relação conjugal legalizada até os laços fortuitos e temporários

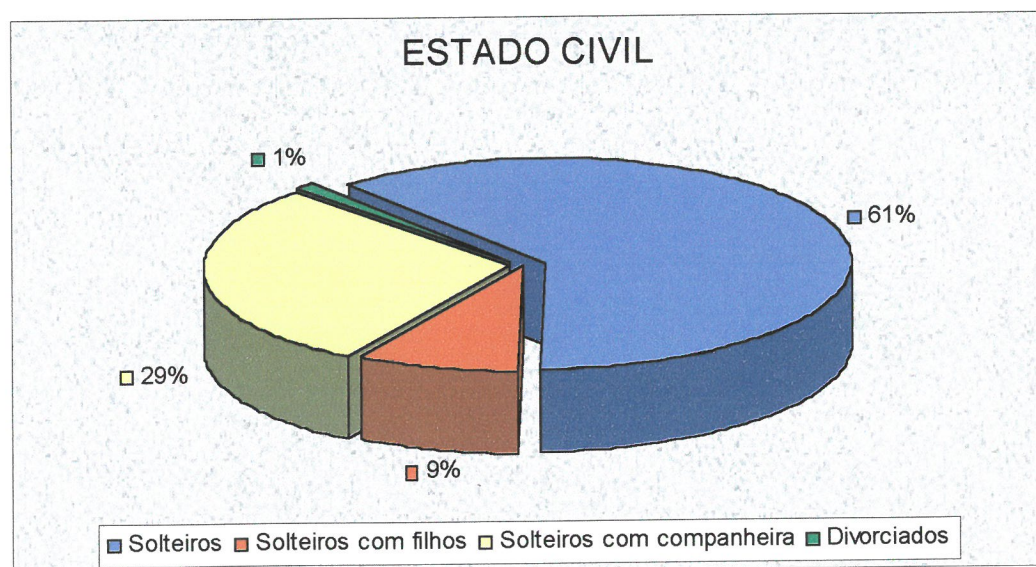


Gráfico 2 - Estado civil.

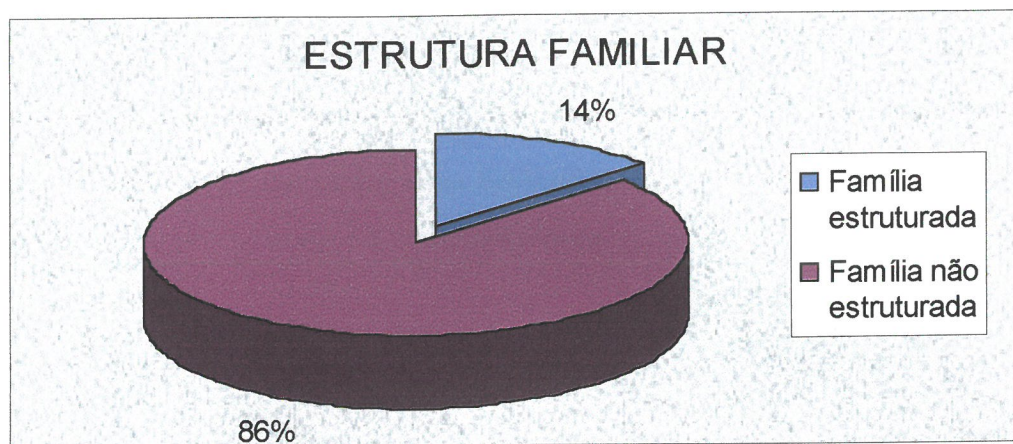


Gráfico 3- Estrutura familiar.

Em relação à estrutura familiar, 86% apresentam família não estruturada, evidenciando-se a figura materna como amasiada, havendo um ou vários relacionamentos, com filhos de diversas dessas uniões. A figura paterna não aparece nos Boletins de Inclusão analisados. Na análise desse quadro há que se ter presente que ele não reflete uma característica particular da população condenada, mas sugere a diversidade das formas de organização familiar, que não significam necessariamente *desordens* nas relações conjugais ou dissolução freqüente desses vínculos; nem se pode julgar que tais relacionamentos, estejam associados à opção pela carreira delinqüencial.

Os gráficos 4, 5 e 6 mostram as passagens por Juizados de Menores, pela Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM) e os motivos dessas passagens. Importante apontar que 44, dos 50 sujeitos pesquisados, tiveram passagem por Juizados de Menores e 27 passaram pela FEBEM. Há que se considerar, também, a grande porcentagem que iniciou a vida delitiva com furto.

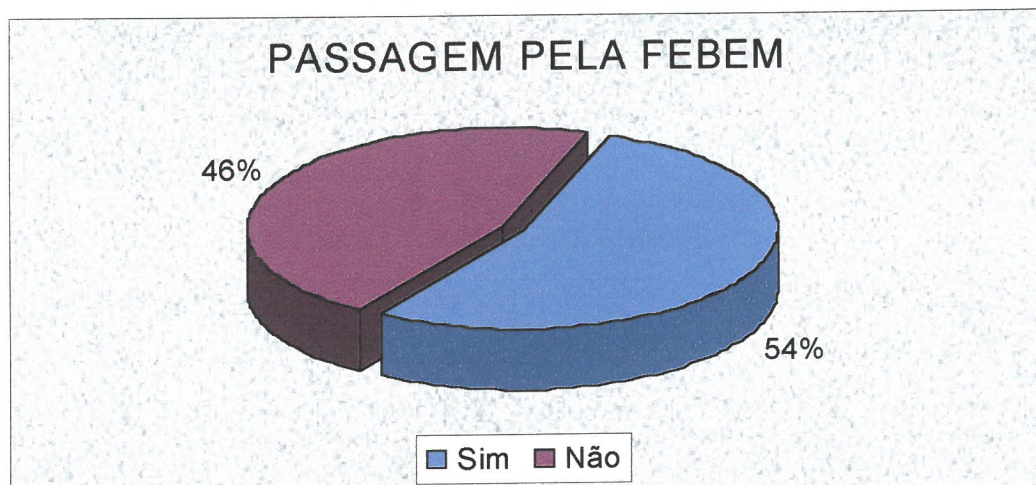


Gráfico 4 – Passagem pela FEBEM.

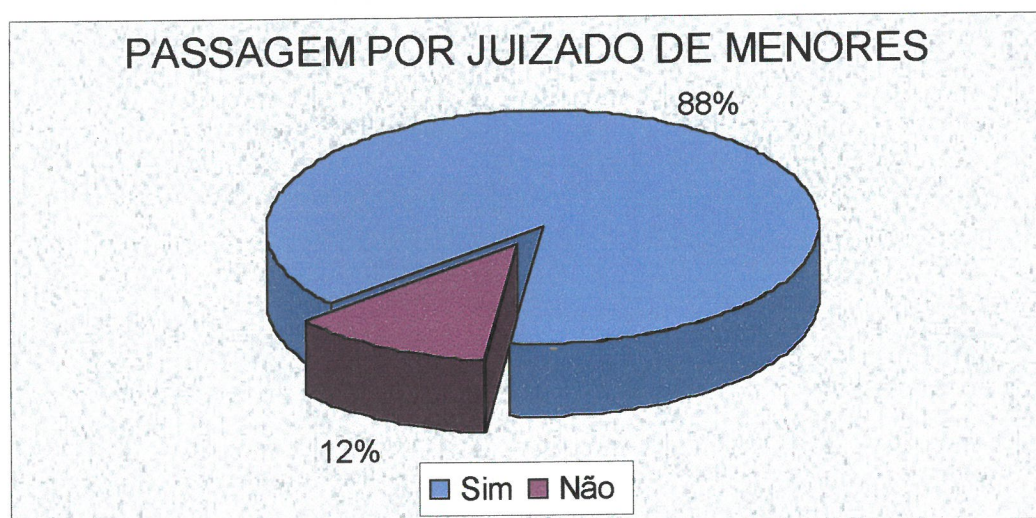


Gráfico 5 – Passagem por Juizado de Menores.

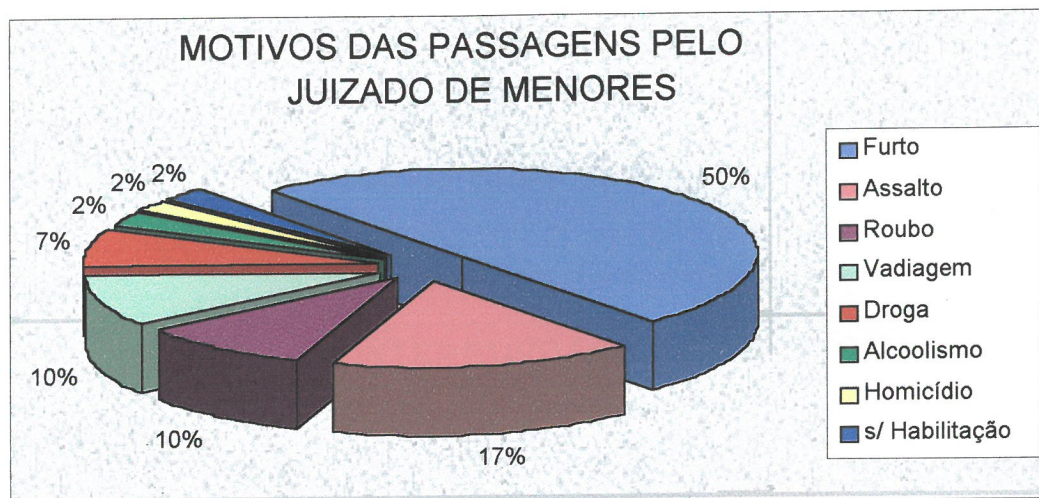


Gráfico 6 – Motivos das passagens por Juizado de Menores.

Em sua maioria, os sujeitos analisados ingressaram na escola, na idade preconizada – aos 7 anos -, como demonstra o gráfico 7, porém não se mantiveram nela.

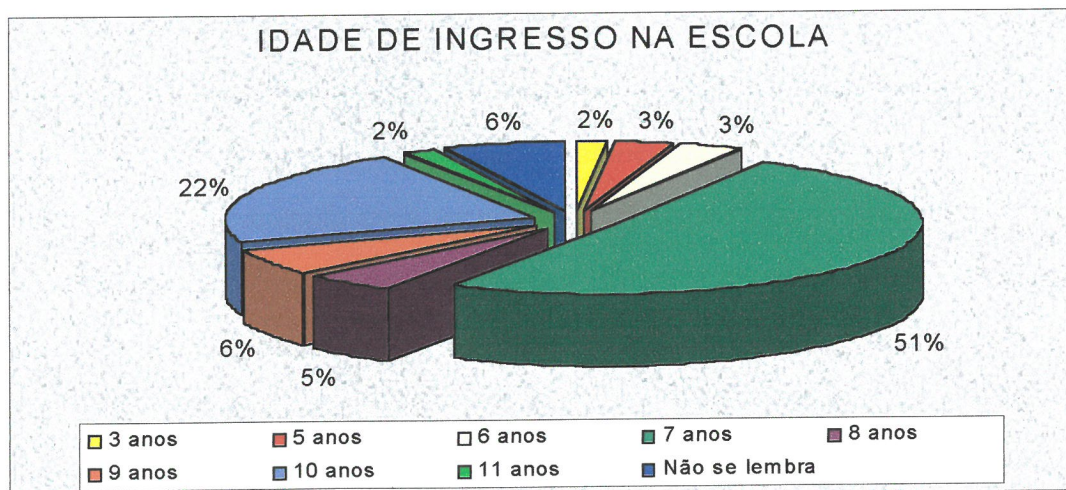


Gráfico 7 – Idade de ingresso na escola.

Foi avaliada também a série escolar em que os sujeitos deixaram a escola, havendo maior concentração desse abandono na 5ª série. Esse dado não é característica particular da população prisional. A 5ª série é apontada no estudo de Dias-da-Silva (1992), como a série de síntese das contradições entre saber e fazer docente, tornando-se ela a fase do ensino fundamental em que ocorre o maior índice de interrupção dos estudos.

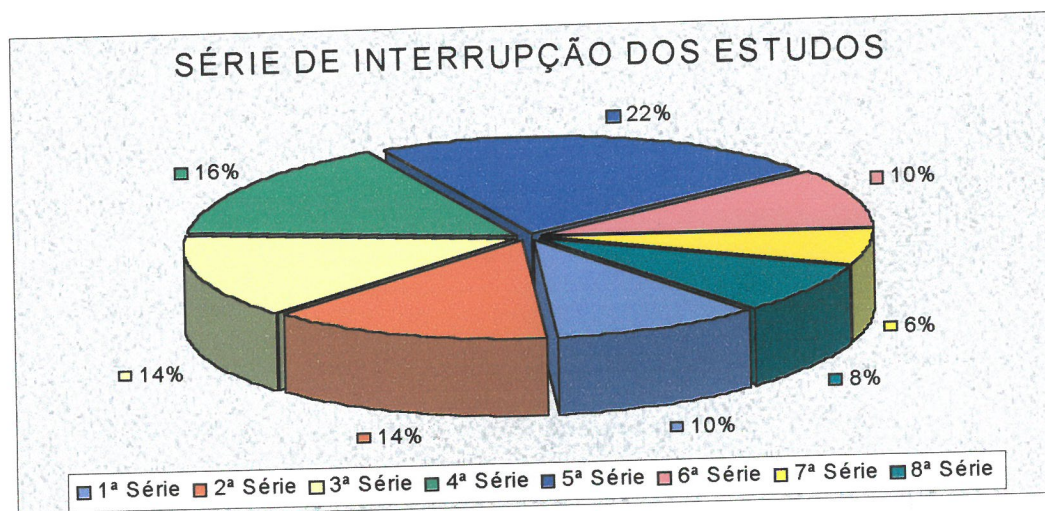


Gráfico 8 – Série de interrupção dos estudos

O gráfico 9 evidencia os motivos da interrupção escolar, havendo preponderância do desinteresse, embora a maioria dos sujeitos tenha ingressado na escola na idade preconizada pela legislação educacional. O desinteresse pela escola é um traço não exclusivo da população carcerária. A desmotivação é decorrente de fatores que caracterizam o mundo contemporâneo e que a estrutura escolar brasileira não conseguiu acompanhar. Verifica-se uma tendência da escola, através de suas práticas, em expulsar as crianças e jovens para além de suas fronteiras, dado seu caráter desestimulador e contrastante com o mundo fora dela, lugar de contatos, emoções, espaço de socialização e de realização da sobrevivência.

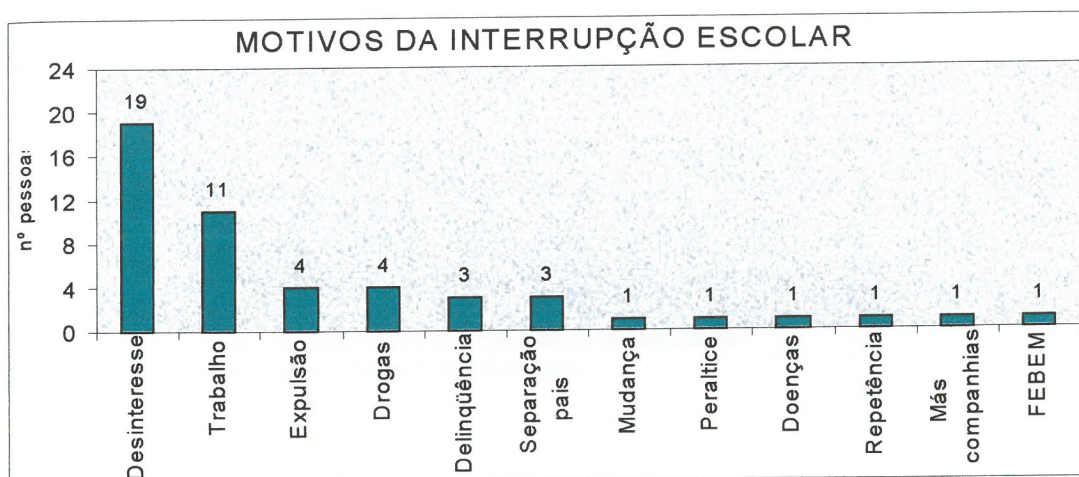


Gráfico 9 – Motivos da interrupção escolar.

Os dados que seguem mostram que os sujeitos têm, muitas vezes, outros membros da família em prisões e a maior incidência é a de irmãos.

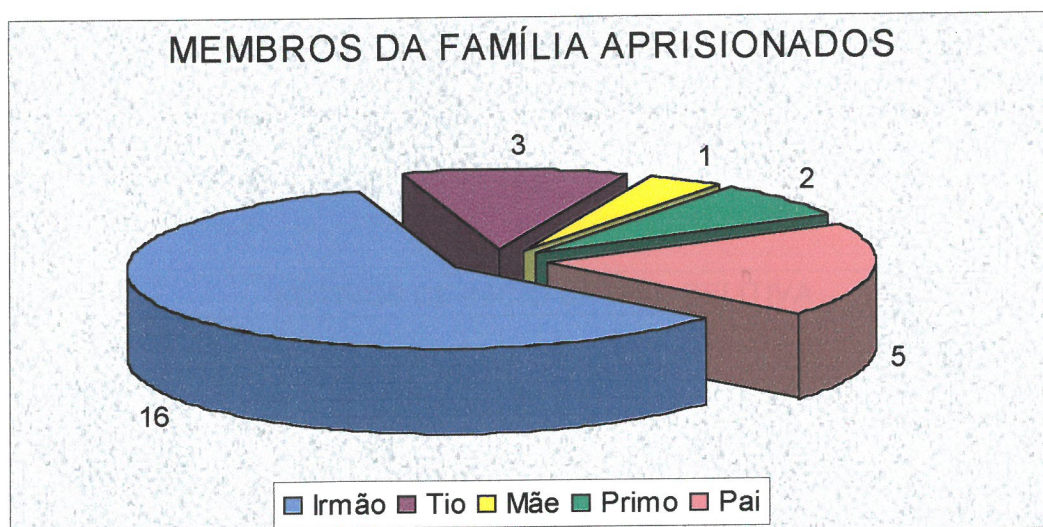


Gráfico 10 – Membros da família aprisionados.

