

**Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS**

Roberta Cardoso Silva

**A OFERTA DE EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: UMA ANÁLISE DA
EXPERIÊNCIA NO PRESÍDIO ALVORADA DE MONTES CLAROS/MG**

Montes Claros/ MG
2015

**Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS**

Roberta Cardoso Silva

**A OFERTA DE EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: UMA ANÁLISE DA
EXPERIÊNCIA NO PRESÍDIO ALVORADA DE MONTES CLAROS/MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Social.

Área de Concentração: Desenvolvimento Social

Linha de Pesquisa: Relações Socioeconômicas e Estado.

Orientador: Professor Doutor Elton Dias Xavier.

Montes Claros/MG
2015

S586o

Silva, Roberta Cardoso.

A oferta de educação no cárcere [manuscrito]: uma análise da experiência no Presídio Alvorada de Montes Claros/MG / Roberta Cardoso Silva. – Montes Claros, 2015.

133 f. : il.

Bibliografia: f. 124-129.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Elton Dias Xavier.

1. Educação – Presídio - Montes Claros (MG). 2. Cárcere. 3. Detento. 4. Ressocialização. I. Xavier, Elton Dias. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma análise da experiência no Presídio Alvorada de Montes Claros/MG.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

**Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS**

Dissertação intitulada: **“A oferta de educação no cárcere: uma análise da experiência no Presídio Alvorada de Montes Claros/MG”**, de autoria da mestrandia Roberta Cardoso Silva.

Aprovada em 31 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elton Dias Xavier – Orientador - Unimontes

Prof. Dr. Lucas Moraes Martins – Examinador convidado - UFMG

Prof. Dr. Carlos Renato Theóphilo – Examinador - Unimontes

Agradecimentos

Um profundo agradecimento a Deus por me conceder força e determinação para realizar este trabalho;

A Hernane, meu esposo, amigo e companheiro, por toda contribuição e apoio incondicional;

A minha mãe, Rita e aos meus irmãos Alice e Alexandre;

A minha querida avó, Margarida; a minha sogra Elvira e a todos os meus parentes;

Ao meu orientador, professor Elton Dias Xavier, pelas intervenções e por nortear a construção desta pesquisa;

Aos professores Carlos Renato Theóphilo e Lucas Moraes Martins, por enriquecerem este trabalho através das sensatas observações;

A todo o corpo docente do PPGDS, em especial, aos professores Bárbara, Gilmar Ribeiro, Luiz Antônio e Sarah Jane, cada qual me proporcionou conhecimentos significativos;

A secretaria do mestrado, ao apoio de todas as meninas: Fernanda, Vanessa e Gabriela;

A Amanda, amiga e colega de mestrado, com quem convivi e aprendi bastante;

A todos os colegas da turma de mestrado de 2013, em especial a Anna Paula, Ana Clara, Keith, Lêda, Mônica e Simone, pelas contribuições;

Aos colegas da turma de 2014, especialmente a Simone;

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, sobretudo à equipe da Pró-Reitoria de Ensino, pelo apoio e compreensão;

A todos os servidores do Presídio Alvorada, em especial à Amanda, Iris e Silésia, pela receptividade em colaborar com esta pesquisa;

As reeducandas que participaram desta pesquisa, a todas, a minha gratidão;

As colegas do campus Januária, Elaine e Izabel pelo intercâmbio de ideias e de aflições;

A todos os meus amigos que sempre me encorajaram,

Enfim, aos que contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho, o meu sincero reconhecimento.

Àqueles que lutam pelo respeito ao direito alheio de ter direitos, ainda que não se espere reciprocidade.

*“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão.”*

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a experiência da oferta de educação no ambiente prisional, observando as representações das reeducandas matriculadas na educação básica e da equipe de educadores envolvidos. Pretende-se ainda verificar de que maneira o Estado contribui para implementar a assistência educacional junto aos estabelecimentos penais. Percebe-se que esses estabelecimentos, em sua maioria, não dispõem de espaço e infraestrutura adequada para que o detento cumpra a pena, com efeito, mais difícil se torna a garantia dos direitos que não foram cerceados pelo fato de a pessoa estar encarcerada. Esses fatores dificultam demasiadamente o processo de ressocialização do penitente, para tanto, considera-se que a educação pode vir a ser uma alternativa no processo de reintegração. Acreditamos que, por meio do acesso às práticas educacionais, o detento possa fazer uso proveitoso dos conhecimentos, valores e práticas disseminados pela seara instrucional. Desse modo, o reeducando tem a chance de vislumbrar uma vida diferente daquela que motivou o encarceramento, agora como um sujeito emancipado, gozando de autonomia e responsabilidade na tomada de decisões e no direcionamento do seu futuro. A pesquisa apresentada é de caráter qualitativo, nesse contexto, realizamos um estudo de caso, lançamos mão das técnicas de entrevista, de observação e de análise documental. A análise e interpretação dos dados coletados foram confrontadas e relacionadas com o referencial teórico que conduziu este trabalho.

Palavras-chave: Educação; Cárcere; Detento; Ressocialização.

ABSTRACT

This study aims to analyze the experience of education provision in the prison environment, observing the representations of the inmates enrolled in basic education and of the team of educators involved. The aim is also to verify how the state contributes to implement the educational assistance to the penal establishments. It is noticed that these establishments, mostly do not have space and adequate infrastructure for the detainee to serve his sentence, in fact, the harder it is to guarantee the rights that were not constrained by the fact that the person is incarcerated. These factors excessively difficult the rehabilitation process of the penitent, therefore, it is considered that education might be an alternative in the reintegration process. We believe that, through access to educational practices, the detainee can make use of useful knowledge, values and practices disseminated by instructional harvest. Thus, the re-educating has the chance to glimpse a different life from the one that motivated the imprisonment, now as a subject emancipated, enjoying autonomy and responsibility in decision-making and direction of their future. The presented research is a qualitative character and in this context, we conducted a case study, we used the interview techniques, observation and document analysis. The analysis and interpretation of the collected data were compared and related to the theoretical framework that led the effort.

Keywords: Education; Prison; Detainee; Resocialization.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Dados relativos à execução penal das reeducandas.....	86
QUADRO 02 – Dados constantes do atestado de pena	87
QUADRO 03 – Fatores que motivam a reeducanda a continuar os estudos e/ou não voltar a delinquir.....	101
QUADRO 04 – Opiniões emitidas a respeito dos reeducandos do sexo masculino.....	116
QUADRO 05 – Opiniões emitidas a respeito dos reeducandos do sexo feminino.....	116

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP – Lei de Execução Penal

MEC – Ministério da Educação

PEESP – Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPPE – Projeto Político Pedagógico Escolar

TJMG - Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – PENAS, PRISÕES E DIREITOS HUMANOS	18
1.1 Breve histórico de alguns modelos punitivos.....	18
1.1.2 Finalidades da pena.....	24
1.2.1 O aparecimento da prisão	27
1.2.2 Uma instituição total promovendo a parcialização da vida	31
1.2.3 O contexto atual das prisões brasileiras.....	36
1.3 O palco dos direitos humanos e a privação de liberdade	40
1.4 A pena no ordenamento jurídico brasileiro	45
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO: FINALIDADES, CONTEXTOS E SUJEITOS	51
2.1 Finalidades da prática educativa.....	51
2.1.2 A educação rumo à emancipação humana	55
2.2 Um olhar sobre a educação formal	59
2.3 O direito à educação das pessoas privadas de liberdade:abordagem presente em alguns tratados e legislações	61
2.4 O processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos	65
2.5 Reflexões acerca da educação no cárcere	71
2.5.1 Alguns desafios para a oferta de educação no cárcere	76
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	80
3.1 Primeiras considerações sobre a pesquisa de campo	80
3.2 Apresentação e análise dos dados coletados junto às reeducandas.....	84
3.3 Apresentação e análise dos dados coletados junto aos profissionais	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES.....	130

INTRODUÇÃO

A realidade dos encarcerados que cumprem pena nos estabelecimentos prisionais é um fato que preocupa, não somente as autoridades vinculadas aos órgãos de natureza Jurídica e Penal, mas também, a sociedade civil. É pertinente registrar que boa parte da população carcerária no Brasil é composta por homens, jovens, negros, pobres e com baixa escolaridade (Ireland, 2010). Verificamos ainda que, em sua maioria, são pessoas desprovidas do acesso a várias políticas sociais, como saúde, educação, trabalho e renda. Esse fato de exclusão leva a considerar que, na realidade, não há que se falar em reintegração dos apenados, pois não se tratavam de sujeitos integrados antes de ingressarem no sistema prisional.

O ambiente prisional enfrenta diversas dificuldades para oferecer aos reeducandos possibilidades efetivas de reinserção ao corpo social. Trata-se de um sistema em que imperam as péssimas condições, a superlotação e a certeza de que o detento será marcado pela estigmatização. Em meio a esse contexto degradante, o Estado objetiva garantir aos detentos aqueles direitos que, apesar do cumprimento da pena privativa de liberdade, não foram cerceados. Desse modo, acesso à saúde, à assistência social, jurídica e educacional são algumas das possibilidades previstas para as pessoas encarceradas.

Considerando que a educação constitui-se de um direito o qual deve ser garantido a todas as pessoas, ainda que estas não se encontrem em liberdade, é fundamental analisar os meios legais de que dispõem os sujeitos apenados para o acesso a esse bem tão relevante. Observa-se que a legislação brasileira está progredindo, gradualmente, no sentido de legitimar a educação como meio que permite o reconhecimento social. Mais especificamente, no que tange aos indivíduos apenados, a educação é reconhecida como instrumento que garante a remição da pena, tratando-se de um direito que deve ser proporcionado pelo Estado através das autoridades competentes e da infraestrutura indispensável à execução de tal proposta. Conforme Parecer n. 04 de 2010 – que traz orientações quanto às Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais – ainda que as experiências educativas para pessoas privadas de liberdade no Brasil já existam há alguns anos, com avanços em termos da legislação, não houve consolidação enquanto política para a execução penal. Na realidade, “são contextualizadas como experiências isoladas não alinhadas a uma proposta político-pedagógica nacional de execução penal. Ainda se

organizam como projetos de governos e não como política de Estado.” (Parecer 04/2010, CNE/CEB, p. 24)

Embora o Estado tenha reconhecido a importância de o preso estar envolvido em atividades de cunho laboral e educacional, tendo aprovado a remição da pena quando da participação do reeducando nesses programas, ainda é muito tímido o número dos reclusos que trabalham e estudam, dado que, nacionalmente, não ultrapassamos os 30% e 20% respectivamente (Ireland, 2010).

Essa dificuldade em inserir os reeducandos em políticas de trabalho e educação não está restrita ao Brasil. Como podemos observar, os países latinos sofrem igualmente com vários problemas, a população carcerária também é predominantemente jovem e os presídios são superlotados em sua maioria. A educação ofertada concentra-se no ensino de nível básico, os programas tendem a ser heterogêneos, não há uma política unificada para a educação e, aliado a isso, encontra-se a falta de infraestrutura e de espaços adequados. Em alguns países, há uma grande dificuldade de estabelecer diálogo entre os ministérios da educação e o da execução penal.

A maioria dos países latino-americanos adotaram legislações que garantem o direito à educação. Contudo, na América Latina esta é mais “programática” do que normativa, a problemática aguda descrita demanda (em certos casos urgentemente) concretizar as disposições da lei. (RANGEL, 2009, P. 168)

Alguns estudos e trabalhos acerca da oferta de educação no âmbito prisional estão sendo realizados com o intuito de analisar, discutir e/ou avaliar alguns programas voltados para o desenvolvimento de práticas educativas junto aos penitentes. Pesquisas importantes, como os trabalhos desencadeados por Julião (2009, 2012, 2013), Onofre (2011, 2013), Craydi (2010), Ireland (2010), Maeyer (2006, 2014) e Rangel (2007, 2009), trazem uma percepção dos avanços e desafios no que tange à implementação das políticas educacionais para pessoas privadas de liberdade. Todos esses autores ressaltam os benefícios que a educação pode trazer para os sujeitos encarcerados, contudo, os estudiosos reconhecem que há diversos entraves e desafios a enfrentar para que se garanta o pleno cumprimento desse direito.

Tendo em vista a importância que o tema “Educação em Prisões” vem ganhando nos últimos anos e considerando que é preciso se aprofundar nas discussões a fim de compreender as políticas e a legislação pertinentes, bem como as experiências que vêm sendo implementadas, é que decidimos realizar esta pesquisa tendo como lócus de investigação o Presídio Alvorada, localizado na cidade Montes Claros. Atualmente, esse

estabelecimento prisional é destinado ao encarceramento de mulheres, sejam daquelas que se encontram em prisão provisória, bem como das que já possuem condenação definitiva, em regime fechado ou semiaberto. Além das mulheres, o Presídio Alvorada também conta com homens em cumprimento de pena no regime semiaberto entre a sua população carcerária. Com relação ao público da pesquisa, engloba, tanto os profissionais vinculados à educação, como as mulheres encarceradas, assim, foi fundamental ouvi-las, trazê-las para o centro das análises. A escolha do público feminino esteve baseada na constatação de que os estudos e trabalhos nacionais, voltados para a educação no contexto prisional, ainda são reduzidos. E quando o assunto são as mulheres privadas de liberdade, a produção científica é ainda mais escassa. Conforme relatam Frinhani e Souza (2005, p.62) “no Brasil, os dados que tratam da criminalidade feminina são poucos e pouco reveladores da real dimensão deste fenômeno social. Poucos são os estudos que tratam da criminalidade feminina em relação à criminalidade geral.” Neste sentido, além de almejarmos contribuir para a ampliação das discussões em torno das experiências educacionais envolvendo a população carcerária feminina, consideramos que as mulheres poderiam ser mais abertas e receptivas em se tratando de manifestar de forma mais espontânea seus anseios, percepções e experiências vivenciadas.