O início na vida delitiva ocorre a partir dos 8 anos, havendo preponderância aos 14 anos, conforme demonstra o gráfico 11.



Gráfico 11 – Idade de início na vida delitiva.

Os motivos apontados para início na vida delitiva revelam-se no quadro 12 que mostra preponderância das drogas, seguidas das más companhias, aparecendo em terceiro lugar, as dificuldades financeiras.

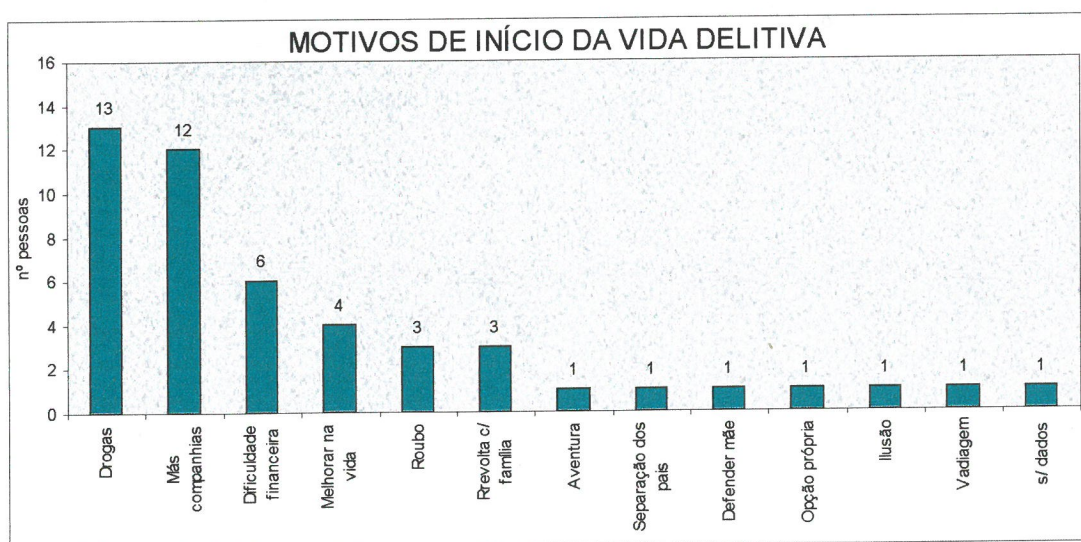


Gráfico 12 – Motivos de início na vida delitiva.

O tempo de pena dos sujeitos analisados varia de 1 a 58 anos.



Gráfico 13 – Total da pena em anos.

Constatou-se que o ano de 1996 foi o ano em que mais ocorreram, pela primeira vez, as prisões dos sujeitos desta pesquisa.

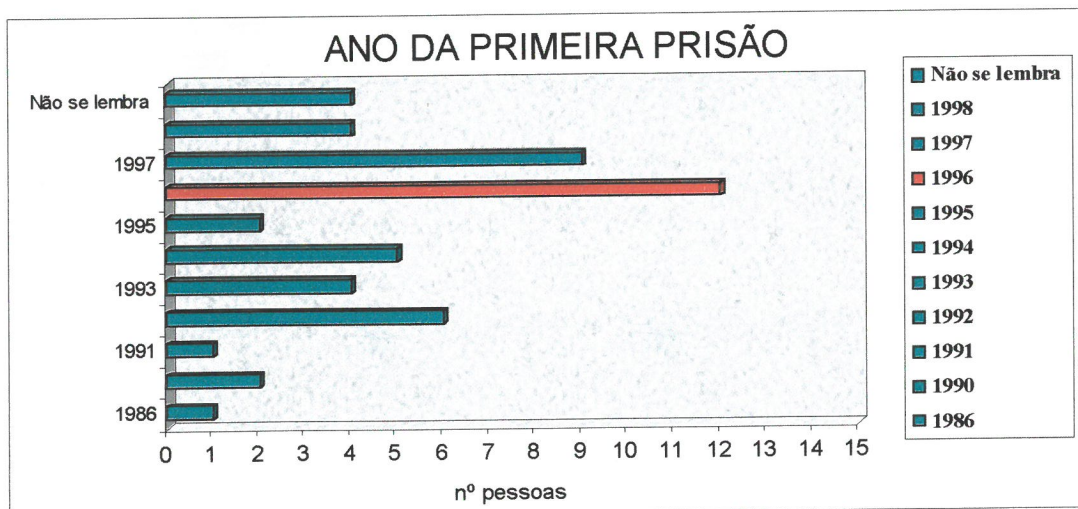


Gráfico 14 – Ano da primeira prisão.

Os sujeitos analisados tiveram passagens por outras prisões que chegam a 11 estabelecimentos penais. Como aponta a literatura, os aprisionados tendem a se tornar reincidentes no mundo do crime. Respostas para a reincidência criminal podem ser encontradas no próprio funcionamento das unidades prisionais, pois estas não conseguem dissuadir sua natureza punitiva, constituindo-se em negação de qualquer possibilidade de ressocialização. Conforme afirmam Adorno e Bordini (1991), não há uma natureza reincidente; a carreira delinqüencial é construída dada a inoperância do sistema carcerário.

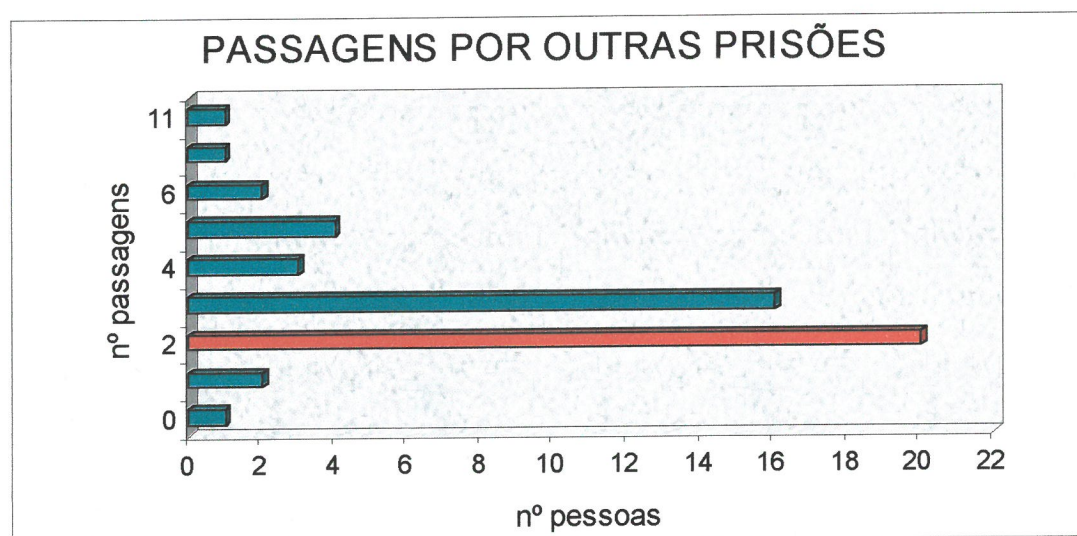


Gráfico 15 – Passagens por outras prisões.

O Boletim de Inclusão apresenta dados a respeito das visitas recebidas pelos presos. Como se pode notar, as mães e namoradas têm os índices mais representativos.

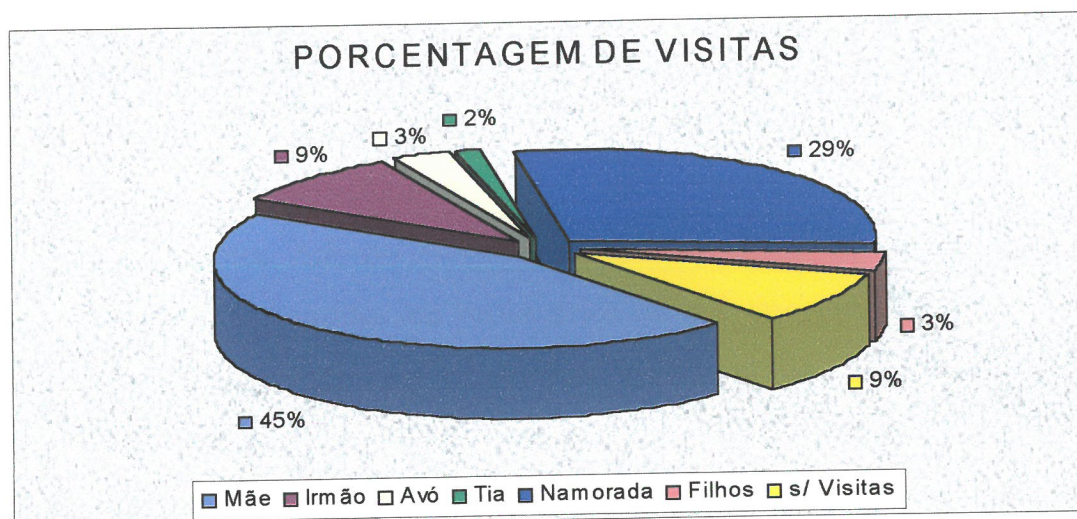


Gráfico 16 – Porcentagem de visitas.

Os dados registrados para as expectativas, quando em liberdade, demonstram um índice significativo de sujeitos que pretendem trabalhar e começar nova vida. Os apripionados revelam o trabalho como maior expectativa para quando estiverem em liberdade, mas embora ele seja proposto como a mais importante técnica visando a reintegração social dos sentenciados, não há implementação de uma política profissionalizante ou mesmo ocupacional para a população carcerária.

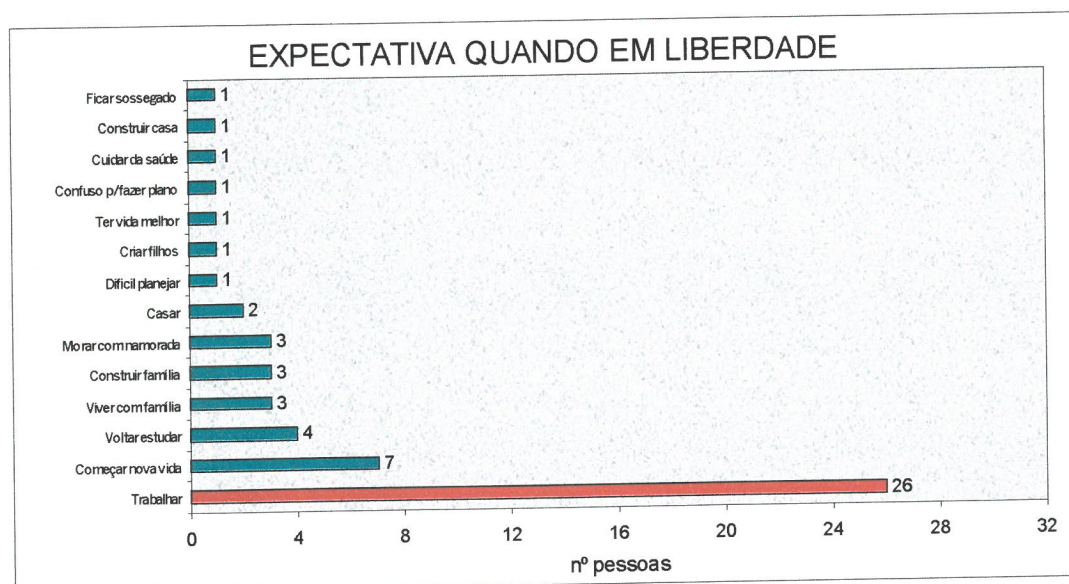


Gráfico 17 – Expectativa quando em liberdade.

Os dados apresentados nos gráficos, como foi observado inicialmente, foram retirados dos boletins de inclusão dos presos, elaborados pelas assistentes sociais da penitenciária. Eles buscam traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos.

Como esclarece Adorno (1991b), há que se tomar alguns cuidados em relação às informações contidas em prontuários ou boletins, tendo em vista serem elaborados com critérios muitas vezes burocráticos e, por isso, nem sempre correspondem à cronologia de vida do sentenciado.

No interior do estabelecimento penitenciário podem também ocorrer registros diversos, colhidos em vários setores, por diferentes profissionais, o que acaba por fragmentar a história real e dela divorciar a história oficial do sentenciado.

É importante considerar também que os prontuários “viajam”, assim como os presos, já que estes mudam de presídio com frequência, ou podem ser destruídos em rebeliões carcerárias, apagando-se a história oficial que acaba embaralhando-se com a história oral retida pelo preso.

Em relação aos dados contidos nos prontuários, parece haver, como salienta Adorno (1991b), um conjunto de irregularidades que não decorrem apenas da ausência de recursos humanos qualificados ou da falta de métodos racionais de trabalho, mas também do fato de a prisão não ser transparente, assim como outras instituições de controle repressivo.

Há uma intencionalidade em manter as situações de forma intransparente, porque elas podem ser manipuladas de modo ambíguo:

alguns ângulos da vida carcerária merecem publicidade, como os serviços de escolarização e profissionalização que, conquanto precários e insuficientes, prestam-se a difundir uma imagem rósea da instituição penal, como se ela estivesse realmente recuperando seus tutelados. Outros ângulos não merecem o mesmo tratamento: os espancamentos, torturas, maus tratos, violência sexual, a qualidade da alimentação, a baixa habitabilidade das celas, tudo isso está envolto em névoas.

Portanto, os documentos parecem seguir essa lógica do claro-escuro: põem ênfase em certos traços de comportamento, ao mesmo tempo em que obscurecem outros (ADORNO, 1991b, p. 26-27).

Ao serem construídos os gráficos, não houve a intenção de fazer um aprofundamento em sua análise, mas de apontar, guardadas as necessárias precauções, dados que deixam claro que a população das prisões não é constituída por uma categoria social distinta da população em geral.

Como afirma Brant (1997), ao lado da pecha de criminosos costuma-se supor que os presos tenham características que os diferenciam dos seres humanos normais. Brant busca evidenciar, em seu estudo, em que consiste a diferenciação específica, mensurável empiricamente, dessa população em relação ao seu entorno e ilustra o modo confuso como se apresentam as assertivas generalizantes sobre a população prisional.

Para o autor, o perfil populacional encontrado em seu estudo difere muito dos preconceitos correntes e “há muitos delinqüentes habituais à solta, assim como muitos presos que apenas ocasionalmente ‘deram um mau passo’ ” (BRANT, 1997, p. 45).

Analisando dados sobre idade, local de nascimento, cor, escolaridade, estado conjugal, paternidade e religião, guardadas as devidas ressalvas, observa-se, no dizer de Brant, que não há diferenças significativas entre os perfis dos encarcerados e da população em geral.

Em relação à escolaridade, foco de estudo deste trabalho, o autor declara que se supõe que o nível educacional dos presos seja baixo. Para ele, tal suposição se assenta na argumentação de que a socialização dos indivíduos, a inculcação de valores e normas aceitáveis, o aprendizado do convívio em círculos maiores, dão-se primordialmente na escola.

Se a escolarização é o pressuposto por excelência da integração dos indivíduos no convívio social, é lícito supor que será entre os carentes desse recurso que encontraremos com maior frequência os seres humanos desadaptados do ponto de vista dos meios normais de sobrevivência e também aqueles inclinados aos comportamentos desviantes (BRANT, 1997, p. 57).

O outro argumento se funda na diferenciação das oportunidades de acesso à escola em função da distribuição de renda e de fatores a ela correlatos. Se é verdade que os presos procedem de populações carentes, seria lógico pensar que terão encontrado maiores obstáculos no terreno educacional.

Embora ambos os argumentos sejam plausíveis, o autor conclui em seu estudo que não há diferenças marcantes entre os dois perfis estudados.

Com base nas conclusões de estudos como o de Brant (1997), a possibilidade de se traçar o perfil dos sujeitos desta pesquisa por intermédio dos boletins de inclusão torna-se viável, servindo de parâmetro para se conhecerem dados da realidade da penitenciária de Araraquara. A reflexão sobre cada gráfico elaborado evidencia em muitos momentos a semelhança desses dados com os apresentados para a população em geral.

Tal evidência fortalece a intenção de se estudar a importância da escolarização no sistema prisional, visto que ali se encontram seres humanos que tiveram o processo de socialização distorcido pela privação econômica ou por carências de ordem familiar ou afetiva, características da sociedade brasileira. Não há porque excluí-los de processos educativos que visem à melhoria de sua qualidade de vida e lhes ofereçam oportunidades já negadas anteriormente pela própria sociedade.