Tendo como investigação central a experiência de oferta de educação no âmbito do Presídio Alvorada, visa-se explorar e conhecer os fenômenos observados, as ideias, e as representações dos participantes acerca da prestação da assistência educacional no cenário desta pesquisa. Para tanto, foram postuladas as seguintes indagações: Como as reeducandas se percebem no papel de estudantes? Quais as condições de trabalho dos educadores e quais as percepções destes no que tange aos resultados do processo educacional com vistas à reeducação das internas? De que maneira o Estado contribui para a execução da oferta de ensino na unidade prisional? Com isso, o objetivo precípua deste trabalho é descrever a experiência no Presídio Alvorada no que se refere à oferta de educação, às estruturas existentes e aos desafios enfrentados na busca da reeducação dos encarcerados. Como desdobramentos desse objetivo, pretende-se ainda:

- Verificar a participação dos detentos matriculados na educação básica, quais as representações desses sujeitos no que concerne à experiência de serem estudantes no contexto do cárcere;
- Averiguar a percepção da equipe de educadores no que se refere às condições para a oferta de educação, bem como as observações que realizam quanto à

possibilidade de a educação contribuir, de alguma forma, para a possível reinserção social dos detentos;

- Verificar de que forma o Estado atua para promover a oferta de educação no ambiente prisional e quais as estratégias e métodos utilizados para a prestação dessa assistência prevista na legislação vigente.

Em que pese o percurso metodológico, priorizamos a pesquisa de cunho qualitativo, tanto na técnica de pesquisa, quanto nas atividades de coleta e tratamento das informações. Aqui, vale ressaltar que Gray (2012) faz uma menção a esse tipo de pesquisa como algo que possibilita compreender os fenômenos dentro do contexto no qual ocorrem, e permite ainda uma aproximação maior entre o pesquisador e o objeto de investigação. Quanto à estratégia de pesquisa adotada, inicialmente, empreendemo-nos à realização da pesquisa bibliográfica. A discussão teórica permitiu que trouxéssemos as principais contribuições que versam sobre os conceitos pertinentes ao tema, em especial, às categorias cárcere e educação, que, por sua vez, desdobraram-se em várias perspectivas viabilizando uma visão mais integrada. Com efeito, discorreremos acerca da prisão, da educação, e buscamos, enfim, associá-las entre si. Numa reflexão trazida por Martins e Theóphilo (2007, p.54) sobre a importância da pesquisa bibliográfica, os estudiosos declaram que “a pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica de estudo”.

Aliado à fundamentação teórica, realizamos um estudo de caso, o que permitiu que fizéssemos a combinação de mais de um método de coleta de dados. Martins e Theóphilo (2007) também se posicionam acerca da adoção de tal estratégia de pesquisa, ao afirmar que, cada vez mais, os pesquisadores optam pelas investigações qualitativas, ressaltam que o estudo de caso demanda uma “avaliação qualitativa”, tendo em vista que se trata do estudo de um objeto ou fenômeno social, dentro do seu contexto real, de forma mais aprofundada e exaustiva. Godoy (1995), por sua vez, destaca que, quando se escolhe um enfoque exploratório e descritivo num estudo de caso, é preciso que o pesquisador esteja disponível para as experiências e descobertas advindas desse estudo. Nesse mesmo sentido, Gray (2012, p.138) ressalta que “a integração e a comparação de diferentes perspectivas podem construir compreensão rica e detalhada sobre um contexto”.

Para a coleta de dados, foram utilizadas a técnica de observação, mais especificamente, a observação simples, também chamada de observação não-participante, a pesquisa documental e, ainda, a técnica de entrevista, na modalidade semiestruturada. Na observação, conforme relata Gil (2008, p.100), “os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida”. Para registro dessa técnica, foram feitas as notas de observação, destacando os momentos em sala de aula, a participação das reeducandas no processo de ensino-aprendizagem, bem como o planejamento de trabalho por parte dos educadores envolvidos e a intervenção realizada em sala de aula junto às reeducandas. Esse procedimento adquiriu muita relevância à medida que forneceu condições de análise das posturas e características dos atores pesquisados. No que se refere à pesquisa de cunho documental, analisamos alguns tratados internacionais e a legislação brasileira, mais precisamente, as normativas que versavam sobre as políticas relacionadas aos direitos humanos, especialmente para pessoas privadas de liberdade. Além disso, atentamo-nos para o projeto político pedagógico que norteia os princípios e as ações da escola do Presídio Alvorada. Para Martins e Theóphilo (2007, p.86) “(...) a pesquisa documental poderá ser uma fonte de dados e informações auxiliar, subsidiando o melhor entendimento de achados e corroborando evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes (...)”. Em consonância com tal entendimento, notamos que esse tipo de coleta de informações pode ser relacionado com outras técnicas, o que permite a ratificação de algumas percepções e das considerações produzidas.

Com relação à técnica de entrevista, Gil (2008) afirma que esta vem sendo bastante adotada na área das ciências sociais, sua flexibilidade permite ser utilizada em vários ramos, ressalta ainda que a aplicação dessa técnica foi responsável pela consolidação das ciências sociais. Nesse contexto, Marconi e Lakatos (2008) declaram que o principal objetivo dessa técnica é que o entrevistador obtenha informações da pessoa entrevistada acerca de um tema ou problema. Na pesquisa em questão, pautamo-nos justamente em buscar informações sobre o fenômeno por meio da entrevista, esta foi realizada com todas as internas que estavam matriculadas na escola de ensino fundamental sediada no Presídio Alvorada de Montes Claros/MG. Além das reeducandas, essa técnica de coleta de dados se estendeu aos profissionais que fazem parte da equipe engajada no processo educacional, o objetivo desse procedimento foi captar as opiniões, posturas e posicionamentos dos entrevistados. No que se refere ao quantitativo de respondentes, as entrevistas foram realizadas com os profissionais diretamente envolvidos com a educação, assim, foram 05

(cinco) profissionais, sendo eles: dois professores¹, um pedagogo, um supervisor pedagógico e um diretor adjunto. O presídio possui 59 mulheres privadas de liberdade, desse total, foram entrevistadas somente as reeducandas que se encontravam matriculadas na educação básica, o que correspondeu a 07 (sete) alunas. Destacamos que, quanto à entrevista, foram elaborados os roteiros (apêndice A e B), as perguntas formuladas tiveram por base a problematização e os objetivos propostos. Para efetivar a análise e interpretação, buscamos relacionar as informações coletadas nesse trabalho com as abordagens teóricas estudadas.

Acreditamos que este trabalho será muito relevante, ao passo que possibilitará uma análise da real contribuição das políticas implementadas nos presídios, no que tange à assistência educacional, bem como fortalecerá os estudos desenvolvidos sobre essa temática. Numa perspectiva microespacial, isto é, tendo por base a realidade pesquisada, compreendemos que as análises e os resultados apresentados podem se configurar em fontes de referências e investigações posteriores, dessa forma, pode haver uma avaliação do próprio sistema no intento de intervir diante das fragilidades e problemas diagnosticados.

Esta pesquisa tem sua estruturação dividida em 3 (três) capítulos, sendo os dois primeiros destinados basicamente à reflexão da bibliografia relativa ao tema em questão, além disso, procura-se realizar uma análise documental, mais precisamente, dos tratados internacionais e da legislação brasileira, com foco nas políticas relacionadas a alguns direitos humanos, ao tratamento do recluso e à execução da pena privativa de liberdade. Encontram-se divididos da seguinte maneira:

- O primeiro capítulo centra-se na abordagem em torno da pena, do cárcere e dos direitos humanos;
- No segundo capítulo, procura-se discutir a categoria “educação”, trazendo suas finalidades e pontuando os sujeitos e contextos da educação;
- O terceiro capítulo destina-se à apresentação, à análise e à interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo.

Finalmente, as considerações finais retomam as principais temáticas discutidas, realizam-se as observações mais relevantes e destaca-se a necessidade da produção de mais discussões e estudos quanto ao tema proposto.

¹ O Presídio Alvorada conta com a presença de quatro professores, sendo que um deles encontra-se na condição de eventual. Tendo em vista que a observação se realizou na sala de aula dos reeducandos do sexo feminino, decidimos entrevistar o professor dessa turma bem como o docente eventual, ambos têm vínculos com as alunas e seriam observados durante o decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO 1

PENAS, PRISÕES E DIREITOS HUMANOS

1.1 Breve histórico de alguns modelos punitivos

Uma análise, no que pese às questões acerca da punição, precisa, preliminarmente, esclarecer o que se entende por pena, quais os modelos explicativos servem de base para as reflexões e debates existentes em torno deste tema. As pertinentes considerações de Zaffaroni (1991, p. 204, grifos do autor) – ao sintetizar o conceito de pena, declarando que se trata de “(...) *qualquer sofrimento ou privação de algum bem ou direito que não resulte racionalmente adequado a algum dos modelos de solução de conflitos dos demais ramos do direito*”, – nos possibilitam inferir que se trata de uma sanção que não está na competência de outras esferas do direito, é específica do direito penal. Apesar disso, o autor declara que há outros tipos de sofrimento que acometem o indivíduo e que não possuem aceitação de pena, a exemplo da cobrança de juros definitivos, o embargo patrimonial, a anulação de um processo, etc. No conceito proposto por Nucci (2008), a pena trata-se de uma sanção que parte do Estado, que tem por objetivo repreender o delito bem como prevenir novos atos criminosos, pretende-se, ainda, reeducar o delinquente e privá-lo da vida em sociedade pelo período de tempo necessário. A pena reforça, também, os princípios postulados pelo Direito Penal e desencoraja o cometimento de crimes pelos membros da sociedade.

A abordagem acerca das medidas punitivas considerará a trajetória da pena e, sobretudo, acompanhará seu percurso ao longo da história, observando o contexto de cada época aqui retratada. Sobre a origem da pena, na percepção de Bitencourt (2001), é complexo e praticamente impossível definir o momento em que surgiu a pena, tendo em vista que é “muito remota, perdendo-se na noite dos tempos, sendo tão antiga quanto a humanidade. Por isso mesmo é muito difícil situá-la em suas origens”. Numa concepção de cunho religioso judaico-cristão, Greco (2012) ilustra que a primeira pena remonta a um fato bíblico, mais especificamente, com relação ao casal Adão e Eva, os quais desobedeceram às ordens divinas e por tal motivo tiveram que se retirar do paraíso. Verifica-se aqui, a existência de uma regra cuja imposição foi feita por Deus ao casal, estes não poderiam desacatá-la, sob pena de castigo, e foi justamente o que aconteceu, Adão e Eva, ao transgredirem a norma, receberam uma punição. O episódio aqui referido tende a ser considerado uma concepção rudimentar do surgimento das penas para a humanidade.

Ao longo da história da humanidade, havia o reconhecimento por parte dos homens de que determinadas práticas não deveriam ser aceitas naquele contexto do grupo. A fim de coibir esses comportamentos, impunha-se alguma forma de punição ao seu autor. Pode-se verificar que a pena sempre acompanhou a nossa civilização, não obstante a sua aplicabilidade não se configurasse de forma institucionalizada, como bem ilustra Locke (2002) quando preconiza sobre Estado de Natureza, no qual os homens gozavam de mesmo nível de liberdade e igualdade. Todavia, esta liberdade não se confunde com licenciosidade, aqui, o homem em pleno uso de sua razão, a qual pode ser considerada a lei reguladora do estado de natureza, deverá ser capaz de compreender que não poderá causar nenhum dano ao próximo. Todos os homens naquele estado têm o poder de impor as sanções àqueles que transgredirem as leis da natureza.

Como se observa desses fatos, não há novidade quanto ao surgimento da penalidade enquanto medida aplicável ao homem que comete uma prática delituosa ofensiva aos costumes da comunidade. À medida que as relações sociais vão se complexificando, constituindo um emaranhado de situações distintas cujos princípios norteadores estarão diretamente associados aos modos de (re) produção da existência humana, isto é, ao conjunto das manifestações sociais, políticas, econômicas e culturais de uma sociedade, mudanças vão ocorrendo na forma de condução dos conflitos, sobretudo, daqueles que venham a afetar os bens jurídicos. Como destacam Rusche e Kirchheimer (2004), a definição dos métodos penais, com a adoção de uma e não de outra punição, estão diretamente vinculadas por influências sociais, mais especificamente, pelas forças econômicas vigentes em certo período. Com o mesmo entendimento, Dotti (1998) preleciona que

Entre as instituições sociais que melhor refletem o estágio cultural de um povo e a fisionomia do regime político que o governa, se situa a pena criminal. Através de sua natureza jurídica, de seus traços conceituais e da forma como se executa, o sistema aparece aos olhos e ao coração de todos – inocentes ou culpados – em seu mais expressivo conjunto de virtudes ou defeitos; como um instrumento em busca do bem ou a serviço do mal. (DOTTI, 1998, p. 323)

Desta maneira, pode-se inferir que não há neutralidade nas escolhas das penalidades que foram e que são aplicadas na sociedade. Cada perspectiva de punição está diretamente relacionada ao modelo prevalecente de Estado e à forma de organização social, sobretudo, das suas forças produtivas as quais trazem em seu bojo uma concepção de valores e condutas exigíveis ou reprováveis. Nessas circunstâncias, admite-se ou recusa-se um tipo de penalidade, essa escolha, condicionada pelo contexto real, é tendenciosamente legitimada.