1.1 – O perfil dos alunos entrevistados e as conversas

Como mencionado anteriormente, dos cinquenta sujeitos selecionados, foram entrevistados dezoito, pelos motivos já apontados. Apresenta-se, a seguir, quadro de caracterização dos entrevistados, com base em dados que foram retirados dos Boletins de Inclusão e complementados, pela Diretoria de Educação da Penitenciária, com informações sobre o nível de estudo.

Tabela 1 – Caracterização dos aprisionados entrevistados.

Sujeito	Idade	Estado Civil	Pena em Anos	Passagens por Juizados/FEBEM	Vida Delitiva		Vida Escolar			Nível em que Estuda
					Início	Motivo	Idade de Início	Série de Interrupção	Motivo	
1	30	Solteiro	20	Juizado de Menores	14	Furto	7	5ª	Drogas	Telecurso
2	29	Amasiado	35	Juizado de Menores e FEBEM	22	Perda do pai	7	4ª	Brigas na Escola	Alfa II
3	27	Solteiro	26	FEBEM	12	Drogas	8	1ª	Doença	Alfa I
4	22	Solteiro	13	Juizado de Menores e FEBEM	18	Furto	7	6ª	Desinteresse	Telecurso
5	23	Amasiado	30	Juizado de Menores	15	Furto	7	7ª	Desinteresse	Telecurso
6	21	Amasiado	25	Juizado de Menores	14	Drogas	7	8ª	Desinteresse	Telecurso
7	26	Solteiro	3	Juizado de Menores e FEBEM	9	Dif. financeira	7	4ª	Expulsão	Alfa II
8	22	Amasiado	11	Juizado de Menores	14	Companhias	7	2ª	Desinteresse	Alfa I
9	25	Amasiado	3	Juizado de Menores	16	Drogas	7	3ª	Trabalho	Alfa I
10	21	Solteiro	15	Juizado de Menores e FEBEM	17	Drogas	7	5ª	Desinteresse	Alfa II
11	21	Solteiro	3	Juizado de Menores	14	Drogas	7	7ª	Desinteresse	Telecurso
12	21	Solteiro	30	Juizado de Menores	14	Companhias	7	6ª	Trabalho	Telecurso
13	26	Solteiro	26	Juizado de Menores	23	Drogas	9	3ª	Desinteresse	Alfa I
14	24	Separado	12	FEBEM	16	Drogas	8	5ª	Trabalho	Telecurso
15	26	Amasiado	10	Juizado de Menores	18	Furto	11	1ª	Expulsão	Alfa I
16	22	Solteiro	20	Juizado de Menores	17	Aventura	7	8ª	Desinteresse	Telecurso
17	27	Amasiado	22	Juizado de Menores	18	Companhias	7	3ª	Trabalho	Alfa I
18	21	Solteiro	5	Juizado de Menores	10	Companhias	7	5ª	Desinteresse	Telecurso

Fonte: Boletins de Inclusão e dados fornecidos pela Diretoria de Educação da Penitenciária de Araraquara - 1999

As primeiras conversas com os alunos ocorreram no Parlatório – local onde os sentenciados são atendidos por advogados, psicólogos, assistentes sociais e funcionários do Núcleo de Educação. Ali, o contato com o preso não é direto, uma vez que os interlocutores ficam separados no espaço físico e se vêem através de um vidro, com uma pequena abertura, para que se falem e sejam ouvidos.

No primeiro contato com os alunos não foi levado um roteiro pré-estabelecido para a conversa. O intuito foi o de contar sobre o trabalho de pesquisa a ser realizado, esclarecer sobre o sigilo das informações e deixá-los à vontade para esclarecimentos que achassem necessários.

Pôde-se perceber nesses contatos que chegavam no Parlatório curiosos em conhecer “a professora”. Realizavam inúmeras perguntas sobre o que eu fazia e se não iria contar “lá em cima” as conversas.

Consultados sobre o uso do gravador para as próximas conversas, pôde-se perceber que se intimidavam diante da gravação de suas falas. Fez-se, então, opção por anotar as respostas, oferecendo as anotações para que avaliassem se estavam corretas. Para os alunos da alfabetização elas foram lidas, realizando-se as alterações conforme solicitadas.

As conversas tinham por objetivo obter elementos para se analisar o papel da escola dentro do espaço prisional conforme o olhar e o dizer de seus alunos, podendo-se, através delas, avaliar o ideário contido na proposta educativa da FUNAP, explicitado no Capítulo 2 deste trabalho.

Nesse primeiro encontro os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo e se dispuseram a continuar as conversas. Alguns deixaram claro ser *bom conversar com alguém de fora* e três alunos entrevistados comentaram que participando, poderiam estar obtendo “benefícios.” Assim se colocou o Sujeito 17: *Conversar com a senhora vai ser bom, porque pode nos trazer benefícios.*

Na segunda conversa a relação tornou-se mais descontraída e espontânea, mostrando sempre preocupação com as informações que apresentavam.

No primeiro contato com cada aluno no Parlatório, já havia sido lido o Boletim de Inclusão e eram conhecidos alguns dados conforme o que foi apontado nos gráficos anteriores. Indo para a primeira conversa com essas informações, buscava-se, no contato com eles, revê-las e completá-las.

Muitos contaram suas histórias de vida escolar, dos amigos, professores de que gostaram ou não, falando da saudade do “mundo da rua.” Acabavam por contar sobre a vida pessoal, a dos filhos, o significado dos anos de prisão, pedindo opinião sobre uma possível chance de melhorar na vida quando estivessem em liberdade.

Após a primeira conversa, vinham mais estimulados, com mais confiança, e as informações começaram a fluir de maneira mais autêntica.

Procurando sempre ouvi-los atentamente, estimulando o fluxo natural de informações proveniente de suas falas, aos poucos, conduziu-se a conversa para a direção pretendida, em busca de informações que evidenciassem:

- Motivos alegados para a busca do espaço escolar;
- Aprendizado escolar e relação com a vivência na unidade prisional;
- Relato do cotidiano escolar;
- Papel dos professores na escola da penitenciária.

Esse conjunto de intenções foi explicitado para as entrevistas, por meio das seguintes questões:

- Por que você vai à escola?
- O que você aprende na escola tem alguma utilidade para sua vida?
- Como são as aulas desta escola?
- Que papel têm seus professores aqui na prisão?

À medida em que respondiam às questões, eram anotadas as respostas com atenção aos gestos, entonação de voz, hesitações, expressões faciais. Através dessa comunicação não-verbal procurava-se a compreensão e validação do que

efetivamente estava sendo dito. Pela análise das falas, expressões, anseios dos entrevistados e das observações realizadas na participação do dia-a-dia da penitenciária, buscou-se chegar a uma leitura da escola, analisando o descompasso entre as diretrizes traçadas e o efetivado em seu cotidiano.

Como orientam Lüdke e André (1986),

não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (p.37).

Nesse sentido, a leitura da literatura sobre o espaço prisional, mostrando desde o ritual de chegada dos sentenciados, e sua adaptação às normas da casa, até a necessidade que têm de aprender rápido a conviver naquele espaço, o que os leva à dissimulação, ao uso de máscaras, a conviver como camaleão em diferentes circunstâncias, permitiu que se prestasse atenção à forma com que respondiam às questões e principalmente às formas de comunicação não-verbal. E o convívio com a rotina da vida na penitenciária foi importante para se *sentir o ambiente*. As visitas foram tornando familiares detalhes que à princípio atemorizavam: – as grandes chaves, as portas que se abrem e se fecham a cada passagem, os rituais internos.

Logo após as conversas, que geralmente ocorreram com dois alunos por dia, eram preenchidos os claros nas anotações, enquanto a memória ainda tivesse presentes os aspectos importantes observados com cada sujeito. Tais anotações serviram para reorganizar a ordem das questões e “de gancho” para o momento seguinte.

Nos meses dedicados à conversa com os dezoito alunos (abril a novembro de 1999), o trabalho de coleta de dados foi extremamente rico, como já

mencionado. Buscou-se, ao mesmo tempo, respaldo na literatura para o entendimento de suas falas e do espaço prisional. Por outro lado, a não garantia de que o sujeito de pesquisa pudesse estar presente no momento seguinte, impelia a prosseguir a conversa em curto espaço de tempo.

Foi preciso buscar, ao mesmo tempo, um maior aprofundamento sobre o tema de estudo, o tipo de informante e a técnica cuidadosa para obter as informações pretendidas.

Esse momento da pesquisa, embora estafante, permitiu a coleta de material que foi em momentos posteriores, complementado com outras conversas e organizado tendo em vista a análise dos dados e as consultas que ocorreram durante toda a elaboração final do trabalho.

2 – O perfil dos professores e as entrevistas

Como mencionado anteriormente, no ano de 1999, o grupo era composto de oito professores, universitários de duas instituições de ensino superior de Araraquara. O quadro a seguir demonstra que sua formação acadêmica não estava vinculada às salas em que lecionavam. As classes de alfabetização eram trabalhadas por professores que cursavam Ciências Sociais, Direito e Matemática. Nas de Telecurso 2000 havia um rodízio, de modo que os professores trabalhavam as mesmas disciplinas nas diferentes classes. Da mesma forma, não ocorria vinculação acadêmica, visto serem universitários dos cursos de Ciências Sociais e Biologia que desenvolviam os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

O tempo de serviço na Instituição variava de um a três anos, conforme aponta a tabela a seguir.

Tabela 2 – Professores da escola da penitenciária em 1999.

PROFESSOR	SALAS EM QUE LECIONA	TEMPO DE SERVIÇO NA PENITENCIÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
A	Alfa I	1 ano	Cursa Ciências Sociais
B	Alfa I	2 anos	Cursa Direito
C	Alfa II	2 anos	Cursa Direito
D	Telecurso 2000	3 anos	Cursa Ciências Sociais
E	Telecurso 2000	2 anos	Cursa Ciências Sociais
F	Telecurso 2000	2 anos	Cursa Ciências Sociais
G	Telecurso 2000	3 anos	Cursa Biologia
H	Alfa II	2 anos	Cursa Matemática

Fonte: Diretoria de Educação da Penitenciária de Araraquara – 1999.

A primeira entrevista realizada com os professores foi coletiva e ofereceu bons resultados. Pode-se notar, nesse primeiro encontro, um clima de estímulo e de aceitação mútua entre o grupo de professores e a pesquisadora, permitindo que as respostas fossem se complementando ao longo da conversa. Foram esclarecidos os objetivos da pesquisa de que participavam como colaboradores, relatando-se o caminho já percorrido e as dificuldades encontradas.

Os professores concordaram que as entrevistas posteriores ocorreriam em grupos separados de acordo com a classe em que lecionavam: Alfa I, Alfa II e Telecurso 2000, e que seriam seguidas questões norteadoras tendo em vista os objetivos do trabalho.

Na primeira entrevista foi seguido o seguinte roteiro:

- Significado da figura do professor na escola da penitenciária;
- Razões da busca da escola pelo aprisionado;
- Importância da escola no processo de escolarização do aprisionado;
- Comparação da escola da penitenciária com a escola pública.

Da transcrição dessa primeira entrevista foi elaborado um roteiro com poucas questões, que foram sendo aprofundadas à medida em que as conversas

ocorriam, concordando-se com (MINAYO, 1994) que o roteiro “é um instrumento para orientar uma conversa com finalidade; ele deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação”. A autora acrescenta que ele “é sempre um guia, nunca um obstáculo, portanto não pode prever todas as situações e condições de trabalho de campo” (p.99).

Procurou-se, nesse sentido, uma seqüência lógica entre os assuntos, respeitando o seu encadeamento, visto que se buscava, nesse momento da coleta de dados, informações sobre:

- A sala de aula como espaço de aprendizagem de conteúdos úteis para a vida na prisão e fora dela;
- Ensinos priorizados tendo em vista a vivência na penitenciária;
- Proposta de ensino da FUNAP e o cotidiano escolar;
- Visão da instituição em relação ao espaço escolar;
- Qualidade de ensino e relações educativas na sala de aula;
- Papéis desempenhados pelos professores nas salas de aula da prisão.

Para tanto, nas entrevistas, estabeleceram-se como questões norteadoras:

- O que se ensina na escola daqui serve para quê, na vida do preso?
- O que é importante ensinar para ele, de acordo com seu entendimento e vivência na penitenciária?
- A proposta de ensino da FUNAP é o que acontece no dia-a-dia da escola?
- Como a instituição vê a escola?
- Existe preocupação com a qualidade do ensino ministrado?
- Como são as relações entre alunos e professores na sala de aula?
- Que papéis desempenham os professores nas salas de aula e na prisão?

Foram diferentes as respostas dos professores que trabalhavam com alfabetização em relação às dos que trabalhavam com Telecurso 2000.

Tendo em vista a importância atribuída pelos professores e alunos às salas de alfabetização, foi realizada em momento final da análise dos dados mais uma entrevista com um professor, procurando aprofundar os questionamentos entre o preconizado e o realizado na sala de aula e o papel que ele desempenha como alfabetizador.

Atentou-se também, como em relação aos alunos, para a linguagem não-verbal, especificamente o jogo de olhares entre os professores, os sorrisos, as entrelinhas. Conversas importantes ocorriam depois que o gravador era desligado. Esses dados foram registrados nos diários de campo que serviram de material importante na análise de dados, à luz da literatura contemplada.

No momento das entrevistas, refletiu-se sobre o que era ouvido, percebendo-se relações, incoerências e contradições entre as falas dos entrevistados.

Concordo com Demartini (1992) em que

A coleta e a reflexão podem caminhar juntas, esta última subsidiando mesmo a própria coleta, que vai assim se alterando durante o trabalho de campo. Com isto se introduzem diferenciações entre os relatos quanto ao tipo de questões formuladas, dado o aprofundamento que se vai introduzindo ao longo do estudo. Os relatos podem tornar-se mais ricos, tocar em aspectos que inicialmente não se cogitava em abordar. Os relatos não são excludentes e competitivos – eles podem ser complementares, uns esclarecedores dos outros, uns questionadores dos outros. Não se busca a uniformidade, a padronização dos relatos, mas a riqueza que cada entrevistado tem a contar – riqueza que não se traduz na extensão das falas, mas às vezes na citação de um fato desconhecido, na descrição de um fato corriqueiro etc (p.47).

Essa postura referida por Demartini (1992) faz da coleta de dados um momento muito estimulante para o pesquisador, uma vez que os relatos vão

fornecendo pistas e aguçando a curiosidade. Foi nessa ocasião que se percebeu claramente a necessidade de fazer “recortes”, que colocam limites, para que se possa analisar os dados e concluir o trabalho.

Da transcrição das fitas gravadas, via entrevistas, foram selecionadas as informações de onde emergiram as reflexões finais deste trabalho.

Conforme se afirmou anteriormente, não foram utilizadas categorias *à priori*, prontas e acabadas. Partiu-se do pressuposto de buscar dados que emergem da realidade, realizando-se um trabalho de questionamento das raízes, limitações e implicações do material encontrado, pois o fato de ele ser retirado da realidade apreendida não é garantia de autenticidade e de verdade.

VII – DO DISCURSO OFICIAL À VIVÊNCIA DO COTIDIANO NA UNIDADE PRISIONAL: EM BUSCA DE CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PRISÕES

Tendo em vista os objetivos elaborados para este trabalho, com base no material coletado e à luz da literatura, são feitas neste capítulo, reflexões sobre o papel da escola e os possíveis caminhos para a melhoria da educação escolar no interior das prisões.

1 – A visão dos alunos

Como colocado anteriormente, foram entrevistados dezoito sujeitos matriculados na escola da Penitenciária de Araraquara, sendo cinco no Alfa I, quatro no Alfa II e nove no Telecurso II.

Convidar um presidiário para ser colaborador em um pesquisa, convencê-lo de que sua participação é importante para o trabalho, mas não trará nenhum “benefício”, estabelecer um diálogo com indivíduos que desconfiam de tudo, que conversam sem nos olhar, dissimulam e representam o tempo todo, ofereceu-me possibilidade de reflexões e motivo de inseguranças.

O início das conversas foi sempre cuidadoso, procurando-se explicar para cada um os objetivos da pesquisa e a importância de suas respostas às questões que lhes seriam formuladas. Havia, por parte deles, algumas perguntas iniciais, sem as quais não se dispunham à conversa. Percebeu-se logo no início que preferiam que as respostas não fossem gravadas e que acompanhavam atentamente, com os olhos, as anotações que eram feitas. Em vários momentos da conversa, voltavam às

questões: *A Senhora não é psicóloga, não!?* ; *A Senhora não vai mostrar 'lá em cima' o que nós estamos respondendo?* .

No primeiro contato, poucas questões do roteiro foram abordadas – na realidade, eles mais queriam saber “quem eu era” e “o que fazia ali”.

Alguns ficavam de 30 a 40 minutos conversando sobre o que faziam na cozinha, no pátio, contando sobre a família, e só então conseguiam levantar os olhos e falar sobre a escola da prisão.

Nos contatos seguintes, que duraram entre 1 hora e 1 hora e 50 minutos, a conversa versou sobre as questões subsidiárias, já explicitadas, e que ofereceriam elementos para a análise da temática deste estudo: o que deve e o que pode fazer a educação escolar nos presídios.