Começaremos a refletir como o modelo punitivo adotado desde a antiguidade até chegar aos séculos XX e XXI esteve atrelado ao tipo de sociedade de cada época. Verificaremos que a pena foi sofrendo uma “evolução”, ou melhor, mudanças no que tange aos métodos e objetivos que se pretendia alcançar com sua aplicação. Greco (2012, p. 471) afirma que “desde a antiguidade até, basicamente, o século XVIII as penas tinham uma característica extremamente aflitiva, uma vez que o corpo do agente é que pagava pelo mal por ele praticado”. O objetivo precípua deste tipo de punição era causar sofrimento à pessoa que cometeu um crime. Diversos meios eram empregados, dentre eles, destacam-se as mutilações, os açoites e, em muitos casos, algumas penas que causavam extrema dor, porém, não deixavam sequelas no condenado.

Outro tipo de sanção bastante antigo é a previsão da pena de morte. Como afirma Greco (2011), em muitos casos esse tipo de pena trazia muito dor e era aplicada lentamente, de forma que o condenado agonizasse por horas ou até dias. Foucault (2013) traz um exemplo da aplicação da pena de morte, que aconteceu em Paris, na França. No caso em questão, o condenado sofreu extremamente neste ritual macabro da morte

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na Praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. (FOUCAULT, 2013, p.09)

Na passagem descrita acima, nota-se o quão foi dolorosa a execução do condenado. Desde a fase inicial da aplicação da pena até o término da execução do infrator, verifica-se a presença de vários requintes de crueldade. Na concepção de Beccaria (2005, p.95), a pena de morte pode ser considerada “uma guerra da nação contra um cidadão, que ela julga útil ou necessário destruir”. O autor em questão considera que a pena de morte contraria o que as leis preconizam, isto é, as leis abominam e punem o homicídio, e essas mesmas leis estão a cometer esse ato, verifica-se um contrassenso em termos de concepção e ação defendidas pelo Estado.

É verdade que, com a adoção da pena capital, será impossível falar em reincidência, porém, nunca se saberá se aquele sujeito que cometeu um ato contrário à boa conduta, aos costumes e às leis existentes numa sociedade, poderia, em determinado momento, ser

reintegrado ao corpo social. Um dos males da pena de morte é justamente não oferecer chances de ressocialização. Sobre tal pena, Dotti (1998, p. 160, grifos do autor) declara que

A sanção máxima é uma das reações que demonstra, por antecipação, a falência do chamado *magistério punitivo* uma vez que implica na confissão oficial da impossibilidade de se atingir a prevenção especial e da ruptura de qualquer processo filosófico-legal-social da adequação racional entre a ofensa e a retribuição jurídica. (...) A espera da execução constitui uma pena aflitiva em si mesma. O caráter infamante resulta, evidentemente, da natureza da pena que não admite a recuperação do conceito moral e social do condenado que, assassinado pelo Estado, não tem condições de legar aos seus descendentes a memória de reversão à honestidade.

Greco (2011) preleciona que as execuções eram consideradas verdadeiros espetáculos, inúmeras pessoas assistiam aos diversos horrores relacionados à pena de morte. Geralmente, o criminoso era executado em locais públicos como praças, entradas de cidades, dentre outros. O referido autor ressalta ainda que, sobretudo na Idade Média, ocorreram inúmeras mortes em nome de Deus, isto é, muitas pessoas foram executadas sob acusação de heresia, ousaram questionar os dogmas religiosos e receberam a punição por ordem divina.

As penas envolvendo tormento e extrema crueldade foram alvo de severas críticas no século XVIII, sobretudo no período *Iluminista* o qual foi considerado um movimento que representou a supremacia da razão e do humanismo. O *Século das Luzes*, em princípio, não aceitava mais as práticas arbitrárias e desumanas vigentes. Bitencourt (2012, p. 79) lembra que “as leis em vigor inspiravam-se em ideias e procedimentos de excessiva crueldade, prodigalizando os castigos corporais e a pena capital”.

No que diz respeito à pena de morte, é possível afirmar que ainda hoje, no século XXI, existem países, como é o caso da China, e grande parte das Unidades Federativas dos Estados Unidos, que adotam esse tipo de penalidade. O diferencial é que atualmente não predominam, na execução da pena, o extremo sofrimento físico e a exposição pública, que perduraram durante séculos. Foucault (2013, p.16) preleciona que “os rituais modernos da execução capital dão testemunho desse duplo processo – supressão do espetáculo, anulação da dor”.

De acordo com Greco (2011, p.140), “a pena de morte já deveria ter sido abolida há muito tempo, em todos os países. São inúmeros os argumentos que a deslegitimam, tais como a possibilidade, sempre real, do erro judiciário, pois, uma vez executada, a decisão equivocada será irreversível (...)”. O referido autor afirma ainda que, ao observar dados estatísticos, não se constata redução de criminalidade nesses países, isto é, essa sanção

nem sequer tem o poder de dissuasão. Desse modo, verifica-se que as nações que adotam a pena capital sofrem duras críticas de diversas entidades e organizações, cuja luta é pela defesa dos direitos humanos, acima de tudo, da dignidade da pessoa, salvaguardando o direito à vida.

Segundo Dotti (1998), um tipo de punição bastante utilizado foi o chamado “trabalho presidiário”, concentrando-se, sobretudo, em meados do século XVI, quando diversas transformações, oriundas do progresso marítimo, do colonialismo e do crescimento das operações comerciais, ocorreram no âmbito econômico e social. O autor mencionado aponta que

O lucro e o acúmulo de riqueza material passaram a constituir programas importantes de uma nova sociedade. O preço e o escambo eram caminhos necessários na rota do desenvolvimento. Diante daquela perspectiva, mais lucrativa que a imposição da pena capital seria a exploração do braço presidiário para a execução de muitos trabalhos. Uma das formas de se executar a prisão naquele século consistia na imposição de trabalho nas galés. Um grande número de condenados às sanções graves e prisioneiros de guerra eram obrigados, como escravos, a remar sob ameaça de açoites e presos aos bancos das embarcações. (DOTTI, 1998, p.35-36)

Com finalidades econômicas, as galés, como ficaram conhecidas esse tipo de punição, eram utilizadas para malfeitores, ladrões, prisioneiros de guerra, dentre outros. Como afirma Rusche e Kirchheimer (2004, p. 85), “o que é significativo no uso das galés como método de punição é o fato de ser uma iniciativa calcada em interesses somente econômicos e não penais”. Relatam ainda que o trabalho servil nas galés foi sendo reduzido no século XVIII, por vários motivos, dentre estes, destacam-se as inovações técnicas no âmbito da navegação.

Outra espécie de pena, também duramente criticada, é a prisão perpétua. Após a pena de morte, a “privação eterna” do ser humano é algo que retira todas as possibilidades de reintegração do apenado. Dotti (1998) considera que se trata de uma pena que não provoca nenhum resultado positivo, além de se constituir numa penalidade desproporcional, independente do crime que o réu tenha cometido. Declara o supracitado autor que a prisão perpétua diz respeito a uma punição “(...) cruel e infamante. Cruel porque atrofia quando não anula completamente no encarcerado a soma de esperanças que compõem o seu mural de sacrifício feito de memórias e fé nas suas possibilidades de ser feliz em liberdade” (Dotti, 1998, p.163). Observa-se que este tipo de pena, assim como a pena de morte, não permitirá ao condenado chances de reinserção social. Decreta-se, com isso, a morte civil do ser humano, uma vez que estará para sempre impossibilitado de estabelecer relações de todas as naturezas, isto é, familiar, profissional, etc. Enquanto sujeito encarcerado, seus direitos

se reduzem minimamente, não há mecanismos com os quais lutar, sua identidade está definitivamente extinta.

A pena de banimento, também conhecida como degredo, trouxe marcas profundas para as tribos que a impunham, consistia em fazer com que o membro que cometesse uma infração fosse retirado do seu grupo, praticamente deixado à própria sorte. Sem a segurança do coletivo, o degredado corria um grande risco de se morto por membros de outras comunidades (Bitencourt, 2012). Este tipo de penalidade fez parte de modelos de sanções da chamada vingança privada, diferentemente da vingança divina – em que se buscava uma promoção de justiça para a divindade ofendida – Mirabete (1999) aduz que

Na denominada fase de vingança privada, cometido um crime, ocorria a reação da vítima, dos parentes e até do grupo social (tribo), que agiam sem proporção à ofensa, atingindo não só ao ofensor, como também todo o seu grupo. Se o transgressor fosse membro da tribo, podia ser punido com a “expulsão da paz” (banimento), que o deixava a mercê de outros grupos, que lhe infligiam, invariavelmente, a morte. (MIRABETE, 1999, p.36)

Além das penas que foram abordadas até aqui, outra, que sem dúvida, ficou marcada no pensamento da humanidade, refere-se ao *Talião*, que, conforme Mirabete (1999), surgiu numa tentativa de evitar o extermínio das tribos e se baseava numa reação proporcional e idêntica ao mal praticado, ficou conhecida assim, a famosa máxima: *olho por olho, dente por dente*. Segundo Bitencourt (2012, p.71), “esse foi o maior exemplo de tratamento igualitário entre infrator e vítima, representando, de certa forma, a primeira tentativa de humanização da sanção criminal”. No modelo talional o infrator tinha afetado o mesmo bem jurídico agredido, nesse sentido, buscava-se promover justiça em igual proporção, sem restringir ou ampliar a prática punitiva. Mirabete (1999) e Bitencourt (2012) relatam que, posteriormente, surgiu a chamada “composição”, modelo pelo qual o réu comprava sua liberdade, isentando-se do castigo.

Convém destacar que, neste subtítulo, não se discorrerá sobre a pena privativa de liberdade. A intenção é discuti-la isoladamente, uma vez que essa medida punitiva tem um longo percurso e, de certa forma, guarda relação com o objeto deste trabalho, daí, a necessidade de abordá-la num tópico específico.

Diante dos modelos de sanções aqui discutidos, não restam dúvidas de que as suas trajetórias estiveram, em boa parte, impregnadas por concepções cruentas e desmedidas na aplicação das penas. A história nos mostra que a finalidade precípua da pena esteve atrelada à causa de sofrimento ao condenado, seja de natureza física ou psíquica. Até

então, não se percebe nenhum paradigma de cunho humanitário, que tenha por missão atuar de modo ressocializador, permitindo ao réu a chance de se desvincular das práticas criminosas e retornar ao tecido social.

1.1.2 Finalidades da pena

Não há somente uma categoria propositiva em torno da aplicação de uma penalidade ao indivíduo que comete uma transgressão. De modo geral, uma dada sociedade, ao considerar suas regras de bem viver, também atua no sentido de reprovar determinadas atitudes e comportamentos, com a adoção de práticas e estratégias voltadas para evitar o cometimento de ações indesejadas. Como preleciona Durkheim, em sua obra “As regras do método sociológico”, a criminalidade está presente em todas as sociedades, afirma que “esta muda de forma, os atos assim qualificados não são os mesmos em toda parte; mas, sempre em toda parte, houve homens que se conduziram de maneira a atrair sobre si a repressão penal”. (Durkheim, 1999a, p. 67)

Esse mesmo autor recorda que

Os sentimentos coletivos a que corresponde o crime devem, pois singularizar-se dos outros por alguma propriedade distintiva: devem ter certa intensidade média. Eles não são apenas gravados em todas as consciências: são fortemente gravados. Não são veleidades hesitantes e superficiais, mas emoções e tendências fortemente arraigadas em nós. (DURKHEIM, 1999b, p. 47-48)

É pertinente ressaltar que as ações e atitudes que se configuram como crime estão diretamente relacionadas à questão de temporalidade e espacialidade em que uma determinada sociedade está inserida. Hulsman e Celis (1997) ratificam que

as ciências criminais puseram em evidência a relatividade do conceito de infração, que varia no tempo e no espaço, de tal modo que o que é “delituoso” em um contexto é aceitável em outro. Conforme você tenha nascido num lugar ao invés de outro, ou numa determinada época e não em outra, você é passível – ou não – de ser encarcerado pelo que fez, ou pelo que é. (HULSMAN e CELIS, 1997, p.63)

As penas aplicadas desde a Idade Antiga eram marcadas por verdadeiros suplícios, boa parte das condenações imprimia um intenso sofrimento físico e psíquico ao infrator. Foi um período que em a igreja exercia forte dominação e quando alguma pessoa contestava os seus dogmas, era violentamente penalizada, como demonstram as práticas adotadas pela Inquisição, exemplos do que se fazia em nome da religião. Foi a partir do movimento Iluminista que as concepções, no que concerne à aplicação das penas, foram sendo

reavaliadas. Segundo Mirabete (1999, p. 38), “é nesse movimento que o homem moderno toma consciência crítica do problema penal como problema filosófico e jurídico que é. Os temas em torno dos quais se desenvolve a nova ciência são, sobretudo, os do fundamento do direito de punir e da legitimidade das penas”.

Várias correntes imbuídas de sentimentos humanitários colaboraram com as mudanças no sistema punitivo. Como preleciona Bitencourt (2012), ao longo de vários séculos, fatores políticos, ideológicos, e socioculturais exerceram influência nas teorias penais. Nesse sentido, surgiram três importantes vertentes que tratam das finalidades das penas e são divididas em absolutas, relativas e mistas.

As teorias absolutas ou retributivas da pena se caracterizam pelo objetivo de promover justiça por meio da pena, com isso, o autor deve ser responsabilizado pelos atos cometidos contrários às normas impostas pela sociedade. Bitencourt (2012, p.131, grifo do autor) aduz que “a característica essencial das teorias absolutas consiste em conceber a pena como um mal, um castigo, como retribuição ao mal causado através do delito, de modo que sua imposição estaria *justificada*”.

Diferentemente das teorias absolutas, as teorias relativas, também conhecidas como teorias preventivas, pregam que a função da pena corresponde a sua capacidade de prevenir posteriores delitos, a ênfase não está mais no fato (crime) que se passou, mas sim na sua repercussão futura, de modo que intimide o cometimento de outras infrações. Greco (2012) menciona que as teorias supracitadas se dividem em quatro tipos, são elas: a prevenção geral negativa, a qual reflete na sociedade de forma a evitar que outros queiram cometer crime; a prevenção geral positiva, que intenta promover o fortalecimento dos laços coletivos através da internalização de valores como, por exemplo, a fidelidade e a confiança; a prevenção especial positiva, que procura reeducar o condenado a fim de promover sua reinserção social, nesse sentido, a pena cumpre uma finalidade pedagógica; por último, a prevenção especial negativa, que busca uma neutralização do agente através do seu encarceramento, com o intuito de impedi-lo de realizar outras infrações. Conclui-se que as duas primeiras procuram produzir um efeito externo, isto é, o corpo social é o objeto de tais teorias; com relação às últimas, concentram-se nas finalidades relativas ao autor do delito.

Por último, menciona-se a teoria mista ou unificadora da pena, a qual procura mesclar ambas as finalidades da punição. Apoiando-se, dessa forma, tanto nas teorias absolutas, quanto nas relativas, pretende-se reprimir e também prevenir o crime. Foucault (2013, p. 101), vislumbrando essa dúbia natureza penal, argui que “a punição ideal será

transparente ao crime que sanciona; assim, para quem a contempla, ela será infalivelmente o sinal do crime que castiga; e para quem sonha com o crime, a simples ideia do delito despertará o sinal punitivo”.

Considerando todas as funções vinculadas à aplicação da pena, é imprescindível ressaltar que a missão de promover a ressocialização do condenado deve ser objeto do Estado, juntamente com o seu sistema prisional. Ao transcender as possibilidades mais imediatas do papel da pena, abre-se uma nova oportunidade de favorecer ao encarcerado e à sociedade o restabelecimento da harmonia e da ordem social.

Quando discorremos sobre as finalidades contidas na pena, não se pode deixar de mencionar as ideias difundidas por Beccaria, o estudioso que viveu no século XVIII foi bastante sensível às questões ligadas à aplicação das penas, pregava, principalmente, a promoção de justiça, sem a prática de atos excessivos. Fez várias críticas às arbitrariedades cometidas pelos juízes da sua época, Beccaria (2005) tinha uma forte preocupação com a observância entre a proporcionalidade do crime cometido e da punição devida. Em sua obra “Dos delitos e das penas”, esse célebre humanista destaca que

não é só interesse comum que não sejam cometidos delitos, mas também que eles sejam tanto mais raros quanto maior o mal que causam à sociedade. Portanto, devem ser mais fortes os obstáculos que afastam os homens dos delitos na medida em que estes são contrários ao bem comum e na medida dos impulsos que os levam a delinquir. Deve haver, pois, uma proporção entre os delitos e as penas. (BECCARIA, 2005, p. 50)

Sobre a aplicação da pena, Beccaria (2005) expõe que esta não tem o intento de causar sofrimento, por meio de castigos e tormentos, à pessoa do condenado, não é possível desfazer o que ocorreu utilizando-se, para isso, de penas aflitivas. A pena não cumpre a função de alterar o passado, a sua razão de ser é intimidar o réu, evitando que o mesmo cometa outros crimes, mas também, convencer toda a sociedade a não praticar delitos. Nas palavras desse estudioso

(...) resulta evidente que o fim das penas não é atormentar e afligir um ser sensível, nem desfazer um delito já cometido. É concebível que um corpo político, que, bem longe de agir por paixão, é o moderador tranquilo das paixões particulares, possa abrigar essa inútil crueldade, instrumento do furor e fanatismo, ou dos fracos tiranos? Poderiam os gritos de um infeliz trazer de volta do tempo sem retorno as ações já consumadas? O fim, pois, é apenas impedir que o réu cause novos danos aos seus concidadãos e dissuadir os outros de fazer o mesmo. É, pois, necessário escolher penas e modos de infligi-las que, guardadas as proporções, causem a impressão mais eficaz e duradoura nos espíritos dos homens, e menos penosa no corpo do réu. (BECCARIA, 2005, p. 62)

Por fim, ressaltamos que a pena, observadas as finalidades que esta procura assegurar, deve, necessariamente, causar uma impressão de que o Estado promoverá a justiça, que não será tardia, responderá ao ato criminoso com a celeridade necessária, mostrando ao réu, à vítima e à sociedade, que o delito não ficará impune. Cada qual formará um entendimento do crime e suas consequências. Sustentamos ainda, que a pena deve ser pensada como mecanismo que afasta o réu do interesse de cometer novos crimes, que a pena transmita uma mensagem aos membros da sociedade, no sentido de convencê-los a não praticar atos que atentem contra as leis vigentes e de demonstrar a confiança no sistema penal. Um alerta que convém mencionar é com relação ao tempo de cárcere do condenado, uma vez que, salvo na hipótese de prisão perpétua, cessará em algum momento, com a liberdade do réu. Assim, passará ele a conviver novamente com todas as pessoas das quais, por um determinado tempo, foi mantido afastado, daí a pertinência de se vislumbrar uma pena que tenha, atrelada aos seus objetivos, a real possibilidade de reintegração do preso.

1.2.1 O aparecimento da prisão

A princípio, o propósito do encarceramento do réu era a sua custódia temporária, isto é, o seu enclausuramento até a eventual condenação. O infrator ficava detido até que fosse aplicada a penalidade devida, que geralmente era a pena de morte ou algum castigo corporal. Desse modo, a privação de liberdade não significava o cumprimento da pena e sim uma fase na qual se aguardava o julgamento. Conforme destaca Greco (2011, p. 146), “(...) a privação da liberdade do acusado era entendida como de natureza processual, e não como pena, uma vez que o motivo que determinava a sua prisão era tão somente aguardar a aplicação da pena corpórea que sobre ele, futuramente, viria a recair”.

Conforme aduz Bitencourt (2001), a Idade Antiga não conheceu a privação de liberdade como sanção penal, consoante mencionado, prevaleceram nessa época as penas corporais e a pena de morte. A pessoa que infringisse as regras de convivência era encaminhada ao ambiente da prisão até chegar a hora de aplicar a condenação. Durante esse tempo no cárcere, o condenado sofria de diversos males como as torturas e os castigos, sem falar na precariedade do ambiente prisional. Bitencourt (2012) faz uma descrição dos tipos de ambientes que eram utilizados para o cumprimento da custódia, o autor ressalta que

Os lugares onde se mantinham os acusados até a celebração do julgamento eram bem diversos, já que nessa época não existia ainda uma arquitetura penitenciária própria. Os piores lugares eram empregados como prisões: utilizavam horrendos calabouços, aposentos frequentemente em ruínas ou insalubres de castelos, torres, conventos abandonados, palácios e outros edifícios. (BITENCOURT, 2012, p.569)

Em direção à Idade Média, temos a manutenção do modelo de prisão servindo, basicamente, de custódia para os criminosos. Bitencourt (2001) acrescenta que as penalidades impostas nessa época estavam a cargo dos governantes, estes aplicavam as sanções observando o *status* do infrator. Neste período, surge ainda a prisão de Estado e a eclesiástica. Conforme relata Greco (2011), a prisão de Estado estava relacionada ao encarceramento de inimigos do poder real, tinha, pois, dois objetivos: a prisão enquanto detenção, na qual o réu aguardava a execução da penalidade e, no outro caso, a prisão era utilizada para que o condenado cumprisse a pena privativa de liberdade, fosse essa pena temporária ou de cunho permanente, caso não recebesse o perdão real.

Com relação à prisão eclesiástica, esta era voltada para os clérigos que haviam cometido alguma falta, esses sacerdotes ficavam isolados fazendo orações e praticando meditação. Segundo Oliveira (2001, p.5), “a igreja em suas leis, admitia a pena privativa de liberdade, sendo consagrado, nesse período, o termo ‘penitenciária’. O criminoso (pecador) aceitava e, às vezes, suplicava como graça, a penitência. A ‘reabilitação’ vinha da adesão íntima ao sofrimento purificador”. Greco (2011) destaca também que o cárcere eclesiástico teve um papel importante no que pese ao modelo da prisão moderna, enquanto estrutura utilizada para a aplicação da pena privativa de liberdade à pessoa condenada, uma vez que ainda vigoravam as punições que causavam intenso sofrimento físico e até mesmo a morte. Demonstrando plena concordância com o pensamento do autor em referência, acerca da contribuição do modelo eclesiástico para a aplicação da pena privativa de liberdade, Bitencourt (2001) sintetiza que

De toda a Idade Média, caracterizada por um sistema punitivo desumano e ineficaz, só poderia destacar-se a influência penitencial canônica, que deixou como seqüela positiva o isolamento celular, o arrependimento e a correção do delinquente, assim como outras ideias voltadas à procura da reabilitação do recluso. (BITENCOURT, 2001, p. 12)

Uma das grandes marcas da Idade Moderna foi o surgimento das casas de correção, sobre o modo como se estruturam essas instituições, Bitencourt (2012) descreve que, em meados do século XVI, foram criadas as prisões com o objetivo de corrigir os apenados. Relata ainda que, em Londres, na Inglaterra, o rei ordenou a utilização do castelo de

Bridwell para o recolhimento de pessoas ociosas e autores de pequenos delitos. Esperava-se que, através do trabalho e de uma rígida disciplina, os encarcerados seriam reformados. Surgiram também na Inglaterra as “*workhouses*”, de acordo com Bitencourt (2012, p. 573), “o desenvolvimento e o auge das casas de trabalho terminam por estabelecer uma prova evidente sobre as íntimas relações que existem, ao menos em suas origens, entre prisão e a utilização da mão de obra do recluso (...)”. Outro sistema que ficou bastante conhecido foi a prisão de Rasphuis, em Amsterdam, Foucault (2013) relata que mendigos e jovens delinquentes eram detidos nessa prisão. Estes viviam sob um rígido disciplinamento com relação ao cumprimento dos horários e das obrigações, como por exemplo, o fato de terem que trabalhar, seguindo uma rigorosa rotina de afazeres.

Verifica-se que, subjacente à justificativa de que por meio de uma ocupação e de um disciplinamento os detentos seriam reformados, há um interesse pelos resultados financeiros gerados pela mão de obra utilizada nas casas de correção e de trabalho. Para Rusche e Kirchheimer (2004, p.43), “essas mudanças não resultaram de considerações humanitárias, mas de um certo desenvolvimento econômico que revelava o valor potencial de uma massa de material humano completamente à disposição das autoridades”. Percebe-se que as mudanças engendradas nas modalidades da pena estão relacionadas a interesses de caráter mercantil, o que estava em jogo era a utilização dessas pessoas para realizar trabalhos de forma submissa e aceitando as condições do modo de produção capitalista. Conforme Bitencourt (2012)

os modelos punitivos não se diversificaram por um propósito idealista ou pelo afã de melhorar as condições da prisão, mas com o fim de evitar que se desperdice a mão de obra e ao mesmo tempo para poder controlá-la regulando sua utilização de acordo com as necessidades da valoração do capital. (...) Não só interessa que o recluso aprenda a disciplina da produção capitalista, que se submeta ao sistema, mas que faça uma introspecção da cosmovisão e da ideologia da classe dominante (bloco hegemônico). A eficácia, sob o ponto de vista da produtividade econômica, é um objetivo secundário, já que as condições de vida carcerária não o permitem; o objetivo prioritário é que o recluso aprenda a disciplina da produção. (BITENCOURT, 2012, p. 575 e 577)

Desse modo, pode-se inferir que as formas da pena estavam diretamente vinculadas aos ideais perseguidos pela classe dominante. O processo de reabilitação do condenado não era a verdadeira finalidade desse paradigma de punição, pretendia-se, sobretudo, transformá-lo num ser subserviente, cumpridor dos preceitos postulados pelos grupos hegemônicos.

No que tange às alterações desencadeadas no século XVIII, Oliveira (2001) preleciona que essas mudanças no contexto do ambiente prisional, influenciadas por um

viés humanitário, não se traduziam numa verdadeira humanização nas prisões, (...) “mas porque foram expostas ao público as verdades que todos sentiam e sussurravam em relação aos abusos, atrocidades e injustiças contra as pessoas sujeitas, através dos séculos, ao aprisionamento”. (Oliveira, 2001, p.6).