As conversas eram iniciadas indagando-se sobre as razões que os levaram a parar de estudar, pedindo-se que contassem um pouco das lembranças que tinham da “escola da rua”. Em relação à evasão escolar, as razões mais apontadas foram o desinteresse e a necessidade de trabalhar. Muitos contaram histórias de quando estavam na escola, e esse momento era sempre descontraído. Alguns pareciam até “viajar” no tempo, quando contavam situações agradáveis de sua trajetória escolar .

Gostei de ir à escola da rua...Tinha uma professora de Matemática que me colocou para fora da sala por causa de uma revista pornográfica. Eu murchei o pneu do carro dela e ela me fez encher o pneu, mas não me reprovou. Gostei dela! A professora de Inglês gostava de ser elogiada, que era bonita e sabia muito (Sujeito 6).

Dos relatos dos alunos foram selecionados trechos dos discursos nos quais se localizaram informações sobre o que se investiga e através dos quais emergiram os focos de análise, que ficaram assim estabelecidos:

- Significado da prisão para o aluno;
- Significado da escola para o aluno;
- Causas do abandono da escola da prisão;
- Papel dos professores na escola da prisão.

1.1 – Significado da prisão para o aluno

Analisa-se, nesse momento, através dos depoimentos dos aprisionados, o significado da prisão por eles apontado em seus depoimentos.

A sociedade dos prisioneiros não é só fisicamente, mas também psicologicamente comprimida, visto que os prisioneiros vivem em uma intimidade forçada, na qual o comportamento de cada homem está sujeito tanto à inspeção constante dos colegas cativos, quanto à vigilância dos administradores. Como esclarece Sykes (1999), ao chegar à prisão, seus direitos civis são tirados e ele veste o uniforme da prisão. Desse modo, entra pobre na instituição, em termos materiais, e recebe alguns objetos que o colocarão acima da linha da mera necessidade. Ele é, portanto, um objeto semi-humano, um organismo com um número.

A prisão subjuga o detento ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina. O controle sobre os indivíduos é exercido de maneira ininterrupta, regulando todos os momentos de sua vida, o que os leva a assimilar, em maior ou menor grau, a cultura carcerária.

As atividades diárias são programadas rigorosamente, segundo regras superiores, e orientadas para realizar o fim oficial da instituição.

O aprisionado sofre, no dizer de Goffman (1974), uma deterioração de sua identidade, forjando-se lhe uma nova. Isso implica a desadaptação da vida livre e a adaptação aos padrões e procedimentos impostos pela instituição. No cotidiano, com os companheiros, guardas e funcionários, constrói uma experiência dentro dos padrões de vida do encarceramento. A própria inexpressividade facial aliada à gíria, permite ao aprisionado manusear aspectos da situação e se comunicar com os outros, sem que os guardas se dêem conta do que está acontecendo. Ninguém lhe ensina o código não-escrito, sendo a cautela imprescindível ao convívio. Nas suas ações cotidianas, ele sabe a quem deve obedecer – vê, ouve e tem conhecimento – mas é sábio, em muitos momentos, não falar.

Para “proteger-se”, o indivíduo assume posturas e discursos que dele se espera:

A gente faz o que os outros querem; tem que aprender depressa para não afundar. Você tem que entrar no jogo deles e encontrar saídas depressa. Aqui tem regras para tudo (Sujeito 16).

Sabedoria na prisão é saber conviver com as circunstâncias – é preciso saber sair sem arrumar encrenca (Sujeito 17).

Eu convivo aqui como camaleão. Dizem que tenho que sair regenerado e eu faço de tudo para mostrar que estou melhorando. É muita humilhação, muita pressão psicológica – prá não sofrer demais eu tento viver bem com todos (Sujeito 11).

Diante desses depoimentos, interroga-se: o que os aprisionados podem fazer: driblar os valores e normas impostas? Usar máscaras? Resistir silenciosamente? Buscar o confronto para sobreviver?

Seus depoimentos expressam conformismo e resistência, mas “é a maneira que encontram para sobreviver às imposições do sistema” (TEIXEIRA, 1988, p.183).

A autora lembra que a máscara e a duplicidade são meios de proteção contra todas as formas de absolutização, permitindo que a vida cotidiana seja aceita, sem que haja, para isso, grande dispêndio de energia no combate aos poderes constituídos:

É por meio da noção de duplicidade expressa na teatralidade que se pode compreender o conjunto social como um todo, onde os indivíduos, de forma ambígua, comportam-se de acordo com as normas estabelecidas, criando suas regras pontuais para cada situação. A duplicidade vai se valer da astúcia e do silêncio como os meios para criar um espaço que tornam possíveis a resistência e a permanência da socialidade (TEIXEIRA, 1988, p.147).

A máscara oferece, portanto, um refúgio bastante seguro: permite o *existir* e propicia, fazendo como todo mundo faz, o *esconder-se*.

A duplicidade vai se valer da astúcia e do silêncio enquanto meios para criar um espaço e um tempo fantásticos no cotidiano o que torna possível, por sua vez, a resistência e a permanência da socialidade. “Para não ser quebrado, para não ser rejeitado, se participa, se é submisso, mas ao mesmo tempo, essa participação é perversa, sempre aleatória e perigosa” (TEIXEIRA, 1990, p.148).

A autora procura mostrar o que chama de “*identidade de camaleão*” do homem, que “*não pode ser vista como sinal de fraqueza ou de frouxidão, mas de sua força, pois é por meio da camuflagem, da máscara, que ele consegue resistir e sobreviver*” (TEIXEIRA, 1990, p.148). Assim, os indivíduos punidos preservam-se como sujeitos e buscam na resistência subjugar-se plenamente aos valores da instituição. Conseguem, a despeito das longas condenações e dos rigorosos meios de controle utilizados pela instituição penitenciária, manter a identidade, os valores de origem, a perspectiva de vida e de liberdade.

Ao adotar o modo de ser da prisão para poder sobreviver e sair dela, o aprisionado “forja uma imagem de comportamentos ... e a escola não é imune a essa avaliação por parte dele” (SANTOS, 2002, p.109).

Sua sobrevivência depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se. Por isso são comuns em suas falas avaliações positivas do trabalho, das atividades de que participa e da própria escola.

Nesse sentido, a freqüência às atividades escolares justifica desde o desejo de aprender, de buscar passatempo, até a busca de um parecer positivo nos exames criminológicos que possibilite a sua saída da prisão.

A escola ajuda para ganhar benefícios, mas se aprende pouca coisa (Sujeito 17).

Mesmo não tendo consciência da função histórica da escola e de seu papel na construção da cidadania, o seu objetivo, ao freqüentá-la, é “acatar as regras da casa”, visto buscar todas as alternativas possíveis para abreviar sua estada na

unidade prisional, ou para conseguir benefícios e ser encaminhado para os presídios semi-abertos.

Nesse mesmo sentido, o aprisionado opta pelo trabalho quando tem que escolher entre este e a escola, pois qualquer atividade laborterápica pressupõe a remição de pena. Conforme a Lei de Execução Penal (BRASIL..., 1993), a cada três dias trabalhados, um dia é descontado no cumprimento da sentença. Essa garantia da lei, por si só, é suficiente para que o detento dê mais importância ao trabalho do que à educação escolar, mesmo sendo ele caracterizado pela monotonia, falta de especialidade e propiciando pouca satisfação intrínseca ao encarcerado. Importante destacar, também, que independente da necessidade econômica, da remição ou do dever, no trabalho, os reclusos encontram alguma liberdade de movimento, e isso lhes proporciona uma oportunidade de interação.

Diante desse contexto, cabe indagar: o que pode, então, a escola fazer dentro do sistema prisional? Que funções ela desempenha? Que papéis podem os educadores desempenhar dentro desses espaços?

1.2 – Significado da escola para o aluno

As respostas dos presos, em relação à busca da escola e ao valor que dão a ela, diferem entre si. Em algumas respostas, o significado da escola se restringe à ocupação do tempo e da mente com “coisas boas”; em outras, a escola é vista como possibilidade de melhoria de vida quando em liberdade; e há, ainda, aqueles que não acreditam no valor da instituição escolar.

Existe entre os aprisionados um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode se configurar como motivo que os leva à escola. A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente e ocupar seu tempo com coisas úteis, como se pode comprovar em seus depoimentos:

A escola é boa para sair da rotina (Sujeito 1).

É melhor ir à escola do que ficar na cela (Sujeito 10).

Na escola a gente se distrai e o tempo passa rápido (Sujeito 7).

Na escola tem mais regalia do que no pavilhão (Sujeito 2).

Quando se referem à escola como espaço onde ocupam a mente com coisas boas e preenchem o tempo ocioso, pode-se atentar para a falta de atividades em que os presos vivem. Ora, é preciso ter presente que os criminosos são colocados na prisão, não *para* punição, mas *como* punição. Não precisam, no dizer de Sykes (1999), ser agredidos física ou mentalmente, além da dor envolvida no próprio confinamento. Eles não estão ali para serem punidos, pois o muro já é a segregação e o castigo. A escola, portanto, além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo. Ali, eles têm contato com práticas e opiniões externas às do mundo prisional, que é carregado de símbolos relacionados ao mundo do crime.

Aqui muitas pessoas tentam atrasar o seu caminho. Por sua palavra mal dita, o outro faz coisa que se duvida (Sujeito 15).

Nesse sentido, estão colocando a escola como alternativa de ocupação da mente com “coisas boas”. Trata-se de uma forma de resistir às pressões que o sistema penitenciário exerce sobre os indivíduos e que acabam reforçando a prática do crime, ao invés de ajudá-los a reintegrarem-se socialmente.

O isolamento é a forma mais marcante de privação da liberdade na prisão, representando uma rejeição moral deliberada pela comunidade. Embora seja advogado por parte da equipe dirigente como “medida terapêutica”, para o preso significa punição que agrava sua angústia e o sofrimento que vem arrastando por passagens anteriores nos estabelecimentos penais (ADORNO; BORDINI, 1991).

Por outro lado, a vigilância pertinaz e o controle de todos os seus atos registrados pelos funcionários impõem a ele um estado constante de alerta.

Convivendo em tais circunstâncias, o aprisionado aponta a escola como um espaço onde se sente mais livre, onde conversa com os colegas de todos os pavilhões e com os professores, em quem confia. As dores da detenção não se limitam à perda da liberdade física; são acrescidas das frustrações e privações que estão presentes na retirada da liberdade. Tal retirada provoca no aprisionado ansiedade e insegurança, pois ele sabe, que mais cedo ou mais tarde, será testado por seus companheiros. Nesse sentido, aponta a sala de aula como local onde pode se sentir seguro.

Na escola me sinto mais livre, até mais que no raio tomando sol (Sujeito 8).

Na escola a gente fica mais livre (Sujeito 2).

Na escola você está num lugar bom. Lá você está livre, se acontecer alguma coisa (Sujeito 10).

Aqui a gente fica mais solto na escola e no trabalho (Sujeito 4).

O isolamento também provoca nos detentos um sentimento de desatualização. Isso os leva, às vezes, a acreditar que a escola os manterá atualizados e informados, em relação às mudanças que ocorrem no mundo externo.

O isolamento na prisão produz no indivíduo a sensação de perdas pessoais, como explicita Goffman (1974), quando observa que o encarcerado passa por um processo de descaracterização de sua identidade adquirida anteriormente nas relações com a família, amigos e instituições religiosas, educacionais, profissionais.

Nesse sentido, buscar a escola para ampliar conhecimentos é uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submete o indivíduo.

Na escola a gente aprende a conversar com as pessoas (Sujeito 7).

Quem estuda é menos desprezado pela sociedade (Sujeito 15).

A escola mostra para o juiz que somos capazes de fazer alguma coisa (Sujeito 18).

A resposta mais freqüente dos entrevistados, em relação ao significado da escola, está relacionada à oportunidade de aprendizado da leitura e escrita para os não alfabetizados, que são os mais freqüentes, os que mais valorizam a escola e os que apresentam a menor porcentagem de evasão. Mesmo os alunos do Telecurso 2000 afirmam que o valor da escola, para os não alfabetizados, é maior.

Ler e escrever na prisão é fundamental, pois não ter essas qualidades implica dependência do companheiro. É com esses conhecimentos que os detentos podem escrever e ler cartas, bilhetes e acompanhar o desenrolar dos seus processos criminais.

Na prisão, ler e escrever significa, portanto, ter mais liberdade, autonomia e privacidade, até porque quem não sabe pede, e quem pede, deve. Na prisão até favor é dívida, e dívida é risco de vida, como esclarece Leite (1997).

Quero aprender a ler e a escrever sozinho porque senão, dependendo do meu companheiro, e ele fica sabendo tudo da minha vida (Sujeito 3).

A escola ajuda a viver melhor aqui dentro – já sei ler as cartas da minha mãe, não preciso mais da ajuda do meu parceiro (Sujeito 10).

Por outro lado, o domínio da leitura e da escrita faz supor benefícios quando estiverem em liberdade. Como diz o Sujeito 4, *a escola vai me ajudar a arranjar um emprego depois.*

Sabendo ler e escrever, vou ter mais chance de trabalhar quando sair daqui (Sujeito 2).

Outro dado relevante para os presos é o acompanhamento dos próprios processos criminais. No dizer deles, é preciso ficar atento, porque a justiça não tem preocupação com eles e o cumprimento da pena sempre vai além do determinado no momento da condenação. Nesse sentido, de posse da leitura e da escrita, buscam lutar para ter seus direitos respeitados.

Ler, escrever e fazer conta é sobrevivência; é importante para um cidadão (Sujeito 3).

Preciso ficar atento, porque aqui ninguém se preocupa, porque acham que é o resto de tudo. Quem está interessado em me tirar daqui? Preciso ler bem e ser bem informado para buscar os meus direitos (Sujeito 16).

Dada a relevância apontada pelos detentos, o que se pode fazer durante um breve período de escolarização, como acontece no presídio, em relação ao aprendizado da leitura e da escrita? Como conseguir que os alunos deixem a escola instrumentados a utilizar a leitura para solucionar problemas da vida cotidiana, e capazes de ampliar, de maneira autônoma, tal habilidade?

Como colocado anteriormente, o objetivo da escola no espaço prisional é capacitar os alunos à leitura e interpretação de textos como notícias, cartas, bilhetes. Nesse contexto, só se pode falar de objetivos *mínimos*, como estabelece a proposta metodológica da FUNAP. Tal proposta deixa claro que o professor deve levar em consideração as necessidades dos alunos, utilizando-se dos meios e instrumentos disponíveis.

Nas falas dos professores fica patente que os recursos são mínimos e conseguidos com colegas que trabalham com alfabetização fora do presídio.

Aqui recebo pouca orientação. Li o 'livro azul' (Proposta Metodológica da FUNAP), peguei o conteúdo que tenho que passar e vou fazendo como acho certo. Não tem ninguém especializado em alfabetização que me oriente e minha formação é em outra área. Mas gosto de alfabetizar e por isso vou ficando (Professor B).

A proposta metodológica elaborada pela FUNAP destaca a contribuição de Vygotsky para o pensar pedagógico e de Ana Teberosky e Emília Ferreiro que conceberam a “psicogênese da lecto-escrita”, “mostrando o caminho seguido pela criança ou pelo adulto analfabeto na compreensão da linguagem escrita” (RUSCHE, 1995, p.23).

Considera, também, a importância da formação permanente dos educadores, “apropriando-se reflexiva e criticamente do instrumental teórico, sendo

capazes de rever suas próprias práticas e construir coletivamente um espaço de reflexão e transformações permanentes” (RUSCHE, 1995, p.24).

Não se pode negar a importância da psicogênese da língua escrita para o enfrentamento do problema da analfabetização, porém a simples mudança de método não é o bastante. É necessário ter-se consciência, como afirma Azevedo (1995), de que esse problema não será resolvido enquanto não houver vontade política suficientemente forte para solucioná-lo.

Assim sendo,

a teoria construtivista - interacionista de alfabetização corre o risco de ser transformada em mais um artefato ideológico e, como tal, em um obstáculo antes que um catalisador da emancipação das classes oprimidas (AZEVEDO, 1995, p.48).

Essa teoria, como vem sendo praticada, parece muito mais propícia à formação do leitor do que do leitor, pensando-se em “uma escola de saber miúdo, elementar, adequada ao adestramento mínimo do exército de reserva dos trabalhadores acrícos, obedientes e pouco qualificados...” (AZEVEDO, 1995, p. 48).

Certamente causaria repugnância às autoras da psicogênese da língua escrita imaginar que sua teoria pudesse ser usada como freio à emancipação das classes oprimidas. Na verdade, a teoria busca a formação de um leitor que possa reconstruir o sentido do texto, de suas linhas e entrelinhas – um leitor que lance um olhar problematizador e comprometido sobre a escrita e não que leia para crer e aceitar.

A luta pela alfabetização é mais complexa do que se pensar em trocar cartilhas por novas tendências pedagógicas.

É preciso pensar nas condições reais da prática democrática, pois ser alfabetizado é condição necessária para o exercício consciente da cidadania. Tem-se

assistido na escola à formação de decifradores, não de leitores, embora se saiba que somente estes últimos podem aspirar às condições de cidadania esclarecida.