Greco (2011) menciona que os séculos XX e XXI têm como preocupação central fazer com que o condenado, após o cumprimento da pena, seja reinserido no seio da sociedade, isto é, que tenha condições de retornar ao convívio social. Contudo, boa parte dos países não conseguiu por em prática esse objetivo. Dada a ausência de condições mínimas para o cumprimento da pena privativa de liberdade, não foi possível prosseguir com o projeto ressocializador. Para Bitencourt (2012, p. 584), “todas as reformas de nossos dias deixam patente o descrédito na grande esperança depositada na pena de prisão (...). Pouco mais de dois séculos foi suficiente para se constatar sua mais absoluta falência em termos de medidas retributivas e preventivas”. Os autores supramencionados declaram que o modelo prisional que vem sendo adotado em boa parte do mundo encontra-se em crise, a prisão não conseguiu cumprir as finalidades que dela se esperava, sobretudo, no que pese à reeducação do condenado. Na realidade, muito longe de possibilitar sua reintegração, o cárcere promove uma série de consequências negativas que dificultam vislumbrar uma nova perspectiva de vida, diferente daquela que motivou a prática de delitos. Greco (2011) aduz que

Percebe-se, sem muito esforço, que o sistema prisional está em crise. Os mesmos comportamentos desumanos praticados pelo Estado no período anterior ao Iluminismo repetem-se agora. Mesmo que na maioria dos países, o corpo do condenado não venha a sofrer suplícios, estes não deixam de ser praticados psicologicamente. Saber que tem direito a ficar livre, mas não sair da prisão por desídia do Estado, que não possui um corpo de funcionários suficiente para levar ao conhecimento da Justiça todos os pedidos; permanecer, ociosamente, sem poder trabalhar ou mesmo estudar, quando a lei permite que o faça; não poder receber visitas, sob o falso argumento de que o lugar de cumprimento de pena não possui segurança suficiente para permitir o ingresso de estranhos; ficar afastado de sua família; não lhe ser permitido um raio de sol, ficar isolado dos demais, enfim, isso seria, também, uma forma de suplício? (GRECO, 2011, p.190-191)

Apesar de todos os problemas existentes no ambiente prisional, ainda não se vislumbra um modelo de aplicação de pena que não contemple o encarceramento. A determinados crimes cabe a imposição de penas alternativas, contudo, para a maioria dos delitos, é a pena privativa de liberdade que se aplica. Sobre a prisão, Foucault (2013, p. 218) afirma que “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E entretanto não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável

solução, de que não se pode abrir mão”. Em consonância com esse pensamento, Oliveira (2001) assevera que

(...) ainda não é possível se afirmar com tranquilidade se algum dia a humanidade chegará à perfeição que lhe permita abolir a prisão. De qualquer modo, o fato é que hoje em dia não podemos passar sem ela. A quem pretende infringir a lei é preciso oferecer um contra-estímulo, um motivo para não fazê-lo. (OLIVEIRA, 2001, p.7)

Depreende-se que todo esse percurso pela trajetória da pena de prisão até chegarmos ao século XXI, mostra-nos que, ao longo desses séculos, houve uma influência significativa das esferas econômica, política e cultural, na determinação da forma como a prisão se configuraria. Grosso modo, as penas estão ligadas a determinada organização social, sobretudo, àqueles grupos que detêm um aparato material e que necessitam defendê-lo de indivíduos com potencial para cometer crimes.

1.2.2 Uma instituição total promovendo a parcialização da vida

De maneira geral, pode-se dizer que os estabelecimentos penitenciários, em sua maioria, estão longe de cumprir com uma proposta de ressocialização do apenado. São diversos os fatores que corroboram essa assertiva, no âmbito estrutural, as celas que abrigam os condenados encontram-se em condições de extrema precariedade, são espaços de confinamento degradantes, não possuem ventilação, iluminação, limpeza adequada, lugares apropriados para os detentos dormirem, enfim, as condições convergem no sentido de desfavorecer a humanização da vida intramuros. Hulsman e Celis (1997) declaram que o encarceramento pode ser considerado um intenso castigo, o fato de o indivíduo não dispor da liberdade para ir e vir já demonstra o quanto a privação de liberdade possui efeitos negativos, mas não é somente isso, a prisão destrói fisicamente o penitente, pois esta

(...) é também, um castigo corporal. Fala-se que os castigos corporais foram abolidos, mas não é verdade: existe a prisão, que degrada os corpos. A privação de ar, de sol, de luz, de espaço, o confinamento entre quatro paredes; o passeio entre grades; a promiscuidade com companheiros não desejados em condições sanitárias humilhantes; o odor, a cor da prisão, as refeições sempre frias onde predominam as féculas – não é por acaso que cáries dentárias e os problemas digestivos se sucedem entre os presos! Estas são as provas físicas que agredem o corpo, que o deterioram lentamente. (HULSMAN E CELIS, 1997, p.62)

Indubitavelmente, a prisão não reúne condições favoráveis à promoção da dignidade humana, o clima de violência e opressão presente no cárcere é inconciliável com uma proposta de punição cuja finalidade seja educativa e reintegradora. Constata-se que as prisões estão se configurando como meros depósitos de indivíduos que adentraram no mundo do crime, portanto, não merecem nenhum tratamento respeitoso e humanizado. Sobre a prisão, Foucault (2013) declara que

Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. (FOUCAULT, 2013, p. 217)

Prosseguindo com suas considerações no que tange ao ambiente prisional, Foucault (2013) aduz que

A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo. Em vários sentidos: deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições; a prisão, muito mais que a escola, a oficina ou exército, que implicam sempre numa certa especialização, é “onidisciplinar”. (...) Ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido; *seu modo de ação é a coação de uma educação total* (...). (FOUCAULT, 2013, p.222, grifos nossos).

Convém examinar o que, de fato, caracteriza o ambiente prisional, cujas práticas e culturas estão justificadas num contexto mais abrangente de modelo estrutural. Propomos aqui expor a concepção do que Goffman (1987) denomina de instituição total, o que, segundo o autor “pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 1987, p.11). O autor menciona que há vários modelos de instituições totais, como exemplo, cita os orfanatos, asilos, hospitais psiquiátricos, cadeias, quartéis, campos de concentração, escolas internas, mosteiros e conventos, cada um desses possui uma função mais ou menos definida, mas todos têm em comum os aspectos de uma instituição total. A prisão encontra-se no terceiro grupo de instituições totais o qual cumpre o propósito de manter a salvo a sociedade daquelas pessoas que oferecem perigo. Ressalta ainda que essas instituições não têm por objetivo principal garantir o bem-estar dos internos.

Estudioso que também faz menção à proposta de Goffman (1987) sobre as instituições totais, Bitencourt (2001) declara que

A instituição total, envolvente por natureza, transforma o interno em um ser passivo. Todas as suas necessidades, de vestuário, lazer etc., dependem da instituição. O interno pode adaptar-se facilmente a modos de ser passivos, encontrando equilíbrio ou gratificação psicológica em seu exercício. Na instituição total, geralmente, não se permite que o interno seja responsável por alguma iniciativa, e o que interessa efetivamente é sua adesão às regras do sistema penitenciário. (BITENCOURT, 2001, p. 166)

Mais especificamente no que pese à seara prisional, analisando a conceituação trazida por Goffman (1987), percebe-se que esse ambiente se enquadra nas características evidenciadas numa instituição total, explicando pormenorizadamente, vemos que o cárcere passa a ser a moradia dos detentos, é neste ambiente que viverão por um determinado tempo, farão suas refeições, dormirão e realizarão as demais necessidades fisiológicas. Mas não é somente isso, todos esses internos estão no cárcere pela mesma razão, isto é, violaram a lei e estão “pagando” por esse ato. São indivíduos que estão o tempo todo sendo controlados e vigiados, e para tanto, o sistema carcerário dispõe de um aparato administrativo e organizacional. Como explica Goffman (1987, p. 18) “nas instituições totais, existe uma divisão básica, entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo de internados, e uma pequena equipe de supervisão”.

Os sujeitos que estão inseridos numa instituição total passam a se submeter às regras existentes na instituição. Toda a rotina é objeto de monitoramento, mas não se restringe a isso, a consciência também é de certa forma manipulada, com o fito de moldar o indivíduo inculcando formas de ser e de se comportar. Dessa maneira, a prisão não somente retira a liberdade do indivíduo, ela atua de forma a realizar uma mudança em seu modo de ser e agir, procura corrigi-lo consoante o que se espera do seu papel na sociedade. Goffman, em síntese, expõe que as instituições totais, “em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu” (Goffman, 1987, p.22).

Nesse sentido, Foucault, em análise dos aspectos de instituição total do cárcere, (2013) descreve que

O aparelho da penalidade corretiva age de maneira totalmente diversa. O ponto de aplicação da pena não é a representação, *é o corpo, é o tempo, são os gestos, as atividades de todos os dias*; a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos. (...) não são mais jogos de representação que são reforçados e que se faz circular; mas formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: *horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação,*

respeito, bons hábitos. E, finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: *é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens,* uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele. (FOUCAULT, 2013, p. 124-125, grifos nossos)

Como observamos, o que está em jogo no ambiente carcerário é uma modificação de comportamento, é tornar o sujeito ajustado por meio da imposição de tratamento que vai favorecer o disciplinamento e obediência servil, dessa forma, não se intenta contribuir para o desenvolvimento da autonomia e conseqüente emancipação do interno. A verdade é que o penitente, ao sair do cárcere, não dispõe de noções básicas para a realização de várias tarefas cotidianas, na percepção de Maeyer (2006), há uma contradição entre o que (não) se proporciona no cárcere e as expectativas presentes pós-cumprimento da pena, assim, afirma que

Durante anos seguidos, o interno penitenciário deixa de tomar decisões corriqueiras sobre coisas como: o preparo da comida, a escolha das atividades diárias, o desenvolvimento de contatos com pessoas de diferentes lugares, a organização de orçamentos etc. Essas atividades não têm lugar na prisão. Ao mesmo tempo, espera-se que logo após ser posto em liberdade o interno seja capaz de lidar com todos esses aspectos da vida diária. (MAEYER, 2006, p.18 e 19)

O cárcere, enquanto um aparelho totalizador, traduz-se na “mortificação do eu”, expressão utilizada por Goffman (1987) para se referir ao despojamento da personalidade, esse fenômeno promove uma grande tendência à solidão e ao isolamento, constata-se ainda que há uma perda de contato com o mundo externo, o que tende a provocar um alheamento no indivíduo. Neste sentido, Foucault (2013, p.222) ressalta que o “isolamento do condenado em relação ao mundo exterior, a tudo o que motivou a infração, às cumplicidades que a facilitaram. Isolamentos dos detentos uns em relação aos outros. Não somente a pena deve ser individual, mas também individualizante”. O isolamento agiria no sentido de permitir que o apenado refletisse sobre suas ações, percebendo o mal que causou, o que pode levar a um arrependimento do ato praticado, gerando uma reorganização dos valores e da moralidade interna. Além disso, procura-se evitar a cumplicidade, as más influências que certas amizades poderiam trazer para o condenado.

Brilhantemente, Goffman (1982) fez uma explicação de cunho conceitual alternando com relatos de pessoas que se veem submetidas a um processo de estigmatização social, isto é, indivíduos que trazem consigo alguma característica ou traço distintivo dos demais membros da sociedade. Sobre o que caracteriza o estigma, o autor citado declara que

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. *Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.* Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande (...) (GOFFMAN, 1982, p.6, grifos nossos)

Esta condição de indivíduo estigmatizado está bastante presente na figura do ex-detento. Uma pessoa cuja parte da vida foi passada na prisão tende a enfrentar sérias dificuldades quando do retorno ao corpo social. Em todos os aspectos que podemos mencionar, como a vida familiar, os vizinhos, amigos, e principalmente, no âmbito profissional, é sempre lembrado como alguém que “errou”, que “cometeu um crime” e por isso, teve que ficar “atrás das grades”. Merece esse indivíduo respeito e consideração? É possível pensar na sua vida sem condicioná-la ao delito cometido e aos dias em que passou na cadeia? Ou seja, além de ter que enfrentar a estigmatização, o ex-detento precisa esforçar-se para se readaptar àquela nova realidade, trata-se de uma constante luta contra todos os problemas decorrentes do cárcere e do distanciamento do mundo externo. Na percepção de Ireland (2010, p. 28), “o fato de ser privado de liberdade gera uma população trancada no presente cujo passado é reduzido ao crime cometido e cujo único futuro coincide com a data de sua soltura”.

Por todos os males e prejuízos advindos da permanência numa instituição total, inferimos que essa instituição, em especial a prisão, contribui para parcialização da vida nos mais variados aspectos. Assim, o interno, quando chega a exercer alguns papéis (seja na condição de pai, filho ou esposo) ou atividades que estavam vinculadas a sua vida antes do cumprimento da pena, isso vem ocorrer de forma limitada, ou seja, não se dá em sua plenitude, o que chega a distanciá-lo das suas realizações e dos seus laços sociais. Sobre a privação existente no cárcere, Zaffaroni (1991) explica que

o preso ou prisioneiro é levado a condições de vida que nada têm a ver com as de um adulto: é privado de tudo que o adulto faz ou deve fazer usualmente em condições e com limitações que o adulto não conhece (fumar, beber, ver televisão, comunicar-se por telefone, receber ou enviar correspondência, manter relações sexuais, etc). (ZAFFARONI, 1991, p.135)

Certamente, a perda da capacidade de realização e de decisão tende a ferir a autonomia do sujeito, e quando essa anulação se estende por muito tempo, as consequências vão se agravando. Mesmo após a saída do interno, é preciso admitir que

muitos dos papéis que este deixara de exercer no período do encarceramento, ficarão comprometidos, nesse sentido Goffman (1987) salienta que

Por isso, se a estada do interno é muito longa, pode ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior, o que já foi denominado “desculturamento” – isto é, “destreinamento” – que o torna incapaz de enfrentar alguns aspectos da vida diária (GOFFMAN, 1987, p. 23).