Vale, no momento, repensar o papel da escola. O que ela forma: decifradores ou leitores? No contexto da realidade brasileira, se a maioria dos alunos soubesse escrever pelo menos o bastante para suas necessidades – escrever uma carta para pedir emprego, para fazer alguma reclamação, para se comunicar com parente ou amigo - já seria um avanço.

A escola é um espaço fundamental, embora não único, para que a comunidade possa fazer valer seu direito à cidadania, e a aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido um mínimo de autonomia.

Em nosso país, a solução para os problemas da alfabetização tem sido buscada basicamente através da formação dos professores. É preciso, portanto, “capacitá-los”, expô-los às mais recentes teorias sobre leitura e desenvolvimento cognitivo. Certamente não há mal nisso, pois reuni-los em seminários, informar e discutir, é sempre produtivo. É ingênuo, no entanto, colocar sobre os ombros do professor, individualmente, a culpa pelo fracasso.

Trazendo essas informações para o espaço da escola da prisão, pode-se acrescentar: a Proposta Metodológica da FUNAP ressalta a formação permanente dos educadores, que devem apropriar-se reflexiva e criticamente do instrumental teórico, rever suas próprias práticas e construir coletivamente um espaço de reflexão permanente. No dizer dos professores, no entanto, isso não ocorre, como será analisado nas entrevistas com eles realizadas.

Em relação ao significado da escola para o aluno, é preciso, também, que sejam destacadas, de acordo com os depoimentos, as expectativas que demonstram em relação ao acesso aos conhecimentos e melhorias das condições de vida, quando em liberdade. Do ponto de vista da aprendizagem, os objetivos da escola são mais concretos e reais, pois uns querem aprender a ler, escrever e calcular, outros buscam aperfeiçoar, aprofundar e ampliar seus conhecimentos. Essa visão não é muito diferente da análise feita por Mello (1987, p. 78), quando afirma que

“[...] é ensinando a ler, escrever, calcular, falar, e transmitindo conhecimentos básicos do mundo físico e social, que a educação escolar poderá ser útil às camadas populares.”

Para a autora, os alunos presos, assim como as camadas populares, vêm a educação como “[...] formas de melhorar de vida, pela possibilidade que nela distinguem de obterem melhor emprego e de participarem da cultura letrada” (MELLO, 1987, p. 77).

Essa expectativa é ainda maior nos homens encarcerados, pois, além de pobres, são presos. A educação não pode ser considerada “toda poderosa”, mas é preciso ter o cuidado de não cultivar o pessimismo, achando que a educação nada pode.

Como afirma Santos (2002, p. 105), “faz parte do imaginário dos detentos a expectativa de ter acesso aos conhecimentos acumulados, via escola, e isso não sofre variação se essa instituição está dentro ou fora de uma prisão.”

Pode se concluir, então, que a escola no presídio guarda especificidades que a diferenciam de outros espaços, e que a sociedade dos cativos mantém expectativas em relação à instituição escolar quanto à aquisição de conhecimentos e preparo para o convívio social.

Em seus depoimentos, os detentos apontaram a importância da instituição escolar, onde podem aproveitar o tempo para adquirirem conhecimentos.

Já que não estou fazendo nada, aproveito o tempo para estudar (Sujeito 5).

Quero eliminar as matérias no exame do supletivo e para isso preciso ir, para aprender alguma coisa... Fora daqui, vou ter que trabalhar e, com um pouco de estudo, vou ter mais chances (Sujeito 16).

Apontam também o espaço escolar como um local onde as pessoas se reúnem e podem fazer novas amizades, pois conviver com outras pessoas, favorece o companheirismo. Levando em consideração que o espaço carcerário é limitado e

prejudicial ao processo educativo, no fato de ir à escola em companhia de outras pessoas há uma contribuição.

Mesmo que o tempo despendido nas atividades escolares seja diminuto, diante da quantidade de horas e anos vividos com os problemas carcerários, ainda assim é uma contribuição.

Importante deixar claro que a escola é um dos poucos lugares onde se encontram os aprisionados de todos os pavilhões:

Lá na escola eu posso encontrar com pessoas que estão em outros pavilhões... Aproveito para conversar e acertar contas, num lugar que é tranquilo (Sujeito 2).

A escola me ajudou a fazer amizades (Sujeito 10).

Essa possibilidade de uso da sala de aula para conversas e acerto de contas também será apontada pelos professores.

Os depoimentos revelam, também, que a freqüência à escola é uma possibilidade de ascenderem socialmente. Há referências à educação escolar como possibilidade de galgar posições sociais diferentes das que ocupavam anteriormente à prisão.

Lá fora não tive oportunidade... agora preciso aproveitar estudar para depois poder arrumar um serviço melhor (Sujeito 9).

Se posso ter uma profissão, posso pensar em ser alguém na vida (Sujeito 7).

Brant (1997) assinala que os presos se integram muito cedo ao mercado de trabalho e que a prisão, em muitos casos, interrompeu a escolarização dos que ainda estudavam.

Nesse sentido, o período de passagem pelos bancos escolares na prisão não é destituído de utilidade.

Embora os certificados tenham escassa serventia, o convívio com professores e alunos nesse ambiente não é o mesmo da família nem o da rua, mas amplia os horizontes, habituando a conviver com informações diversificadas, obrigando a alguma disciplina no campo intelectual (BRANT, 1997, p. 62).

Há que se pensar, portanto, em uma educação que seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo.

Mesmo havendo elementos comuns à educação pensada para os que estão em liberdade, na prisão existem aqueles que lhe são próprios. Nela, o papel da educação é mais amplo, pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional. E nessa medida, a educação no presídio estará sempre preocupada com a promoção humana, procurando “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p.41).

Assim, para os que estão presos, a liberdade é a grande expectativa de vida, objetivo, sonho e motivação maior para sua existência. Tudo gira em torno dela: estudo, trabalho, oração, aceitação das grades. Segundo Gadotti (1993, p.134), “a liberdade é a única força que move o preso.” E essa é uma realidade que não pode ser ignorada pelos educadores de presídios, mesmo considerando-se que a educação não pode ser tudo e que não devemos esperar da escola aquilo que ela não pode e talvez não deva dar. Como afirma Teixeira (1968), o que se deseja é uma vida melhor e mais ampla. Não importa onde esteja localizada a escola, a educação deve ser contribuição à vida.

Para o autor, a transmissão de conhecimentos, e conseqüentemente a aprendizagem, acontecem simultaneamente com a compreensão e valorização das

peessoas envolvidas no processo educativo, seja fora ou dentro da prisão, pois deve haver um entrelaçamento entre educação e vida.

Pensar a educação escolar no presídio significa, nesse sentido, refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo. Significa, ainda, pensar uma educação escolar capaz de fazer do preso um homem “[...] informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora” (MELLO, 1987, p.90).

No entanto, o ambiente prisional é contraditório, a começar pela sua arquitetura, que separa, esconde, afasta o condenado da sociedade, punindo-o e vigiando-o, enquanto fala de educação e reinserção social. O cotidiano das prisões mostra um ambiente carcerário, com seus valores, regras e práticas, como obstáculo à educação para a vida social livre, ao objetivo ressocializador da pena. Os meios contradizem os fins, levando a desconfiar, a duvidar de que se mandem pessoas à prisão para serem educadas. De todas as tarefas que a prisão deve executar, nenhuma é mais ambígua que a de transformar criminosos em não criminosos, pois os meios para atingi-la permanecem incertos. E jamais serão educadas, enquanto ela funcionar apenas como instrumento punitivo da justiça criminal (PLAYFAIR; SINGTON, 1969, p. 48).

Como descreve Ferreira (1994),

[...] o sistema só consegue punir, privar o indivíduo da liberdade, o que acarreta, de fato, a privação da dignidade, da responsabilidade, da vida afetiva, do contato com a natureza e com a vida plena. Em lugar de reafirmar uma nova modalidade de existência, afirma o não-valor, o não-ser (p.116).

Caso se considere o espaço físico das prisões, cujas muralhas são a materialização da separação entre a comunidade livre e os presos, servindo como barreiras para impedir as fugas, mas também como símbolo da rejeição das sociedades, de acordo com o estudo de Sykes (1999), fica difícil pensar-se em implantar, no seu interior, uma proposta de educação que busque possibilitar ao educando preso acesso à educação e cultura de forma crítica e criativa, desenvolvendo suas potencialidades e preparando-o para o exercício pleno da cidadania.

Ainda de acordo com Sykes (1999), o cotidiano prisional é marcado pelo medo, pelas incertezas e pelas dores, e sua organização mantém-se a partir de um frágil equilíbrio alcançado mediante acordos entre os segmentos que compõem essa instituição.

Sykes (1999) observa, também, que as unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem interna e que é preciso entendê-las como espaços regidos por regras e códigos específicos, espaços em que são permanentes os conflitos entre as equipes dirigente, funcional e a massa carcerária.

No mesmo sentido, há que se questionar : de que modo, no espaço escolar, o aprisionado pode assumir-se como sujeito de sua própria formação: de que modo o processo educativo pode ganhar caráter participativo, respeitando as formas de sentir e pensar do aprisionado, buscando atingir suas expectativas de vida para quando em liberdade?

O sistema aqui estraga as pessoas, puxa para trás. A escola é só para cumprir obrigação
(Sujeito 14).

Aqui tudo é ruim, tudo tem regra, é preciso entrar "na deles", como sair regenerado?
(Sujeito 16).

Pra sociedade a gente é uma classe excluída, não há preocupação em recuperar
(Sujeito 5).

Fica explícito, aí, o paradoxo que se observa entre a equipe dirigente e a funcional, de um lado, e os educadores da FUNAP, de outro. O espaço escolar, ainda que localizado em um ambiente repressor e de isolamento, deve se pautar pela produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de participação, como defende Rusche (1995), ou é mais um dos elementos que Foucault (1987) chama de “técnica penitenciária”?

Os pressupostos metodológicos do programa de educação de adultos presos, fundamentados na participação ativa dos alunos em sala de aula, nos vínculos de confiança e de diálogo para a construção de conhecimentos, podem, portanto, tornar-se vazios de sentido prático no espaço prisional que tende a ajustar o indivíduo à máquina carcerária.

1.3 – Causas do abandono da escola da prisão

Apesar do significado positivo manifestado nas entrevistas pelos aprisionados, há que se refletir, por outro lado, nas causas do abandono da escola. Afinal, que escola é a eles oferecida?

A instituição escolar trabalha com uma população específica - aqueles que desejam ter acesso aos conhecimentos considerados importantes -, tem uma organização com atividades distribuídas em períodos, e a sala de aula como micro espaço onde acontecem as atividades educativas. Nesse espaço, o professor reforça a necessidade da aquisição dos conhecimentos e a seriedade com que devem ser trabalhados.

O empreendimento educativo só é justificado, nesse sentido, se possibilitar a transmissão e a perpetuação da experiência considerada como cultura.

De acordo com Santos (2002), a educação escolar no presídio existe e está amparada pela legislação penal.

Ela apresenta os elementos e as marcas que nos dizem que essa atividade educativa é escolar e não outra, quer seja pela sua materialidade envolvendo o espaço próprio, seu mobiliário e disposição no local, quer seja pelos atores envolvidos – monitores que ensinam e alunos que aprendem – ao redor de um currículo determinado (SANTOS, 2002, p. 75).

Toda unidade prisional comporta, portanto, um espaço reservado ao desenvolvimento de atividades escolares. Assim, a equipe dirigente procura estar em sintonia com a Lei de Execução Penal, mas esses lugares são, muitas vezes, forjados por ela própria, já que é dever do Estado prover a educação fundamental nos estabelecimentos penitenciários, devendo estes integrar-se ao sistema escolar da unidade federativa (BRASIL..., 1993, art. 18). É oportuno, porém, questionar a qualidade do ensino oferecido na escola da prisão.

Partindo-se do pressuposto de que a educação escolar tem por finalidade possibilitar a humanização do próprio homem, através dela os alunos têm acesso aos conhecimentos das ciências e da tecnologia, das artes e da cultura, podendo desenvolver as habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los.

Nesse espaço, formam-se atitudes necessárias para tornar os conhecimentos cada vez mais direcionados na construção do humano, superando, portanto, os determinantes da sub-humanização.

A escola passa a ser um espaço e um indicador de qualidade, constituindo uma das estratégias básicas de formação humana. “Não deve envolver, portanto, apenas ensino, treinamento ou instrução, mas formação, saber pensar para melhor intervir e inovar” (ONOFRE, 1998, p.103).

Pesquisas recentemente realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sugerem que têm sido limitados os benefícios dos anos de escolarização, devido aos baixos níveis de qualidade e de desempenho escolar.

Sem dúvida, um dos grupos mais afetados por esse problema é o constituído pela população que vive em condições de pobreza. Ou seja, além de excluir milhões de pessoas dos benefícios do desenvolvimento econômico e social,

a má qualidade da escola oferecida ajuda a limitar ou inviabilizar o acesso desses setores aos resultados do progresso científico e tecnológico.

Concordo com Silva, R. (1995) quando afirma que

a educação não pode se perder no mundo das reflexões; ela precisa ser ágil para se mover, para criar paradigmas que lhe garantam um saber de qualidade, e compromissada com o desenvolvimento atual, mas, sobretudo, e acima de tudo, com o compromisso na (re) construção da cidadania, mormente no Brasil (p.63).

Repensar a qualidade da educação escolar oferecida nas prisões torna-se crucial, quando se oferece oportunidade dos detentos exteriorizarem por que a abandonam:

A escola ensina muita coisa que não serve para nada; é bom para aprender fazer troco, ler um pouco melhor, mas isso é muito pouco (Sujeito 6).

Vou só para cumprir o requisito da casa, mas a escola não me ensina nada (Sujeito 8).

O ensino é fraco e os professores passam o que eu já sei (Sujeito 14).

Só duas horas de aula não adianta nada – é só pra dizer que aqui tem escola (Sujeito 18).

Hoje só tinha 5 alunos na sala – eles preferem tomar banho de sol, do que ir para a escola (Sujeito 8).

Falam que a escola é para ajudar o preso, mas isso é mentira (Sujeito 17).

Fica patente nas falas dos entrevistados que o sistema prisional não tem preocupação com o processo educativo e a qualidade do ensino ministrado. Trata-se de um espaço pouco valorizado, servindo apenas como “regra da casa”.

1.4 – Papel dos professores na escola da prisão

Num ambiente fechado, como é o caso das prisões, é perfeitamente concebível que os aprisionados valorizem a presença de pessoas que estão em contato com o lado externo da instituição e dele lhes trazem informações dos acontecimentos culturais, políticos e econômicos.

Tal ambiente, também caracterizado pela desconfiança, intolerância, incerteza, medo e falta de solidariedade, em que as relações se dão entre objetos e não entre sujeitos, lança ao educador outro desafio: tomar conhecimento desse mundo e criar mecanismos que possam modificá-lo. Há que se pensar, portanto, num professor que tenha condições, após conhecer essa realidade, de selecionar conteúdos significativos que orientem a construção de suas ações e de adequar o conteúdo estabelecido à realidade em que atua. Ele precisa, portanto, ter bem claro como a educação escolar pode contribuir para modificar a prisão e o preso; precisa estar atento às contradições e trabalhar em uma perspectiva investigativa, pois no dizer de Freire (1980),

O papel de um educador consciente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos (p.54).

Os entrevistados afirmam que a figura do professor é valorizada por eles, por se tratar de indivíduo que oferece informações e ensinamentos que contribuem para a sua melhoria de vida na prisão e aumentam suas expectativas para quando estiverem em liberdade. Referem-se a ele como pessoa de respeito, que os valoriza como pessoas e com quem estabelecem diálogos. Nesse sentido, apontam a escola como um espaço diferente dentro do sistema penitenciário: os professores ouvem,

respeitam, valorizam. Não são autoritários, nem rigorosos, e são apontados, como no estudo de Leite (1997), como amigos, pacientes, atenciosos, o que contribui para despertar nos alunos gosto pelo estudo.

A figura do professor é muito importante. Aqui a gente respeita o professor e tem diálogo com ele (Sujeito 4).

A gente fica muito sozinho – é melhor conversar com o professor, porque ele ensina um pouco de tudo (Sujeito 8).

Gosto quando acaba a matéria e o professor fica conversando sobre outras coisas da rua – aí, a gente se interessa (Sujeito 12).

Segundo os alunos, são poucas as pessoas que têm, como o professor, interesse em transmitir-lhes conhecimentos, orientações sobre saúde e esclarecimentos sobre os benefícios a que têm direito e que nem sempre são respeitados, até porque a reabilitação tende a ser vista, inclusive pela equipe responsável pela reinserção do aprisionado à sociedade, como um subproduto distante, diante do propósito de manutenção da ordem interna.

Não é qualquer pessoa que se dispõe a trabalhar aqui, porque vai lidar com condenado (Sujeito 9).

É bom saber que a gente é valorizado por alguém, e com os professores é assim (Sujeito 4).

O professor se interessa por nossos problemas e ajuda “lá em cima” quando os benefícios pedidos estão parados (Sujeito 18).

Fica claro, portanto, que o papel do professor para os aprisionados, vai além de organizar o trabalho no interior da escola. Ele é alguém que convive, anima, orienta, aconselha, dialoga, aponta caminhos. No contato direto da sala de aula, ele pode influenciar a vida dos presos e da prisão de maneira positiva.