(...)

Embora alguns papéis possam ser restabelecidos pelo internado, se e quando ele voltar para o mundo, é claro que outras perdas são irrecuperáveis e podem ser dolorosamente sentidas como tais. Pode não ser possível recuperar, em fase posterior, o tempo não empregado no progresso educacional ou profissional, no namoro, na criação dos filhos (GOFFMAN, 1987, p.25)

Por fim, reafirmamos que a permanência do interno numa instituição total promove vários danos em sua personalidade. As regras, a dura rotina imposta e a vigilância constante, aliadas à falta de contato com o mundo exterior, imprimem marcas devastadoras que perdurarão mesmo após o egresso da instituição.

1.2.3 O contexto atual das prisões brasileiras

É reconhecidamente constatado que as unidades prisionais no Brasil encontram-se em condições demasiadamente precárias, são presídios superlotados, com infraestrutura deficiente, sendo considerados verdadeiros “depósitos de indivíduos”. Com uma população carcerária composta por mais de 500.000 pessoas, o Brasil ocupa atualmente a quarta posição no *ranking* mundial². Conforme Relatório da Anistia Internacional (2013), o número de encarcerados no país cresce cada vez mais. Há um déficit de cerca de 200 mil vagas, daí as condições cruéis e desumanas a que são submetidos os detentos. Sobre o panorama das unidades prisionais brasileiras, Wacquant (2011) descreve que

(...) se parecem mais com *campos de concentração para pobres*, ou com empresas públicas de depósito industrial dos dejetos sociais, do que com instituições judiciárias servindo para alguma função penalógica – dissuasão, neutralização ou reinserção. O sistema penitenciário brasileiro acumula com efeito as taras das piores jaulas do Terceiro Mundo, mas levadas a uma escala digna do Primeiro Mundo, por sua dimensão e pela indiferença estudada dos políticos e do público: entupimento estorrecedor dos estabelecimentos, o que se traduz por condições de vida e de higiene abomináveis, caracterizadas pela falta de espaço, ar, luz e alimentação (...). (WACQUANT, 2011, p.13, grifos do autor)

² Ver publicação de 2013 do *International Centre for Prison Studies* (King's College, Universidad de Londres) Disponível em: http://www.prisonstudies.org/sites/prisonstudies.org/files/resources/downloads/wppi_10.pdf

O estado dos estabelecimentos penitenciários é lastimável, infelizmente, a reintegração do apenado é significativamente prejudicada pelas terríveis condições das unidades prisionais. Ao abordar o universo do cárcere, Greco (2011) menciona que em alguns países, dentre eles, o Brasil

(...) por mais que exista alguma “boa vontade” no sentido de melhorar o sistema prisional, ainda parece que se vive na época das masmorras – os presos são trancados em locais insalubres, sem a menor perspectiva de melhora, como acontece em cadeias públicas localizadas na cidade de Teresina, no Estado do Piauí, ou na cidade de Porto Velho, no Estado de Rondônia, onde a temperatura média da cela gira em torno dos 50 graus positivos, ou ainda, no Estado do Espírito Santo, onde presos são mantidos em *containers*. (GRECO, 2011, p.194)

Trata-se de uma realidade que faz parte da maioria das prisões brasileiras, há uma gama de aspectos considerados de péssima qualidade na arena prisional. As prisões existentes não comportam o contingente atual de detentos, aliado a isso, os presídios contam com uma estrutura física precária, não possibilitando ao detento viver em condições dignas. Além disso, os presos são frequentemente submetidos a maus-tratos e humilhações, sobre esse fato, Greco (2011, p. 200) declara que “infelizmente, a tortura ainda é constante nos presídios brasileiros, embora realizada ilegalmente. (...) Em regra, os presos são torturados por aqueles encarregados oficialmente de sua guarda, vigilância e cuidado”. Wacquant (2011) também assevera que essa violência praticada frequentemente pelas autoridades, que acontece tanto com as brutalidades e torturas impostas, mas também, com a execução em massa em decorrência de rebeliões, tornam as condições do cárcere brasileiro absurdamente piores.

No documento da Anistia Internacional (2013), há um relato espantoso sobre o aprisionamento no Brasil, no estado do Amazonas,

(...) uma visita da Anistia Internacional constatou que os detentos eram mantidos em celas fétidas, superlotadas e inseguras. Mulheres e menores eram detidos nas mesmas unidades que os homens. Houve vários relatos de tortura, tais como sufocamento com sacola plástica, espancamentos e choques elétricos. A maioria dessas denúncias envolvia policiais militares do estado. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2013, p. 53)

Práticas de violência não trazem nenhum efeito positivo no que pese à recuperação do apenado. Conforme aponta Greco (2011), o detento que é submetido a maus tratos não está interessado no processo de ressocialização, seu foco é basicamente fugir daquele ambiente violento. Sem falar também, que muitos condenados nutrem um sentimento de

raiva contra os seus agressores o que pode gerar retaliação, ou seja, devolvem-se, aos agentes, os atos cruéis que estes cometeram contra o preso.

Vejamos agora os números referentes ao encarceramento. Conforme dados do Ministério da Justiça (2013), a população carcerária brasileira encontra-se na fase considerada como jovens e adultos, isto é, cerca de 70% dos presos possuem entre 18 e 34 anos. Esse sistema penitenciário, até o mês de junho de 2013, contava com um total de 574.027 encarcerados, destes, 36.135 eram do sexo feminino e 537.892 compostos por indivíduos do sexo masculino. Foi analisada ainda a escolaridade dessa população, a saber: 236.519 possuíam ensino fundamental incompleto, 64.879 concluíram o ensino fundamental, 65.567 eram alfabetizados, 59.043 não concluíram o ensino médio e 27.468 eram analfabetos. O quantitativo restante encontrava-se com ensino médio completo (41.311), superior incompleto (4.314), superior completo (2.153), acima do superior completo (119) e por fim não informado (23.199)³. Através desse censo, verifica-se o quão numerosa é a população carcerária, percebe-se ainda que boa parte dos condenados possui baixo nível de escolaridade, verifica-se que cerca de 390.000 não ultrapassaram o ensino fundamental, o que tende a contribuir para a exclusão desses sujeitos dos processos sociais e produtivos. Com relação às mulheres encarceradas, as quais são os sujeitos da nossa pesquisa, constituem-se de um percentual reduzido, isto é, representam 6,3% da população carcerária. É preciso esclarecer que se trata de um fenômeno mundial o baixo envolvimento das mulheres em crimes, quando comparado ao dos homens. Contudo, quando nos detemos à evolução das taxas do encarceramento feminino, podemos verificar que ocorreu um crescimento. Em 2006, o número de reclusas era de 20.630, concluímos que houve um aumento de quase 80% quando observado o levantamento de 2013. Não há muitas informações no que tange ao perfil das mulheres reclusas, conforme relatório da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres

cumpre inicialmente destacar a falta quase absoluta de dados nacionais oficiais sobre o encarceramento feminino, o que em muito dificulta a definição de um perfil nacional. As visitas realizadas nas unidades femininas, a coleta de dados, os trabalhos realizados por diversas organizações da sociedade civil, as publicações e bases de dados estaduais explicitam que a mulher presa no Brasil hoje é jovem, mãe solteira, afro-descendente e, na maioria dos casos, condenada por envolvimento com tráfico de drogas, sendo que a maioria ocupa uma posição secundária na estrutura do tráfico. (SEPM, 2007, p.35)

³ É importante ressaltar que o somatório não coincide com a totalidade de presos informados pelo sistema penitenciário, o que segundo o Ministério da Justiça, resulta de inconsistências no preenchimento dos dados pelas Unidades da Federação.

Conforme mencionado anteriormente, o número de encarcerados é torrencialmente alarmante, a estrutura penitenciária não acompanha o ritmo de crescimento desenfreado do montante de presos encarcerados, em consequência disso, o cumprimento da pena não ocorre no local apropriado a essa finalidade. Greco (2011) afirma que, no Brasil, é muito comum pessoas já condenadas cumprirem a pena em cadeias, em razão da falta de vagas nas penitenciárias, desse modo, é comum que presos ainda não julgados convivam com os detentos já condenados. São diversos os efeitos negativos advindos da superlotação, além da grande dificuldade para dormir, o risco de doenças contagiosas é potencialmente ampliado. Ao dividir o mesmo espaço, entre presos provisórios e detentos já condenados, ferem-se princípios vitais, como o da presunção da inocência, bem como da individualização das penas, afrontando sobremaneira, os direitos humanos.

Documento produzido em 2012, pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), intitulado de “Mutirão carcerário: raio x do sistema penitenciário brasileiro”, faz um panorama das condições dos estabelecimentos brasileiros, retratando as cinco regiões do país. Em todas elas, é possível constatar que há um descaso geral para com as estruturas prisionais, com relação aos estados da Região Norte, a publicação confirma que “prisões sujas com celas escuras e mal ventiladas compõem o cenário no qual dezenas de milhares de pessoas cumprem pena” (p.11), sem falar que se trata de uma região cujo clima é bastante quente e úmido, o que torna o aprisionamento ainda mais angustiante. Os estabelecimentos prisionais da região Nordeste também foram bastante criticados pelas condições subumanas

Edifícios históricos com mais de 40 anos escondem a condição subumana imposta a milhares de pessoas que cumprem pena nas penitenciárias nordestinas. Calor, escassez de água, sujeira e esgoto a céu aberto revelam a situação crítica das unidades, nas quais os presos precisam disputar um metro quadrado ou criar esquema de revezamento para dormir. (CNJ, 2012, p.61)

O cenário existente na região que mais impulsiona a economia do Brasil vem padecendo e deixando muito a desejar, verifica-se que, “dentro dos quatro muros de alguns presídios do Sudeste, a falta de estrutura, de higiene e de tratamento digno serve de fardo para os que cumprem pena (...)” (CNJ, 2012, p.135). As demais regiões, isto é, o Sul e o Centro-Oeste, seguem na mesma direção de precariedade, cada Estado vivencia realidades distintas, mas sem dúvida, todos eles estão descumprindo fundamentos relativos ao tratamento com apreço à dignidade humana, ponto fundamental para se conceber uma proposta ressocializadora.

Para Wacquant (2011), essa situação dos estabelecimentos prisionais brasileiros precisa ser revista, de acordo com o célebre estudioso, o problema deve ser atacado nas bases do sistema econômico-social, o que deve ser objeto de combate é a grande desigualdade social que assola o país, assim, a atenção não deve estar voltada para uma maior repressão e endurecimento da legislação penal, destacando que medidas de origem norte-americanas como “tolerância zero” contribuem vigorosamente na acentuação das diferenças sociais e, conseqüentemente, na exclusão de uma parcela significativa da população. Nas palavras de Wacquant (2011)

(...) a urgência no Brasil como na maioria dos países do planeta, é lutar em todas as direções não contra os criminosos, mas contra a pobreza e a desigualdade, isto é, contra a insegurança social que, em todo lugar, impele ao crime e normatiza a economia informal de predação que alimenta a violência. (WACQUANT, 2011, p.14)

Do exposto sobre a situação dos estabelecimentos penais brasileiros, fica a preocupação com os rumos a serem tomados a fim de contornar esse terrível panorama, sob pena de todo o corpo social pagar um preço muito alto. É conveniente ressaltar que, além de os detentos sofrerem com as conseqüências do péssimo estado de aprisionamento, a sociedade também arcará com uma parcela desses danos. Se não dispusermos de condições favoráveis para a reintegração dos egressos, a tendência é que convivamos com todos os males causados pela insegurança e criminalidade corriqueiras no país.

1.3 O palco dos Direitos Humanos e a privação de liberdade

Quando se fala sobre direitos humanos, é pertinente trazer algumas concepções que abarcam essa categoria, considerando a relevância do seu real significado, pontuamos algumas proposições mais universais acerca desse assunto. De acordo com Herkenhoff (1994, p.30), entende-se por direitos humanos “(...) aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente. São direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política”. Estamos diante de direitos que pertencem à natureza do ser humano, considerados desse modo, inalienáveis e imprescritíveis, são inerentes a todos os indivíduos da sociedade. Para Comparato (2010, p.38), “os direitos humanos foram identificados com os valores mais importantes da convivência humana, aqueles sem os quais as sociedades acabam perecendo, fatalmente, por um processo irreversível de desagregação”. Sobre a

trajetória dos direitos humanos, Greco (2011) aduz que a constituição e ampliação desses direitos ocorreram por meio de muitas lutas, ao longo da história humana. Ao passo que a sociedade evoluía, novos direitos passavam a ser objeto de reivindicação e compunham o rol dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948, tem um longo alcance no que pese à pessoa humana, fruto de uma mobilização no sentido de se evitar as diversas barbaridades cometidas em vários países, no período da Segunda Guerra Mundial, tem como objetivo afirmar os direitos que devem ser assegurados a todos os homens e mulheres. Para Bobbio (1992, p. 26), a Declaração “representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade”. No que tange à abordagem aqui discutida, destacamos o artigo 5º dessa declaração, cuja redação é “ninguém será submetido a tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”. Está presente no artigo supramencionado o reconhecimento do princípio da dignidade humana, prescrevendo assim, a não aceitação do emprego de meios que causem sofrimento a outrem. A dignidade da pessoa humana é constituída de uma singularidade do ser, não sendo, desse modo, um princípio que pode ser valorado. Greco (2011) aduz que

Embora suas origens remontem à Antiguidade, o princípio da dignidade da pessoa humana é, basicamente, fruto da evolução filosófica ocidental, fundamentada na individualidade, na singularidade existencial, na liberdade e no respeito à vida, tendo como função precípua, portanto, a valorização do homem, em si mesmo considerado. (GRECO, 2011, p.96)

Outro tratado internacional que adquire centralidade no âmbito da legitimação dos direitos humanos é a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, conhecida também como Pacto São José da Costa Rica, criada em 1969 e ratificada no Brasil em 1992. Essa convenção tem como propósito fortalecer a liberdade pessoal e justiça social, tendo por base a observância aos direitos humanos. Destaca-se, nesse tratado, o artigo 5º, que dispõe sobre o “Direito à integridade pessoal”, o que vem reafirmar o que está posto na Declaração Universal, o item dois do artigo mencionado declara que o respeito à integridade física, psíquica e moral é direito de todo ser humano. Quando analisamos a realidade de vários presídios, nos quais os detentos utilizam espaços e instalações precárias, cercados por um clima de hostilidade, tanto em relação ao ambiente interno da cela de prisão, como também nas formas de tratamento dos agentes e autoridades responsáveis pela administração do estabelecimento, verificamos uma ausência de comprometimento com a

normativa. Infelizmente, constata-se que esse direito, que deveria ser objeto de referência mundial, não vem sendo preservado quando se observa a realidade da maioria das instituições destinadas ao cumprimento da pena privativa de liberdade. Essa situação traz sérios danos para a pessoa do condenado, conforme alerta Greco (2011, p. 192, grifos nossos), “(...) a privação de liberdade sem garantias de um mínimo existencial, *sem atender ao princípio da dignidade da pessoa humana*, acaba por deturpar a personalidade do preso, transformando-o em um ser irreconhecível socialmente”. Mas não será apenas o reeducando que sofrerá as consequências advindas de um encarceramento desumano e degradante, é preciso lembrar que chegará o momento em que essa pessoa vai retornar à sociedade, daí a importância de se pensar como esse tempo no cárcere pode ser decisivo para o bem ou para o mal de todo um coletivo. Ainda no artigo 5º, o item 6 menciona que “as penas privativas de liberdade devem ter por finalidade essencial a reforma e a readaptação social dos condenados”, eis, então, a grande tarefa da pena de prisão, possibilitar que o detento saia apto para ser reintegrado ao corpo social. É preciso reiterar que as estruturas prisionais existentes em boa parte dos países não conseguem possibilitar a recuperação do condenado, são diversos os aspectos que contribuem para uma cultura extremamente desfavorável e incompatível com a reeducação do penitente.

A violação dos direitos humanos é algo que se verifica, com grande frequência, em muitas instituições prisionais, como as cadeias e penitenciárias, onde o detento é tratado de forma desrespeitosa, muitas vezes é submetido a constrangimentos e humilhações, pressionado e torturado em nome de uma “provável confissão” do delito. Em estudo coordenado por Salla (2008), relativo às condições de estabelecimentos prisionais na América do Sul, mais especificamente, no Brasil, Chile e Argentina, o estudioso afirma que esses países são signatários dos principais tratados internacionais que zelam pela proteção e aplicação dos direitos humanos, contudo

(...) em diversos aspectos, violações de direitos humanos são facilmente encontradas, como, por exemplo, nas condições de pobreza e privação em que vivem milhões de pessoas, na desigualdade de acesso ao trabalho e à vida digna, na discriminação étnica e racial etc. Além disso, a violência, as graves violações de direitos humanos não foram suprimidas das operações policiais, dos interrogatórios, das condições de encarceramento para os suspeitos e condenados. (SALLA, 2008, p. 4)

Emerique e Guerra (2008) ratificam o posicionamento do autor acima mencionado, para eles

Embora haja uma preocupação significativa com os direitos fundamentais no Brasil e com a valorização da dignidade da pessoa humana, na medida em que estão tutelados e declarados no Texto Constitucional, infelizmente observa-se a violação

continua dos referidos direitos e o aviltamento da dignidade humana. (EMERIQUE e GUERRA, 2008, p. 37).

Continuando com os tratados de cunho internacional, recordemos ainda das Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos, datadas de agosto de 1955, dispõem sobre a prevenção do crime bem como o tratamento a ser dispensado aos detentos. Os preceitos trazidos nesse documento deverão ser aplicados de forma geral, a qualquer pessoa, independentemente de sexo, raça, cor, origem econômico-social, enfim, não se levará em conta esses aspectos, contudo, serão respeitados a crença religiosa e os valores morais do apenado. No que concerne às categorias, prevê que os detentos sejam separados por sexo, idade, tipo de infração praticada bem como os antecedentes criminais. Separação também de pessoas que já possuem condenação daquelas que se encontram provisoriamente detidas. No que se refere aos locais destinados a manter o recluso encarcerado, tem a previsão de que esses espaços, sobretudo os dormitórios, “devem satisfazer todas as exigências de higiene e saúde, tomando-se devidamente em consideração as condições climáticas e especialmente a cubicagem de ar disponível, o espaço mínimo, a iluminação, o aquecimento e a ventilação”. (Regra 10). Praticamente todos os quesitos postos pela regra nº 10 estão sendo desrespeitados, como já mencionado, os estabelecimentos penais possuem uma estrutura precária e uma quantidade de detentos bastante numerosa em relação às celas existentes, isso dificulta profundamente a execução de medidas voltadas a um encarceramento que preserve as condições mínimas de dignidade e tratamento humano.

Ao abordar a questão das condições de encarceramento nos países latino-americanos, Salla (2008) afirma que boa parte deles não cumpre as prescrições internacionais, mais precisamente, as Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos. O estudioso declara que

Na maior parte das prisões da América Latina os presos comuns são submetidos a privações em relação à alimentação, aos serviços de saúde, atendimento jurídico, sem contar com os baixos níveis de atividades de promoção da reinserção social, como a orientação vocacional, as atividades educativas, de lazer e de trabalho. Mulheres, pessoas com transtornos mentais são ainda mais afetados pela deficiência dos serviços, pela precariedade das condições das prisões pelo não atendimento de suas necessidades específicas. (SALLA, 2008, p.8)

Vê-se claramente que os direitos humanos estão amparados em vários textos internacionais, a dificuldade maior é fazer com que estes direitos saiam do plano teórico e se direcionem para a esfera de ação, do fazer permeado por um compromisso ético, pela

necessidade de respeitar todos os seres humanos, independentemente do que tenham cometido. Mas o não cumprimento dos fundamentos dos direitos humanos não é restrito a parte de um continente, verifica-se que, de modo geral, estamos diante de um fato cuja proporção é global. Sobre o papel dos direitos humanos, Bobbio (1999) afirma que

Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção do seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. (BOBBIO, 1992, p.24, grifos do autor)

Mais complexas e de difícil abordagem são as propostas de direitos humanos relacionadas ao tratamento do encarcerado, sendo bastante comum a concepção de que as pessoas privadas de liberdade não fazem jus a nenhum tratamento humanitário. Lopes (2000) alerta que muitos indivíduos desejam um Estado mais repressivo, que aja com violência para com os indivíduos infratores, e ainda, quando ocorre violação do direito dessas pessoas, isso não vem a se constituir como um ato criminoso, uma vez que esses sujeitos não merecem ter assegurado direito algum. Para este autor

(...) as noções de dignidade e respeito exigem que o sujeito racional reconheça a dignidade humana em si mesmo e nos outros, o mal sofrido não deveria – racionalmente – fazer com que a vítima deixasse de reconhecer o valor de pessoa humana no outro. Trata-se, portanto, do paradoxo do sujeito digno: reconhecer, nas condições mais difíceis, a dignidade alheia, mesmo daquele que não vive a reciprocidade do respeito universal. (LOPES, 2000, p.82)

De modo geral, o tratamento dispensado pela sociedade à população carcerária se aproxima do denominado direito penal do inimigo, explicado por Jakobs (2008). Para o referido estudioso, o direito penal do inimigo se contrapõe ao direito penal do cidadão, dessa forma

O direito penal do cidadão é Direito também no que se refere ao criminoso. Este segue sendo pessoa. Mas o direito penal do inimigo é Direito em outro sentido. Certamente, o Estado tem o direito a procurar segurança frente a indivíduos que reincidem persistentemente na comissão de delitos. (JAKOBS, 2008, p.29)

Diante dessas considerações, o que podemos verificar é que, de modo geral, há um desejo popular, muitas vezes alimentado pela mídia, jornais sensacionalistas, grupos defensores da aplicação de penas mais rigorosas, de submissão de todos os infratores ao direito penal do inimigo, independentemente do crime cometido ou do nível de

periculosidade do infrator. Frequentemente, ouvimos um clamor por mais repressão e pelo endurecimento da legislação penal, com a supressão de direitos dos encarcerados ou, simplesmente, o não reconhecimento da sua condição de cidadão.

Embora as discussões ligadas à humanização das penas, bem como ao respeito à dignidade da pessoa humana, tenham conquistado maior espaço a partir da metade do século XX, é pertinente reconhecer a atuação de Beccaria. Com a sua obra “Dos delitos e das penas”, influenciou a percepção no que diz respeito às relações de tratamento da pessoa encarcerada. Cesare Bonesana, Marquês de Beccaria, que viveu no século XVIII, chegou a discutir sobre a observância, quando da aplicação da penalidade, da medida e proporcionalidade entre infração praticada e pena atribuída. Sobre esse humanista, Greco (2011) afirma que

o mérito maior de Beccaria não foi a originalidade da construção dos princípios, já há muito discutidos, sobretudo pelos revolucionários franceses, mas o fato de ter a coragem de os tornar públicos, mediante fundamentos que contrariavam, perigosamente, os interesses dos detentores de poder da época em que houve a sua publicação. (GRECO, 2011, p.157)

Em síntese, o pensamento de Beccaria (2005, p. 139) era de que “(...) para que cada pena não seja uma violência de um ou de muitos contra um cidadão privado, deve ser essencialmente pública, rápida, necessária, a mínima possível nas circunstâncias dadas, proporcional aos delitos e ditada pelas leis”. Nessa curta passagem, é perceptível a presença de alguns princípios preconizados por esse autor, a pena nos moldes aqui retratados não poderia ser aplicada de forma obscura, muito menos sem levar em conta a motivação e a devida proporcionalidade.

É possível reconhecer que os direitos humanos ganharam uma grande centralidade nos debates, nos tratados e nas constituições de vários Estados. Não faltam referências aos fundamentos proclamados universalmente, entretanto, convém alertar para o fato de que não se verifica a efetividade dos princípios relativos aos direitos humanos, há uma distância considerável no que diz respeito ao ideal proposto e à realidade fática.

1.4 A pena no ordenamento jurídico brasileiro

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, traz algumas orientações direcionadas para a defesa dos direitos humanos. Um dos fundamentos

preconizados pela Constituição refere-se ao princípio da dignidade da pessoa humana. Em seu artigo 5º, no inciso XLVII, estão discriminadas espécies de penas cuja aplicação é vedada no ordenamento jurídico brasileiro, são elas: a pena de morte, salvo na hipótese de guerra declarada; pena de caráter perpétuo; de trabalhos forçados; de banimento, e as penas cruéis. São espécies de punições que ferem barbaramente o princípio da dignidade da pessoa humana, o que está na contramão de um Estado que se intitula Democrático de Direito. Dando prosseguimento à análise do texto constitucional, ainda no artigo 5º, o inciso XLIX traz a garantia de que “os presos serão respeitados, tanto física como moralmente”. Ora, sabemos que, com relação a tal dispositivo constitucional, não se verifica em concreto a sua efetiva observância, mais uma vez, nota-se que a realidade se distancia do ideal de postura e tratamento para com as pessoas em situação de privação de liberdade. Além de asseverar esses direitos, a Constituição Federal brasileira defende explicitamente outros princípios, dentre estes, a individualização da pena e a presunção de inocência. Na prática, estamos caminhando num sentido contrário aos fundamentos preconizados pela seara dos direitos humanos.

A Lei de Execução Penal⁴, conhecida por LEP, preconiza em seu artigo 1º, que “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e *proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado*” (grifos nossos). Nesse sentido, a LEP declara que a finalidade da pena se cumpre à medida que promove a ressocialização e a conseqüente reintegração do apenado no tecido social. Essa disposição legal aponta o caráter pedagógico que assume a execução penal, ou seja, o interesse substancial é fazer com que o detento, ao sair do ambiente prisional, esteja em condições de viver, harmonicamente, com os seus pares. No artigo 4º da referida lei, é mencionado que “o Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança”. A lei, ao colocar o termo “comunidade”, demonstra que não é somente o ente estatal que estará à frente da responsabilidade das ações vinculadas à execução da pena, mas também os membros que integram a sociedade. Vislumbra-se um dever, isto é, a lei não está tratando de medida facultativa, mas impondo ao Estado a busca pelo auxílio comunitário nas atividades relativas à execução de pena. Nesse sentido, Pinto (2012, p.22) informa que “é uma previsão com forte conteúdo democrático, na medida em que distribui a responsabilidade sobre o sucesso dos objetivos da execução penal aos integrantes da sociedade (...)”.