Explicando como ocorrem as aulas, assim se manifesta o Sujeito 5 :

Os meus professores dão atenção e explicam direitinho. Quando a gente chega na escola, o professor já está esperando. Ele põe a matéria na lousa e a gente vai copiando. Quando termina a matéria, a gente fala da violência na rua, das drogas, das doenças – aí o tempo passa bem depressa.

Nas falas, pode-se perceber que mostram interesse pelo estudo que esteja relacionado com o imediato: comunicação, liberdade, benefícios jurídicos, trabalho, saída das celas etc. No dizer de Gadotti (1993), a educação de adultos presos tem uma flexibilidade, tem um dinamismo que é diferente da escola formal, pois ela pode ser avaliada pela qualidade de vida, pelo grau de solidariedade criado entre os elementos do grupo e pela sua inter-relação.

Os alunos que freqüentam o Alfa I apontam que o professor tem valor na medida em que ensina a leitura e a escrita, o que significa mais liberdade e privacidade. Além disso,

ao se alfabetizarem, os indivíduos também se instrumentalizam para compreender e reconstruir a sua realidade. De posse desse instrumento da cultura e da civilização, os educandos podem ampliar a sua relação com o universo, com a realidade histórica das relações sociais e consigo mesmos (RODRIGUES, 1986, p.98).

Para os alunos do Telecurso 2000, o professor é bom quando prepara bem para a realização das provas do exame supletivo.

Neste ano, passei em várias matérias no exame, e devo isso ao professor que me ensinou e incentivou a estudar (Sujeito 11).

O professor bom sabe das nossas necessidades e não fica ensinando coisas que não servem para nada (Sujeito 6).

O Sujeito 17 aponta, em sua entrevista, conteúdos que deveriam ser ensinados na escola:

Os professores deviam ensinar quais as penas para cada artigo: o 157, 155, 121, 171; com isso, as pessoas pensariam melhor antes de fazer. O indivíduo sabe que é crime, mas não tem idéia da pena.

Declara, também, que muitos presos não se esforçam para melhorar de vida, e que os professores poderiam transmitir um conteúdo mais resumido e orientar sobre a maneira de viver melhor na prisão, já que são ouvidos e respeitados pelos alunos:

Tivemos regalia de ir para o campo de futebol toda semana, misturando os pavilhões. Na terceira semana, mataram quatro. Acabou a regalia. Isso não podia ter acontecido no campo, porque haviam dado a palavra, mas não cumpriram. O professor pode ajudar, falando que é preciso honrar a palavra (Sujeito 17).

Assim, quando os homens são privados cronicamente da liberdade, de bens materiais e serviços, de oportunidades recreativas, de acordo com Sykes (1999), os poucos prazeres que lhes são concedidos assumem uma nova importância, e a ameaça de sua retirada é um motivo mais poderoso de submissão do que aqueles que a comunidade livre pode perceber. A fala do Sujeito 17 aponta a “regalia perdida” como algo que deveria ser preservado pelos detentos como conquista e liberdade, e que o professor, enquanto figura diferenciada no espaço prisional, poderia estar contribuindo para que as concessões de recompensa não fossem perdidas pelos aprisionados.

2 – A visão dos professores

Os pontos abordados nas entrevistas com os professores foram:

- Significado da figura do professor e da escola.
- A sala de aula como espaço de aprendizagem de conteúdos úteis para a vida.
- Organização e funcionamento da escola na prisão: dificuldades encontradas.

Foram entrevistados, inicialmente em grupo, os sete professores da penitenciária, e nos momentos seguintes, conversou-se separadamente com os que trabalham no Alfa I, Alfa II e Telecurso 2000.

Dessas conversas, foram elaboradas reflexões relevantes para se pensar o papel que os professores desempenham nas salas de aula e como vêm a instituição escolar no contexto da penitenciária.

2.1 – Significado da figura do professor e da escola

Para os professores, trabalhar na escola da penitenciária é enriquecedor, principalmente porque podem conversar com os alunos sobre os assuntos pelos quais têm interesse. Acreditam que o processo educativo escolar é um processo de desprisonalização e socialização, e a presença do professor é vista como a de um sujeito que traz novas idéias, novos conhecimentos, novas posturas, ou seja, que faz da sua prática educativa uma contribuição ao homem, criando novas condições e expectativas de vida. Consideram a sala de aula um espaço tranquilo e onde *não tem grade entre o professor e o aluno, eles não estão algemados e nos tratam bem* (Professor E).

Os professores que trabalham em escolas fora da prisão acreditam que, no presídio, são até mais respeitados. Por respeitarem o professor, quando respondem alguma coisa, logo depois pedem desculpa. Esse respeito faz parte do código de honra que existe entre eles dentro da penitenciária. No dizer dos professores, os

aprisionados sabem que a escola não está ali para atrapalhar a vida de ninguém e que os professores não são funcionários da penitenciária.

Os professores têm clara visão de que no espaço prisional há um conjunto de contradições que levam à cisão entre os diferentes segmentos, e também uma distância entre os projetos governamentais e a sua efetivação no cotidiano da prisão. Tais projetos parecem ignorar que é necessário estabelecer as metas e os resultados que configurem, concretamente, as atividades-fim para as quais essas organizações existem. Os objetivos e as atividades não podem deixar de considerar, inclusive, as contradições que são inerentes ao sistema.

Como conclui Paixão (1987), no estudo que faz acerca das propostas humanizadoras das penitenciárias:

as sociedades modernas assumiram a custódia de seus agressores e a defesa de sua dignidade humana como obrigação moral. Os sistemas penitenciários brasileiros, antes de enfrentarem paradoxos de recuperação, fracassam nos requisitos mínimos da custódia – garantir a existência do prisioneiro e a satisfação de suas necessidades básicas (p.24).

Fica claro, portanto, que os agentes organizacionais, que deveriam implementar as práticas ressocializadoras, não conseguem dar conta sequer da custódia dos sentenciados que estão sob sua responsabilidade, o que leva os administradores penitenciários a construírem, de alguma forma, uma ordem social a que os cativos devem se sujeitar. Segundo os professores, os funcionários estão organizados para garantir a execução efetiva dos procedimentos de rotina estabelecidos para a prisão, e o guarda é a figura fundamental sobre a qual gira a burocracia da custódia. O estudo de Sykes (1999) aponta que é ele que traduz o plano para a realidade e se empenha nas batalhas específicas para a submissão. No entanto, segundo o autor, embora o guarda deva estar alerta quanto às violações das regras da prisão, ele descobre, muitas vezes, que seu melhor caminho de ação é fazer “negociações” com os cativos, comprando obediência em certas áreas, ao

custo de tolerar a desobediência em outra parte. Nesse sentido, os professores são vistos de maneira diferente pelos aprisionados, que os respeitam porque têm funções diferenciadas, e eles separam muito bem isso.

Aqui o professor trabalha com presos, mas é muito respeitado por eles. Embora tenham cometido crimes, aqui tem a palavra deles, que honram como lei (Professor A).

Por isso respeitam a escola e lá dentro não se agriDEM. *Eu já vi, por exemplo, preso dar facada em outro preso no caminho da escola, mas depois que entrou lá dentro, já vi discussão, mas nunca chegarem às vias de fato realmente (Professor B).*

Segundo os professores, é preciso estarem sempre atentos ao modo como falam com os alunos. Aos poucos foram percebendo que devem ser cuidadosos nas respostas, pois há regras rígidas para tudo e o código estabelecido é sempre respeitado.

É preciso também conhecer as regras que vêm do pavilhão, pois conhecendo-as, procuram respeitá-las, o que os leva a se sentirem mais seguros. O faxina e os alunos mais antigos da escola são elementos-chave dentro da sala de aula, porque têm mais poder sobre os outros e lembram o código de honra de respeito ao professor.

Para ser faxina, o indivíduo tem que ter a conduta perfeita, não pode ter vício, não pode dar nenhuma mancada, tem que andar na linha, tem que saber todas as leis deles. Então, todo mundo deve respeito ao faxina. Se eu estou na sala de aula, e lá tem um faxina do raio C, o pessoal respeita ... Eu geralmente procuro ficar amigo dos faxinas. Troco um monte de idéias com ele, porque, se um dia acontecer alguma coisa, eu tenho certeza de que vai ficar tudo bem (Professor C).

Indagados sobre o significado da escola dentro da penitenciária, assim se manifestam os professores:

A função da escola é distrair os presos; enquanto estão distraídos com alguma coisa, não estão fazendo besteira lá no raio e não estão pensando coisa ruim (Professor E).

Declaram haver três visões a respeito da escola: a do diretor, a dos guardas e a dos professores. Para o diretor, *quando os alunos estão na escola, estão ocupados, não importando o que estão aprendendo e como. É sinal de que tudo está calmo.* Os guardas têm outra visão, *porque se não tivesse escola, ele não precisaria soltar o preso e trabalharia menos. ... O professor que está lá no dia-a-dia tem uma visão diferente, mas acaba desanimando, porque o estímulo da casa é muito pequeno* (Professor C).

Os professores entrevistados afirmam que embora apresentem sugestões para a melhoria da escola, elas nunca são acatadas, o que os desmotiva para o trabalho. No dizer dos professores, por viverem o cotidiano da escola, poderiam oferecer sugestões para a sua melhoria, construindo na sala de aula momentos de maior interação entre os alunos, o que poderia contribuir, de alguma forma, para a educação dos aprisionados. Na maioria das vezes, no entanto, acabam como meros executores das ações que têm que assimilar, de projetos de pessoas que não convivem com a sala de aula da prisão. Tal situação leva a pensar que eles acabam por assumir os papéis a eles conferidos pela instituição, o que impede que o próprio processo educativo possa crescer qualitativamente dentro do sistema prisional. Os papéis por eles assumidos, como explica Albuquerque (1980) ao analisar as relações de poder nas instituições, acabam, portanto, reduzindo-se apenas a uma estrutura sumária e reconhecida pela prisão.

Os professores são, nesse sentido, tolhidos, conduzidos, impedidos de construir sua autonomia pessoal e profissional, pairando entre eles um sentimento de impotência, que os desmotiva para o trabalho.

Quando eu cheguei aqui, eu era bem idealista e comecei com muita vontade de ensinar. Eu punha até o abecedário todos os dias na lousa, antes de começar a dar a minha aula. Eu insistia com tudo e os alunos viam essa vontade. Mas aí, você começa a ver pouco incentivo e o seu idealismo começa a cair (Professor A).

Aliada a isso, existe a questão da própria instituição que não valoriza o trabalho do professor. *Vêja o horário, por exemplo, não tem propósito ter aula das sete às*

nove horas e de meio dia às duas horas. Das sete às nove horas ninguém quer vir, porque tem o banho de sol. Se tivesse uma lógica, tinha que pôr as aulas numa seqüência, das sete às nove e das nove às onze horas. Então teria aula de manhã ou só à tarde. O importante é que os presos fiquem na escola, se estão aprendendo ou não, se estão vendo revista ou fazendo negócios, não importa (Professor D).

Para os professores, o pessoal do Alfa I é muito mais interessado que o pessoal do Telecurso, porque aprender a ler e escrever é importante para eles. *Eu nunca precisei chamar a atenção de um aluno, e aqueles que vão, querem aprender mesmo*, afirma o Professor B.

A leitura e a escrita aparecem como ferramentas úteis a realizar a formação desses homens que desejam ser "alguém". Sem dúvida, os que têm um grau de escolaridade mais elevado são mais respeitados e valorizados na prisão, seja por funcionários, seja por outros presos. A leitura e a escrita aumentam os conhecimentos, melhorando o relacionamento e criando novas maneiras de pensar, viver e comportar-se dentro e fora das grades.

No dizer de Leite (1997),

para o preso que passa anos por trás das grades, sem se comunicar e sem uma visita dos parentes e amigos, poder ler e escrever uma carta, poder se comunicar, significa libertação carcerária. A leitura e a escrita possibilitam a comunicação na prisão e fora dela. Aproximam o preso da sociedade (p. 18).

Nesse sentido, enfatiza o Professor A:

É por isso que no Alfa deveria ter um trabalho de mais influência pela casa, e isso não acontece porque sempre o Telecurso foi mais estimulado. Veja, há cinco, seis salas de Telecurso e duas de Alfa. Não existe critério para organizar as salas de aula.

A escola existe porque a Lei de Execução Penal determina, mas não há interesse no ensino dos presos nem apoio aos professores. *Para você ver, a lousa estava*

caindo aos pedaços de tanto a gente escrever. Quando viram que não dava mais para escrever na lousa de tanto buraco que tinha, passaram massa e uma tinta verde na parede. Os buracos continuam, mas agora são verdes (Professor H).

Segundo os professores, em vários locais da penitenciária o piso foi trocado, foram feitas reformas, mas na escola, não. Ela não é prioridade nem mesmo em relação à localização : fica lá no fundo.

Eu imagino a escola como uma casa da avó. Casa da avó é uma casa antiga. Aí, imaginando a Penitenciária como a casa da avó, a escola é o quartinho de empregada, onde ninguém entra nunca. A sala é bem bonita, é onde todo mundo entra, mas no quartinho do fundo ninguém vai (Professor B).

Os professores apontam a escola, também, como *ponto de encontro*: uns vão para aprender, outros para negociar, outros para receber uma dívida. *Às vezes, pedem para sentar no fundo da classe e ficam conversando a aula inteira, para resolver um problema que dizem que é sério* (Professor B).

2.2 – A sala de aula como espaço de aprendizagem de conteúdos úteis para a vida

Os professores afirmam que os alunos do período da manhã geralmente são mais interessados e deixam de tomar sol para irem à sala de aula. Deixam claro, também, que os alunos do Alfa I são mais interessados porque não sabem ler e escrever. Quando querem escrever uma carta, têm que pedir para o outro. Mesmo que o outro seja muito camarada, é impossível saber se escreveu de fato o que foi ditado, e, geralmente, é exigido um maço de cigarros em troca do serviço. Então, para eles, aprender a ler e escrever é muito importante. Mas, *eu já dei aula dois anos de História, que é uma matéria que eu gosto muito, dava aula todo entusiasmado, explicava tudo direitinho, escrevia na lousa e acho que não servia para nada* (Professor D).

No Alfa I, afirma o Professor A, *eu dava também um pouco de adição e subtração, e eles já querem logo fazer duas ou três continhas e querem saber mais. Para quem não sabe ler e não sabe fazer conta, a escola é tudo na vida e gera uma modificação grande, até na auto-estima.*

Segundo os professores, é também importante trabalhar com os alunos noções de higiene. *Se alguém conseguiu assimilar isso, eu acho que é uma coisa bastante prática para eles. Todos os monitores falam que o banho é importante, que têm que escovar os dentes. No Alfa I, há muita falta de higiene. O pessoal do Telecurso 2000 se cuida mais. Quando o aluno chega no Alfa I, parece que ele não está nem aí para a vida, não sabe ler, não sabe escrever e não tem um pingão de higiene. Acho que conversar com eles sobre essas coisas é muito importante. Com o pessoal do Alfa II, eu sempre falo de drogas, e nem é pelo uso, mas pelo tráfico que é muito mais sério. Eles ouvem com atenção, mas não sei se põem em prática* (Professor E).

Apontando os conteúdos que devem ser ensinados na escola, os professores sugerem, além das noções de higiene e de saúde, noções de comportamento e de convívio social. Para os alunos do Telecurso 2000, é preciso passar o conteúdo para que consigam eliminar as matérias e ganhar um certificado de oitava série. Acreditam que esse certificado os ajudará a conseguir um emprego lá fora. Para eles, portanto, a motivação principal é *se vai cair na prova*. Seu objetivo é eliminar as matérias nos exames do CESU, por isso pedem os conteúdos que vão cair nas provas.

A prova do Telecurso é em outubro, e quando ela termina, simplesmente os alunos somem.

Quando acaba a última prova, segundo os professores, acaba o interesse. Então, *o interesse do pessoal do Telecurso é passar nas provas, mas a estrutura da casa não aceita isso, e o Monitor Coordenador da FUNAP tem a função de manter a estrutura funcionando* (Professor E).

No dizer dos professores, os presos valorizam muito a aprendizagem que é útil para eles e a aprendizagem da leitura e da escrita é o mais importante, sendo as

classes de Alfa as que dão menos problemas. *Um preso me contou que, quando fugiu em São Paulo, não sabia ler placas e, por isso, agora está na escola* (Professor B).

– Fazer conta também é muito importante e Geografia vai muito da vivência deles. *Quando comecei a ensinar regiões brasileiras, um dos presos começou a contar a sua história de roubo vivida em Cuiabá.... Tudo o que tem relação com os lugares onde viveram, gostam de contar e prestam muita atenção...O aprendizado aqui tem que ter utilidade para eles* (Professor D).

2.3 – Organização e funcionamento da escola na prisão: dificuldades encontradas

Em suas entrevistas, os professores afirmam que falta na escola uma organização melhor. Segundo eles, as classes são heterogêneas e há muitos alunos matriculados, mas dos sessenta matriculados só vão dez ou quinze. *Por que não organizam classes de alunos que querem aprender mesmo?* (Professor H).

Outro problema é a rotatividade e a desistência dos alunos, pois está sempre entrando aluno novo e depois de dois ou três meses do início das aulas as classes estão apenas com dois terços dos alunos matriculados. *Às vezes faltam dois meses para as aulas acabarem, a classe já aprendeu a ler e vem aluno novo. O que fazer com ele?* (Professor C).

– No sistema de ensino prisional não é necessário que o aluno permaneça o ano todo na mesma série, no mesmo PEB. Não há uma data básica para a promoção e ingresso de novas turmas, e a promoção pode ser feita em qualquer época, desde que o aluno possa acompanhar o PEB seguinte.

A heterogeneidade dos alunos aparece como mais uma dificuldade para os professores. São jovens e adultos com diversos tipos de crimes e penas, primários e reincidentes, analfabetos e alfabetizados. Há aqueles que pararam de estudar recentemente, os que pararam há 10, 15, 30 anos e os que nunca foram à escola. Além desses elementos, existem os relacionados ao comportamento, ao interesse

pelo estudo, às formas de aceitar, de encarar a vida na prisão e fora dela, às expectativas de vida e de integração social.

Outra dificuldade encontrada e apontada pelos professores é a atitude dos funcionários, que não compreendem, não aceitam, nem apoiam a educação escolar no presídio. Muitos acham que os encarcerados não merecem e não têm direito à educação. Há aqueles que acham que os presos não levam a sério os estudos e usam a escola para fins secundários. Aqueles que pensam assim, geralmente não aceitam os professores, nem o seu relacionamento com os presos, principalmente quando se caracteriza pelo diálogo, respeito e valorização do outro.

Não existe diferença, também, para quem dá uma boa aula e para aquele que pouco faz. *Se você ficar sentado sem fazer nada, você ganha mais, porque você não se desgasta e pode estar lendo outra coisa* (Professor H).

Os professores afirmam que o despreparo para enfrentar a sala de aula é muito sério. Eles se formam na prática. Quando são contratados, recebem apenas algumas orientações gerais e muitas recomendações, tendo que se limitar ao que é permitido e não a uma prática autônoma e criativa. Às vezes assistem a uma ou a duas aulas com um professor mais experiente e já têm que assumir as salas sozinhos. *Muita coisa você aprende lá no sufoco* (Professor B).

Nessa situação pode-se notar, mais uma vez, a distância entre o proposto pela FUNAP e o vivido na escola da prisão. A proposta metodológica estabelece entre os objetivos da formação dos professores, a necessidade de investir na formação permanente, instrumentalizando e subsidiando a reflexão e a prática docente, propiciando o desenvolvimento de sua autonomia, participação e consciência crítica. Nessa proposta fica evidenciado que é preciso que sejam criados espaços grupais nas unidades penitenciárias, onde seja possível exercitar o diálogo, a produção coletiva, estudos e troca de experiências, o que permitirá a construção coletiva de projetos pedagógicos para cada estabelecimento penal, a pesquisa individual e coletiva e a sistematização do trabalho docente. A proposta estabelece, ainda, que esse caráter coletivo e reflexivo da equipe para a construção da proposta

metodológica explicita sua concepção de aprendizagem e construção do conhecimento, sua visão de homem e de sociedade, para que se possibilitem o diálogo e a reflexão a todos os integrantes do processo educativo.

Importante destacar, também, a relevância que a proposta metodológica atribui à formação do professor alfabetizador, visto ser a alfabetização a base de todo o projeto educativo das escolas das prisões, dada a quantidade de analfabetos e pessoas que não concluíram o ensino fundamental que estão cumprindo pena. De acordo com a proposta da FUNAP, a leitura da palavra está diretamente ligada à leitura do mundo, sendo tal visão fundamental, pois mostra a importância, no processo de alfabetização, do diálogo, dos interesses, das expectativas, da linguagem e da história de vida dos alunos. A escolha de textos e temas a serem trabalhados com os educandos é da mesma forma essencial, pois só pode ser realizada a partir da realidade do grupo em que se dá o processo de alfabetização. Nesse sentido, a leitura dessa realidade deve ser feita coletivamente, respeitando-se o direito de acesso ao saber socialmente acumulado pela humanidade, fazendo da alfabetização um instrumento indispensável para a conquista da cidadania.

A proposta metodológica da FUNAP, referindo-se à formação do professor alfabetizador, propõe que esta deva se apoiar nas idéias da psicolinguística, do construtivismo, do interacionismo e da psicogênese, como já explicitadas anteriormente, “pois sem esse conhecimento é impossível, no processo de alfabetização, qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem” (RUSCHE, 1995, p.34).

Referindo-se às atribuições dos monitores de Educação Básica, orienta a FUNAP que eles devem ministrar aulas e desenvolver uma metodologia de trabalho de acordo com os princípios, objetivos e orientações de sua proposta metodológica.

As considerações acima arroladas evidenciam a distância entre o proposto e o vivido, pois tal proposta, como demonstram os professores em suas falas, não se efetiva no espaço da penitenciária, mesmo havendo reuniões de professores com o

Monitor Coordenador da FUNAP, uma vez que elas têm, na maioria das vezes, preocupações voltadas para os números - quantos alunos matriculados, quantos promovidos, número de faltas, dias trabalhados - e não com a formação docente e a prática educativa.

Essa ruptura entre o preconizado e a realidade do cotidiano escolar leva à desmotivação e insegurança dos professores, que mostram ter clareza de que a meta da reabilitação tem permanecido, no nível verbal, como uma expressão de esperança para o consumo público, em vez de um programa coerente com um pessoal integrado e profissional.

Para os professores, a integração com os profissionais da segurança, saúde, psicologia, assistência social também não ocorre, uma vez que não há aproximação nem preocupação com o trabalho dos outros. Inexiste uma proposta educativa a ser desenvolvida pela equipe de reabilitação em busca da reinserção do preso à sociedade.

Analisando o papel das equipes interdisciplinares de reabilitação, Fischer (1989) afirma que elas têm alguma consciência da não articulação do trabalho, mas não parecem estimuladas a mudá-lo. Para a autora, cooperam nesse sentido, de um lado, o sentimento de impotência advindo da percepção de que o perfil e desempenho das organizações penitenciárias estão estruturados para resistir às mudanças, e de outro lado, as limitações técnicas e políticas desses profissionais que não têm desenvolvido, com raras exceções, um trabalho consistente e sério, visando à mudança organizacional do sistema. Enfatiza, também que, “desmotivados e desprestigiados sentem que sua inserção no aparelho penitenciário desvaloriza sua posição no mercado profissional e tendem a abandonar o emprego” (FISCHER, 1989, p.180).

Em suas falas, os professores deixam claro ser fundamental a integração de todos os profissionais envolvidos no processo de educação, e a percepção e compreensão de que o homem e a vida não estão prontos, acabados, cabendo a cada um fazer-se homem com a ajuda do outro. Nenhum homem preso nasceu

criminoso, delinqüente ou imune à mudança. A educação deve contribuir nesse processo de humanização, conscientização e formação, e ela só acontece através de um projeto educativo elaborado e desenvolvido por toda a equipe responsável pela reeducação e reinserção do aprisionado à vida social quando em liberdade.

Nesse sentido, Santos (2002) afirma, em seu estudo, não haver tal postura nas unidades prisionais, porque

a atividade educativa desenvolvida na escola não é prioridade para o corpo dirigente da instituição, assim como para a própria FUNAP, responsável pela coordenação e execução do ensino fundamental nas unidades prisionais paulistas, que em muitos momentos alega, inclusive, falta de verbas para arcar com suas responsabilidades na manutenção das escolas prisionais (p. 83).

Nesse sentido, os professores afirmam que o material básico para dar aulas é comprado, muitas vezes, por eles mesmos, com seus próprios recursos, e que utilizam, os materiais disponíveis com informações ultrapassadas, o que revela o desprezo para com a educação escolar nas unidades prisionais.

Essas dificuldades fazem com que muitos professores percam a motivação pelo trabalho, e para a instituição, *a coisa mais fácil é trocar professor* (Professor E).

Para os professores, o Monitor Coordenador da FUNAP, encarregado de orientá-los e apoiá-los em seus trabalhos, tem seu poder limitado, pois pode decidir sobre o funcionamento da escola apenas nas coisas corriqueiras do dia-a-dia, e desde que não mexa em nada da estrutura. Sua função, na realidade, é manter a estrutura que ali está, e que a direção acha que é ideal. *Nós não participamos das decisões; até damos sugestões, mas nunca são acatadas* (Professor A).

A disputa pelo poder é apontada pelos professores como *um negócio violento e muito complicado*. O professor fica no meio da guerra entre a Diretoria e o Monitor

Coordenador da FUNAP e não sabe a quem escutar. *Na guerra entre eles, não aparece preocupação com a qualidade da escola* (Professor E).

Nas organizações complexas, como é o caso das prisões, as relações de poder penetram de forma microscópica e se manifestam

como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia... (que) funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de sofrer sua ação... são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 1979, p.183).

A circulação desse “poder capilar” no interior das organizações obtém a docilidade dos indivíduos na consecução dos objetivos por elas propostos, sendo os poderes exercidos em níveis variados, como teias e, no caso das prisões, as tensões aparecem ora de maneira permanente, ora latente, ora manifesta. Isso faz parte das próprias contradições internas do sistema, que acabam inviabilizando qualquer possibilidade de solidariedade no seu interior, pois o conflito é mais seguro para o sistema, do que se os grupos que compõem a organização e a própria massa carcerária estiverem unidos em atividades de interesse comum (FISCHER, 1989).

O funcionamento da prisão possuindo, portanto, estratégias e astúcias próprias, acaba por assegurar a sua existência e o seu fracasso. É o caso, por exemplo, das atividades de laborterapia, que mesmo sendo consideradas próprias da reabilitação, estão alocadas em outra unidade administrativa, respondendo a uma diretoria específica. Distribuídas em áreas distintas e recorrendo pelos mesmos recursos, elas tendem a se constituírem em foco de conflito no interior da prisão.

Da mesma forma, a área de educação, cujas atividades são coordenadas pela FUNAP - fundação externa à organização penitenciária -, tem em seu interior, diretoria específica e não consegue penetrar a intimidade dos estabelecimentos não atingindo, assim, a plena consecução de suas metas.

Fica claro, portanto, que a penitenciária, que se pretende um espaço de reeducação e ressocialização do preso, ao construir uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder e da dominação, acaba por constituir-se, através da hierarquização das atividades e decisões, em uma organização cujas relações acabam por socializar na delinquência, constituindo-se em “universidade do crime”, visto “funcionar pelo avesso”.

Tal funcionamento impede e afasta possibilidades de “outros pensares” sobre a instituição; há uma resistência do sistema em deixar-se conhecer, em avaliar as práticas com que executa suas funções e em reconhecer o discurso dos agentes que convivem em seu cotidiano e podem contribuir para a melhoria da qualidade das atividades que se desenvolvem em seu interior.

No caso da escola, embora os professores acreditem que ela tenha um papel a ser relevado, da forma como está estruturada acaba pouco contribuindo para a ressocialização do aprisionado, por não ser um espaço autônomo e independente da organização penitenciária e sofrer descaso dentro do espaço prisional.

Para os professores, quando o aprisionado entra na prisão, deixa de ser cidadão e acaba estigmatizado pelo delito cometido. Ele passa a ser chamado pelo número do processo ou da infração – ‘o que pegou o 12’, ‘aquele que assaltou o supermercado’, ou ainda ‘o que matou o motorista’. Assim, ao ser chamado por um número em vez de um nome, ao ser obrigado a gestos de respeito e subordinação quando se dirige aos funcionários, ao usar um uniforme – que não tem somente uma função simbólica, mas permite sem hesitação a sua identificação –, por ter cometido um crime, ele renuncia ao seu direito de pertencimento à sociedade, ao status de cidadão, a ser membro atuante da sociedade na qual vive. É esse vínculo de confiança perdido que o aprisionado busca estabelecer com o professor. *A gente conversa muito com eles, mas a cidadania é você ter direitos de ter documentos, de ir e vir, de ir a outros lugares, de fazer determinadas coisas, de expressar a sua opinião* (Professor D).

Para reintegrar essas pessoas ao convívio social, o Professor D afirma que é preciso estar despojado de preconceitos sociais e culturais e conhecer o discurso do transgressor. *Como professor, eu procuro ouvir, compreender e respeitar o que eles contam, porque se sentem muito discriminados e dizem que não há preocupação da sociedade e das autoridades com eles* (Professor D).

Os professores se referem ao espaço prisional como lugar que não recupera o preso. *O que rola aqui é muito deprimente, muito frio, muito feio. Eles saem desestruturados psicologicamente, rotulados como ex-presidiários, sem preparo profissional, e acabam entrando no mundo do crime novamente* (Professor C). É nesse sentido que Castro et al. (1984), ao analisarem a condição de estigmatizado do egresso penitenciário, afirmam que o aprisionado, quando deixa a prisão, defronta-se com um dilema de outra natureza, que é o de sobreviver frente a condições tão adversas de liberdade, que acabam por significar, em muitos casos, a possibilidade real e concreta de retorno à prisão. Segundo os autores, como explicitado anteriormente, na sua libertação das instituições penais, não se realiza a expectativa de resolução dos problemas quando em sociedade, mas tem início uma outra etapa da trajetória de vida, pois são identificados pela linguagem, documentos, e têm dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e ao próprio convívio social.

Os estigmas de ex-presidiários ficam gravados pesadamente na maior parte da população de sentenciados recolhidos aos estabelecimentos penitenciários. Como afirmam Adorno e Bordini (1991),

não é incomum a veiculação, pelos meios de comunicação de massa, de noções que atribuem aos delinquentes qualidades que os tornam portadores natos de periculosidade, argumento que subsidia a suspeita de sua irrefutável irrecuperabilidade (p.118-119).

Nesse sentido, a prisão se coloca como aparato que busca adequá-los para viverem em condições anti-sociais de vida, carentes de auto-confiança,

aparentemente inafetivos, insensíveis, desprovidos de perspectivas futuras. Não há preocupação, portanto, em reeducá-los, pois o objetivo é o de não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer ao sair da prisão. Tal situação torna a prisão um ponto de referência para eles, que acabam por estabelecer vínculos com o aparelho carcerário, fazendo desse espaço seu território de existência.

Evidencia-se, assim, no interior das prisões, o papel da escola, que pode oferecer

[...] a todos, jovens e adultos, uma educação escolar que alie o saber à cidadania, o saber erudito ao compromisso político, que articule organicamente os fins e os meios, o técnico e o humano, o conteúdo e a forma, o ensino e o contexto, o objetivo e o subjetivo num espaço específico: a sala de aula (VALE, 1994, p. 40).

Há que se ter presente que a perda da liberdade do aprisionado é dupla: primeiro, por confinamento na instituição e segundo, por confinamento dentro da instituição. De acordo com Sykes (1999), à medida que os meses vão passando, as ligações com as pessoas da comunidade livre vão enfraquecendo. Nesse sentido, é oportuno ressaltar a figura do professor e os vínculos que se estabelecem no espaço da sala de aula. O aprisionado necessita ter não somente suas necessidades básicas atendidas, pois esse empobrecimento material é visto como uma perda dolorosa, uma ameaça à sua imagem como membro da sociedade. Mesmo sendo restrita a sua oportunidade de fazer escolhas, a sala de aula contribui no sentido de resgatar sua autonomia, num espaço em que está submetido a regras e comandos destinados a controlar o seu comportamento nos mínimos detalhes.

Em seu estudo, resultado de observações e questionamentos, a partir de sua convivência de cinco anos com educação de jovens e adultos presos, Leite (1997) afirma ter visto, em sala de aula, presos felizes por terem aprendido a escrever, ler e

fazer contas e por serem tratados pelo nome. O autor acredita que a educação escolar contribui para a reinserção social, combatendo os efeitos da vida prisional, e que a escola não funciona, para o preso, somente como refúgio ou para fins secundários.

Tais pressupostos revelam, no dizer de Leite (1997),

[...] o desejo de se fazer do ambiente escolar um espaço diferente dos outros setores da prisão, onde o preso possa participar ativamente do processo educativo, sendo ouvido, valorizado, respeitado, tendo liberdade para pensar e expressar sua vida como um todo, sem deixar de ser um espaço de produção e transmissão de novos conhecimentos e valores sociais (p.121).

3- Em busca de caminhos para a educação escolar em prisões

A educação escolar existente no interior das prisões assume posição relativamente menor se comparada com o sistema de controle, que tenta fazer o aprisionado aprender complacência à autoridade constituída. Os rigores do confinamento, se não podem ser removidos, podem, pelo menos, ser suavizados por padrões de interação social estabelecidos entre os próprios reclusos, pois seu bem estar depende de como conduz o viver e o relacionar-se com outros reclusos. Ele é afastado de uma sociedade, e por estar por longo período de tempo agregado a outros indivíduos, dessa relação origina-se um sistema social também marcado por vínculos, inclusive os afetivos. A solidariedade do recluso na forma de *compartilhar* um cigarro, por exemplo, tem significado profundo em capacitá-lo para conseguir tolerar a carga psicológica do empobrecimento que a prisão lhe confere.

O sistema social existente trabalha na deterioração do prisioneiro, em vez de sua reabilitação, e esta acaba por permanecer no campo do discurso, não se apresentando como um programa coerente de ações desencadeadas para esse fim.

É preciso que se veja a reabilitação sob outro foco, atentando para o âmbito para o qual estamos dispostos a mudá-lo.

Concordo com Sykes (1999) quando afirma que por algum tempo, os criminosos continuarão confinados, que os muros não serão demolidos, que é excessivamente otimista esperar que a prisão reabilite 100% dos reclusos, que a comunidade autoritária da prisão não necessita ser severamente repressiva, que não se pode ser indiferente e ignorar o sistema social da prisão ao se tentar mudar a sua natureza propondo uma política penal esclarecida.

Tal situação não impede, porém, de se buscarem formas de resgatar a dignidade, a liberdade psicológica e o bem-estar do aprisionado. A escola é um espaço que não precisa funcionar pelo avesso, podendo desempenhar um papel importante no resgate do status de cidadão, sendo o professor figura relevante no estabelecimento do vínculo de confiança que o aprisionado perdeu ao ser afastado da sociedade.

Para tanto, é preciso desmascarar alguns mitos sobre os riscos de se lidar com a população sentenciada, pois atrás desses mitos está o ceticismo e a postura elitista de administradores dessas organizações, que por se constituírem em donos do saber “especializado”, desqualificam quaisquer propostas de mudanças.

O que se conhece da questão penitenciária no Brasil é um cenário de impasses e dilemas crônicos. Há uma realidade da qual não se pode fugir, mas é preciso buscar caminhos para o repensar da melhoria das instituições penais.

Os focos de análise que emergiram das conversas com os alunos e professores da escola da penitenciária evidenciaram a sua importância no contexto estudado. Para além das condições objetivas de trabalho – recursos físicos, materiais didáticos, organização e planejamento da escola, possibilidades de trocas de experiências, estudo coletivo, duração das aulas, salários etc – os professores compreendem o significado e o valor da escola e de seu trabalho com os alunos.

Quaisquer que sejam os papéis possíveis apontados para a escola – preencher o tempo, distrair a mente, sair das celas, conquistar benefícios jurídicos,

aprender a ler, escrever e fazer contas, ser aprovado nas provas do CESU – ela é percebida pelos alunos como algo positivo dentro da penitenciária. É um lugar onde vivem experiências numa situação de *interação*, em que existe a possibilidade de respeito mútuo, da troca e da cooperação, o que contribui para que a pena possa ser vivida de maneira mais humana.

A troca de experiências com o professor e com os outros alunos leva-os a um convívio que não é movido pelo ódio, vingança ou rejeição. A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que “funciona pelo avesso”, oferece ao homem preso a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, contribuindo para a desconstrução da identidade de criminoso.

Na escola, o aluno adquire um capital que não é *roubado*, exercitando um outro modo de ser ao se relacionar afetivamente com o professor. Na medida em que a escola o acolhe, passa a pertencer a um lugar. Esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura, e quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua em forma de emancipação.

Nenhuma proposta que envolva compartilhar, interagir, intersubjetivar é simples, porém pode resgatar, em uma instituição que “funciona pelo avesso”, a função primeira da escola: mediar saberes, culturas e a realidade.

Sendo a escola *ponto de encontro* dos diferentes pavilhões, representa um campo de interação de diferentes concepções de mundo. É nesse espaço que o professor coloca suas intenções em modificar atitudes, capacidades e idéias – é, portanto, um local de possível manifestação do comportamento transformador. O conhecimento é trazido pelo afetivo, o aluno aprende bem o que lhe causa interesse, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades.

Embora esteja em um espaço repressivo, o professor mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e afetiva no relacionamento com os alunos,

uma vez que a riqueza da relação pedagógica baseia-se, independente do espaço em que a escola esteja inserida, nas “formas dialógicas de interação” (CUNHA, 1992).

Há que se considerar, pois, que, sendo o processo de educação contínuo, é preciso repensar o significado dado à “reeducação” do aprisionado. Trata-se de um processo de educação que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo. Da mesma forma, como pensar a “ressocialização” em uma população na qual o processo de socialização foi incompleto? Como afirma Adorno (1991c), parte das crianças brasileiras praticamente criaram-se na rua, afastadas da família e da escola, ingressando no mercado de trabalho em condições desfavoráveis. Passando por um processo de formação de identidade sem o mínimo de apoio, acabam, muitas vezes, caindo na delinqüência. São pessoas capazes de ter compromisso, cooperação, energia produtiva, não no sentido da ordem, mas no da criminalidade; e isso porque foram marginalizadas de sua cidadania, afastadas progressivamente dela e do seu direito de pertencer a uma sociedade. Inseriram-se no contexto da criminalidade por falta de acesso a outros contextos. Banidas dessa sociedade e incluídas na “sociedade dos cativos”, caracterizada como “universidade do crime”, onde o preso “entra minhoca e sai cascavel”, como retornarão à sociedade?

A escola, visto ser apontada como local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se, portanto, como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção da sua identidade e de resgate da cidadania perdida.

VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não conclusivo foi elaborado buscando aprofundar discussões existentes em relação às possibilidades e limites da educação escolar no sistema prisional. Tais discussões têm enfatizado as dificuldades em desenvolver, efetivamente, um programa de educação, se este estiver ligado ao esquema de funcionamento da prisão, cujo caráter é essencialmente disciplinar.

Nesse espaço, a reabilitação requer a anulação do ser e não um empreendimento próprio para a sua formação como sujeito, tendo sua primazia centrada na aceitação da situação, e estando, portanto, as possibilidades de mudança fora de seu alcance.

A educação, por seu lado, almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual.

O princípio fundamental da educação escolar, que é por essência transformador, aponta o tempo-espaço da escola como **possibilidade** enquanto a cultura prisional, caracterizada pela repressão, pela ordem e disciplina, visando adaptar o indivíduo ao cárcere, aponta para um tempo-espaço que **determina mecanicamente** as ações dos indivíduos.

Seria, por isso, pretensioso, e mesmo ingênuo, propor a elaboração de respostas definitivas para um problema polêmico como é o das contradições existentes nas organizações penitenciárias, em relação a reabilitação e educação – tarefas a elas destinadas.

No entanto, os processos de adaptação dos indivíduos ao sistema social do cárcere não são plenos. Encerram contradições, uma vez que os prisioneiros

encontram e constroem formas de resistência, e a educação não permanece neutra nesse processo. Os estudos sobre educação de adultos presos têm mostrado a possibilidade de se construir a escola nas prisões enquanto espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias.

Para a construção dessa escola, há que se considerar se existe descompasso entre o que ela deve e o que pode fazer no interior das prisões. A proposta educacional traçada para essas escolas, ao explicitar as concepções sobre o homem, sobre o mundo e sobre a educação e a produção de conhecimento, enfatiza que a educação, para ser válida, deve levar em conta tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito), quanto as condições nas quais vive (contexto). Toda ação educativa deve, portanto, promover o indivíduo, e este deve transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade.

É preciso, pois, que ao tomar consciência de sua realidade, o homem procure refletir sobre ela, comprometendo-se em transformá-la. O que se precisa ter presente é se a atividade educativa está sendo desenvolvida para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para a sua domesticação. Sobressai, então, a importância da clareza sobre as diferentes formas de ação no campo educacional, a fim de tornar possível a opção ou escolha pelos caminhos que se pretendem tomar.

Como afirma Freire (1983), não é apenas necessário saber que é impossível haver neutralidade da educação, mas é preciso distinguir esses diferentes caminhos. A escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Para que seja compreendida, é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando.

A proposta estabelecida para a educação de adultos presos explicita as considerações acima elaboradas. O que o cotidiano das escolas desvela, no entanto, e que pôde ser evidenciado ao longo deste trabalho, é que há um hiato entre o discurso oficial e a vivência instaurada nas escolas das unidades prisionais.

Nesse sentido, alguns questionamentos merecem destaque. A cidadania passa por três interrogações fundamentais:

- que escola queremos?
- para que a queremos?
- como a queremos?

Estariam tais interrogações sendo levadas em conta na proposta pedagógica estabelecida para o programa de adultos presos?

Os programas educativos estabelecidos para as prisões devem estar inseridos em uma política pública de âmbito estadual, mas quando se pensa em formular esses programas, não pode ser esquecida uma referência básica – a relação futuro-presente-passado.

Para o aprisionado, essa relação é fundamental, em qualquer programa educativo que se lhe apresente. É o cotidiano que revela as bases sobre o que é possível, mas não deixa de trazer embutido o passado, enquanto memória e incorporação de vivências. Sua expectativa de futuro é algo que deve ser também considerada. A escola pode oferecer condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de “mostrar-se” ou “esconder-se”, de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver. O aprisionado traz, por outro lado, enquanto memória, vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou antes e durante sua carreira delinqüencial. Em suas expectativas de futuro estão o desejo de começar uma nova vida, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família. Embora os estudos sobre a reincidência criminal apontem que suas expectativas acabam, na maioria das vezes, frustradas pelos rótulos, pelo despreparo em assumir atividades profissionais, por distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem na “sociedade dos cativos”, é necessário que sejam prosseguidos estudos em busca da (re)construção de projetos educativos que visem à melhoria das escolas das unidades prisionais.

A escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento de suas conexões com a sociedade e de seu próprio interior. Resgatar

a identidade da escola, sua intencionalidade, seus compromissos é tarefa dos educadores em quaisquer espaços educativos.

O seu papel de promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes, enfatizado nos depoimentos de alunos e professores que compartilharam deste estudo, nos permite evidenciar a idéia de que os homens fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta e de uma estrutura que já existe. A sala de aula de qualquer espaço educativo é portadora de várias culturas, várias cidadanias, várias entidades e a escola trabalha com esse jogo complexo de filiações e pertences. Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que o elemento fundamental da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo. Se o aprisionado vive em função desse resgate, não há que se medir esforços para o repensar da escola e de outras práticas educativas que ocorrem no interior das prisões.

✦ Embora o quadro que se apresenta não seja alentador, dada a falta de transparência das organizações penitenciárias e o hiato entre o discurso oficial e o modo de vida instaurado no espaço prisional, que dificultam as possibilidades de ações que possam intervir em sua melhoria, alguns passos podem ser dados, visto que muitos dos problemas existentes no interior da escola das unidades prisionais têm semelhanças com os de outros espaços escolares.

✦ A contribuição acadêmica deste trabalho é a de desvelar que também em um espaço repressivo, como é o caso das prisões, a escola tem seu significado e sua essência mantidos, no estabelecimento de vínculos e de intersubjetividades. Se buscamos caminhos para a educação brasileira por se acreditar na sua transformação, se apostamos no poder dos educadores porque em qualquer situação o possível existe e pode ser realizado, desde que tenhamos desejo de mudança, há que se incluir, nessa possibilidade, a educação dos excluídos que vivem no interior das unidades prisionais.

IX – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. **Revista USP**, São Paulo, v. 9, p. 65-78, mar./maio 1991a.

_____. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social**; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 7-40, 1991b.

_____. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, J. S. (Coord). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991c, p. 181-209.

_____. Prisões, violência e direitos humanos no Brasil. In: PINHEIRO, P. S.; GUIMARÃES, S. P. (Org.). **Direitos humanos no século XXI**. Brasília: Instituto de Pesquisas de Relações Internacionais, Fundação Alexandre de Gusmão, 1998, p. 1005-1030.

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T. A socialização na delinquência: reincidentes penitenciários em São Paulo. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 3, Série 2, p. 113-147, 1991.

ALBUQUERQUE, J. A. G. **Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ALVES, A J. A revisão da bibliografia em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p.53-60, maio 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.49, p. 51-54, maio 1984.

ARROYO, M. Qualidade total na educação: total mesmo? **Olho Aberto**. Boletim Informativo do Mandato Carlão, Belo Horizonte, v.1, n.2, p. 12, dez. 1992.

ASSMANN, H. (Org.). **René Girard com teólogos da libertação**. Petrópolis: Vozes, Piracicaba: Unimep, 1991.

_____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

AZEVEDO, M. A. Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In : AZEVEDO, M. A. ; MARQUES, M. L. (Org.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 31-50.

BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BORDINI, E. B. T. ; ADORNO, S. Homens persistentes, instituições obstinadas: a reincidência na Penitenciária de São Paulo. **Temas IMESC**. Sociologia, Direito, Saúde, São Paulo, v. 3, n. 1, p.87-109, 1986.

BRANT, V. C. **O trabalho encarcerado**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

BRASIL. Leis, decretos, etc **Lei de execução penal** – N.º 7210, de 11 de julho de 1984. São Paulo: Saraiva, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais. 5ª a 8ª séries. Brasília: SEF, 1998.

BRUNI, J. C. Foucault : o silêncio dos sujeitos. **Tempo Social**; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 199-207, 1989.

CASTRO, M.M.P. Ciranda do medo – controle e dominação no cotidiano da prisão. **Revista USP**, São Paulo, p. 57-64, mar./maio 1991.

CASTRO, M. M. P. et al. Preso um dia, preso toda a vida: a condição de estigmatizado do egresso penitenciário. **Temas IMESC**. Sociologia, Direito, Saúde, São Paulo, v. 1, n. 1, p.101-117, 1984.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHRISTOV, L.H. Teorias de alfabetização. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, 1993, p. 49-58.

COELHO, E. C. **A oficina do diabo – crise e conflitos no sistema penitenciário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1992.

CUSINATO, R. **O espaço da penitenciária de Araraquara**. 1982. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

DEMARTINI, Z. B. F. Trabalhos com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A B.S.G. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, série 2, n. 3, 1992, p.42-60.

DIAS-DA-SILVA, M .H. G. F. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5^{as} séries**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

FERREIRA, M.E.G. **A produção da esperança**: Casa de Detenção de São Paulo, Carandiru. São Paulo: EDUC, 1996.

_____. **A produção da esperança numa situação de opressão** – Casa de Detenção de São Paulo, Carandiru. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

FIDALGO, F.S. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO, F.S.; MACHADO, L.R.S. **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento da Cultura Marxista, 1996. p.63-78.

FISCHER, R. M. e ADORNO, S. Políticas penitenciárias, um fracasso? **Lua Nova** – Cultura e Política, São Paulo, n. 34, p. 70-79, abr./jun. 1987.

_____. **Análise do sistema penitenciário do Estado de São Paulo: o gerenciamento da marginalidade social**. São Paulo, Relatório de Pesquisa, 1987. Mimeografado

FISCHER, R. M. **Poder e cultura em organizações penitenciárias**. 1989. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GADOTTI, M. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, 1993, p. 121-148.

GENTILI, P. A. A. ; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.111-177.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1977.

LEITE, J. R. **Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

NISBETT, J.; WATT, J. **Case study red guide 26: guides of Nottighan School of Education**, 1978.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

ONOFRE, E. M. C. **Confrontos de visões de mundo e de educação: uma experiência construída por mantenedores e professores numa escola cooperativa**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OTTOBONI, M. **A comunidade e a execução da pena**. Aparecida: Santuário, 1984.

PAIXÃO, A. L. **Recuperar ou punir? Como o Estado trata o criminoso**. São Paulo: Cortez, 1987

_____. Uma saga carcerária. **Temas IMESC**. Sociologia, Direito, Saúde, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1985.

PINHEIRO, P. S. (Org.). **Crime, violência e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1985.

PLAYFAIR, G.; SINGTON, D. **Prisão não cura, corrompe**. São Paulo: IBASA, 1969.

POEL, M. S. V. **Alfabetização de adultos – Sistema Paulo Freire: estudo de caso num presídio**. Petrópolis: Vozes, 1981.

PORTUGUÊS, M. R. **Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- RAMALHO, R. J. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ROCHA, L. C. **A prisão dos pobres**. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola – o transitório e o aparente na educação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- RUSCHE, J. R. **Teatro: gesto e atitude**. Investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. (Org.). **Educação de adultos presos: uma proposta metodológica**. São Paulo: FUNAP, 1995.
- SÁ, G. R. **A prisão dos excluídos: origens e reflexões sobre a pena privativa de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Diadorim, 1996.
- SÁ, M. A. C. **Efeitos reeducativos de um treino profissional remunerado, desenvolvido para detentas da Penitenciária Feminina da Capital: pesquisa de avaliação**. São Paulo, 1975. Mimeografado.
- SALLA, F. A **O encarceramento em São Paulo: das enxovias à Penitenciária do Estado**. 1997. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. Educação como Processo de Reabilitação In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, 1993, p. 93-98.

- SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SÃO PAULO – FUNAP. **Estatuto.** Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1976.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.
- SILVA, R. C. **Educação: a outra qualidade.** Piracicaba: Unimep, 1995.
- SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p.9-29.
- SOMMER, R. **Espaço pessoal: as bases comportamentais de projetos e planejamentos.** São Paulo: EPU- EDUSP, 1973.
- SYKES, G. M. **The society of captives: a study of a maximum security prison.** New Jersey: Princeton University Press, 1999.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola.** São Paulo: Nacional, 1968.
- TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, cotidiano e educação.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. **Sócio-antropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar.** 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Cortez, 1985.

VALE, J. M. F. Educação popular: um desafio conceitual, educacional e político. **O Espaço do Geógrafo**, AGB/Bauru, n.3, p. 5-7, jul./set. 1995.

_____. Educação popular? educação escolar? para onde iremos? **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 36-40, jun. 1994.

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

VILA NOVA, S. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Atlas, 1995.