⁴ Lei 7.210 de 11 de julho de 1984 – Institui a Lei de Execução Penal

O capítulo II da LEP é destinado às assistências garantidas aos penitentes, são elas: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa. Desse modo, cabe ao Estado, no intuito de “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” o cumprimento desse direito. É prevista, além da assistência ao preso e ao internado, a assistência ao egresso (seção VIII), ou seja, o indivíduo liberado do estabelecimento prisional, pelo prazo de um ano, bem como o liberado condicional. Sobretudo no que tange às formas de integrar o egresso prisional ao ambiente externo, a inserção no mundo do trabalho constitui-se num aspecto imprescindível para o retorno ao convívio social.

Um ponto que destacamos com relação à LEP são as possibilidades trazidas nesta lei em termos de remição da pena. Conforme preconizado no artigo 126, “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”. Trata-se de um grande avanço a adoção dessa medida, primeiramente, porque reconhece as boas posturas e práticas assumidas pelos detentos, além disso, pode incentivar esses sujeitos a perseguirem outros planos com relação à vida fora das grades, por meio da introjeção de valores, das prerrogativas de traçar escolhas, tomar decisões e planejar o futuro. Ressalta-se que a remição pelo estudo é algo mais recente, foi aprovada pela Lei 12.433 de 2011, fruto de amplos debates e reivindicações de segmentos que percebiam a educação como fator ressocializador. Para Ireland (2010, p.25), “(...) não há dúvida de que o direito à educação cumpre um papel essencial no sentido de operar como um direito-chave que abre o conhecimento de outros direitos”. Desse modo, a LEP estabeleceu a quantidade de pena a ser remida, tanto com as atividades ligadas ao trabalho, com também pelo estudo. No que tange ao estudo, o inciso I, do referido artigo expõe que haverá a remição de “1 um dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias”. Em que pese à remição através do trabalho, o inciso II estabelece que será “1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho”.

Ao se referir ao trabalho, a LEP, em seu artigo 28, também menciona que “o trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva”. Estamos diante de uma ação que vem se fundar em princípios essenciais para a busca da ressocialização, primeiramente, ao legitimar a dignidade da pessoa humana, prega-se a supremacia do ser frente aos demais aspectos da atividade laborativa. Com relação aos objetivos que se pretende atingir com o trabalho, este é

compreendido enquanto princípio educativo, existe um reconhecimento do aprendizado advindo do exercício da atividade laboral bem como a possibilidade de ser produtivo, isto é, ao mesmo tempo em que constrói o sujeito, - finalidade educativa - faz com que esse mesmo sujeito seja construtor - finalidade produtiva. Marx (1996) afirma que o homem, na sua relação com a natureza

(...) põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1996, p. 297).

Assim, o trabalho, na medida em que é considerado como transformação realizada pelo ser humano, também é entendido como meio de transformação do próprio ser humano. Desde que não esteja a serviço de um processo de degradação do indivíduo, essa ação tende a possibilitar a constante evolução da espécie humana. No caso específico da pessoa que se encontra privada de liberdade, o trabalho pode se constituir numa real possibilidade de vislumbrar uma vida diferente daquela que a levou ao encarceramento. Muitos dos detentos nem sequer realizaram alguma atividade produtiva e digna no período em que se encontravam em liberdade. O trabalho é uma fonte potencial de mudança no modo como o detento perceberá a realidade e a si mesmo, permitirá que este desenvolva atitudes como responsabilidade e dedicação, bem como orientará suas aptidões.

Ao lado do trabalho, o estudo, que constitui uma possibilidade para remir parte da pena, pode proporcionar ao condenado seu desenvolvimento no âmbito pessoal e profissional. Pessoal porque o detento terá a oportunidade de contato com diversos ramos do conhecimento, defrontar-se-á com um acervo cultural que poderá utilizar a seu favor. Quanto ao benefício dos estudos para a esfera profissional, com as exigências impostas pelo mercado, além do saber do ofício a ser exercido, requer-se um nível de escolaridade cada vez mais elevado. Sobre o estudo, Nucci (2013) preleciona que

O sucesso nos estudos (conclusão do ensino fundamental, médio ou superior) durante o cumprimento da pena, devidamente certificado pelo órgão competente do sistema de educação, dará direito a acrescer um terço a mais de tempo a remir. Cuida-se de um nítido incentivo para o sentenciado não somente estudar, mas se esforçar para concluir o curso ao qual se integrou. Aliás, esse dispositivo indica, com clareza, poder computar-se a remição por estudo pela simples frequência a curso, sem necessidade de êxito nas provas de avaliação. (NUCCI, 2013, p.1065)

Uma recente possibilidade de remição de pena se refere à leitura, que está presente na portaria conjunta, nº 276 de 2012, da Justiça Federal e do Departamento Penitenciário

Nacional, de acordo com a portaria, fica instituído, “no âmbito das Penitenciárias Federais o projeto de ‘Remição pela Leitura’”. O artigo 3º dispõe que “a participação do preso dar-se-á de forma voluntária, sendo disponibilizado ao participante 01 (um) exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras (...)”. A previsão é que o preso faça a leitura de uma obra no período de 21 a 30 dias, como parte das exigências, o detento deverá fazer uma resenha acerca do livro, com isso, terá direito a remir quatro dias de pena, assim, “ao final de até 12 (doze) obras lidas e avaliadas, terá a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da Unidade”. Ressalta-se que a LEP traz a previsão, no seu artigo 21, de que “em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”. Considerando a situação precária dos estabelecimentos penais, não é possível asseverar que há o cumprimento da normativa prescrita, aliado a falta de uma estrutura planejada, verifica-se ainda o excesso de detentos que são distribuídos em espaços ínfimos, sem a adequada acomodação. São inquestionáveis os benefícios que a leitura é capaz de proporcionar ao leitor. Por meio desta, é possível ter acesso a uma gama de conhecimentos úteis para a vida, é aventurar-se em outras culturas, é ter acesso a vários gêneros linguísticos. Conforme aponta Cagliari (2007, p.148), “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”.

Reconhece-se que a normativa brasileira referente à privação de liberdade traz em seu conteúdo uma forte preocupação com as condições de bem-estar do detento, são estabelecidas as obrigações do Estado em que pese aos cuidados e assistências a serem garantidos. Com relação às possibilidades de remição, verifica-se que houve um progresso, uma vez que foi incorporada a categoria “estudo” junto à remição por trabalho. Todavia, é preciso observar se os fundamentos e direitos proclamados pela Constituição, bem como as medidas previstas na Lei de Execução Penal estão, de fato, fazendo parte do cotidiano dos estabelecimentos penais, isto é, se a aplicação da lei está em conformidade com esses preceitos. É praticamente impossível o detento ter remição de pena se não houver um ambiente onde seja viável a realização das atividades que permitem essa remição. É mister que as instituições prisionais oportunizem ao reeducando o contato com alguma atividade profissional, não adianta falar da remição pelo trabalho se nem sequer existe a possibilidade de o preso trabalhar. Da mesma forma, não será possível falar em remição pelo estudo ou leitura, se o estabelecimento não dispõe de uma infraestrutura adequada a essa finalidade, assim, é imprescindível que haja salas de aula, pessoal qualificado, material didático

apropriado ao perfil dos alunos, bibliotecas, laboratórios, dentre outros. Enfim, demanda a existência de um arranjo de caráter pedagógico para que os penitentes desfrutem do direito à educação.

Outro aspecto que também não pode deixar de ser mencionado é com relação ao interesse do detento em colaborar com a sua futura reinserção social, ou seja, se este está disposto a abandonar o modelo de vida que o levou ao cárcere ou se, infelizmente, não demonstra comportamento e atitudes que indiquem adesão voluntária ao processo de reintegração. Conforme afirma Bitencourt (2012, p.598), “modernamente, só se concebe o esforço ressocializador como uma faculdade que se oferece ao delinquente para que, de forma espontânea, ajude a si próprio a, no futuro, levar uma vida sem praticar crimes”. Coloca-se ao condenado a possibilidade de escolher se pretende seguir os princípios de um projeto ressocializador, que não deve suceder de forma impositiva, mas numa perspectiva dissuasória de que não há compensadores no mundo do crime. Nesse sentido, é preciso considerar que nem todos os detentos estarão inseridos em programas educativos e de ressocialização, além da questão da vontade que deve brotar do indivíduo, é pertinente recordar que uma parcela dos detentos é considerada irrecuperável, isto é, não haveria intervenção capaz de mudar a mentalidade, por exemplo, de criminosos sádicos, cuja ausência de arrependimento e remorso revela a condição de psicopatia⁵.

Por fim, convém ressaltar que o propósito não é afirmar veementemente, de maneira ingênua e desvinculada dos condicionantes existentes na prisão, que este é um recinto que leva à ressocialização do preso, pelo contrário, é um ambiente cujos aspectos negativos atuam de forma decisiva na degradação humana, mas é tentar, dentro dos limites do âmbito carcerário, adotar práticas que possam amenizar esse tempo de permanência na prisão bem como oportunizar ao detento uma mudança na concepção da vida, dos valores e objetivos para o futuro.

⁵ Em “Serial Killer: louco ou cruel”, Ilana Casoy apresenta casos de alguns psicopatas que chocaram o mundo por meio de crimes graves, como homicídios em série e violência sexual.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO: FINALIDADES, CONTEXTOS E SUJEITOS

2.1 Finalidades da prática educativa

Ao decidirmos abordar as finalidades em torno da ação educativa, consideramos pertinente ressaltar que a educação não se configura de um modo universal, que não é uma atividade que se desenvolve de forma unívoca, baseada em apenas um referencial paradigmático. A educação se transforma em cada época e espaço no qual venha a se estabelecer, a educação implementada numa área rural, numa aldeia indígena, não é a mesma que se constitui na cidade, e mesmo na cidade, ela vai se diferenciar de um local para o outro, os meios e os fins serão concebidos segundo os valores e a fase de desenvolvimento de uma determinada sociedade. O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão traça uma reflexão substancial acerca do que seja educação, em sua obra intitulada “O que é educação?”. Nesse trabalho, o estudioso revela o caráter diversificado que a educação assume, considerando o tipo de sociedade ou grupo de indivíduos na qual se desenvolve. Dessa forma, discorre que

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais *sem classes*, *de classes*, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (BRANDÃO, 1985, p. 9, grifos do autor)

Verifica-se que a educação congrega uma pluralidade de concepções, formas e práticas. São diversas as possibilidades de se conceber a maneira de educar. Cada grupo define o que será disseminado às futuras gerações, como, onde e quando o fará. Nesse sentido, Libâneo (2010) preleciona que

a educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política e cultural. Trata-se, pois, de um processo global entranhado na prática social, compreendendo processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições e atividades (sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais, legais, familiares, escolares), nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem *socialmente*.(LIBÂNEO, 2010, p. 97)

Cabe afirmar que a educação é uma ação que não está desvinculada das demais práticas sociais, muito pelo contrário, a educação é continuamente influenciada pelas

esferas integrantes da sociedade, assim, o que ocorre no âmbito político, econômico e cultural não passa despercebido pela esfera educativa. Além de estar estreitamente articulada ao contexto no qual se (re) produz, a educação acontece em diferentes lugares. Tendo em vista o público envolvido e os objetivos propostos, a educação far-se-á numa gama de espaços diferenciados, são vários tipos de instituições que desenvolvem práticas associadas à educação, a exemplo, destaca-se a educação realizada pela família, por igrejas, sindicatos, associações comunitárias, escolas, dentre outras. Brandão (1985) declara que

(...) em qualquer lugar e a qualquer tempo – entre dez índios remanescentes de alguma tribo do Brasil Central, no centro da cidade de São Paulo – a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parecer ser invisível a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome. (BRANDÃO, 1985, p.16)

Com efeito, existem variados modelos de educação. Apesar de tanta heterogeneidade, a educação persegue um propósito, seja este mais ou menos explícito, ao final, pretende-se chegar a algum lugar, ou melhor, intenta-se atingir um objetivo por meio da educação. Sobre a função da educação, Brandão (1985) afirma que

ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. (...) *Sempre se diz que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor de acordo com as imagens que se tem de uns e outros.* (BRANDÃO, 1985, p. 11-12, grifos nossos)

Por essa intencionalidade existente na prática educativa, torna-se possível depreender que, de forma alguma, a educação acontece de maneira neutra, esta é conduzida por ideais e princípios que, dependendo do tipo de instituição, estarão mais perceptíveis ou não. É incabível pensar a educação sem levar em conta as estruturas sociais existentes. A relação estabelecida entre sociedade e escola está presente nos mais tênues aspectos, o âmbito escolar não está desconexo ou separado do contexto social, uma vez que este impacta, sobretudo, os princípios e práticas educativas.

Conforme posicionamento de Charlot (2013), a educação é um ato político, mais do que reconhecer que ela é política, a questão é saber em que sentido ela é política, um dos pontos citados pelo renomado autor é que a educação transmite modelos sociais, “eles definem o comportamento dos indivíduos diante dos outros indivíduos e das instituições sociais, e regulam sua participação na vida dos grupos sociais” (Charlot, 2013, p.56). Verifica-se que as pessoas observam posturas, tendências, normas e regras sociais, vão

assimilando essas representações e passam a reproduzi-las. Em qualquer esfera da vida humana haverá um modelo ideal de ser e agir, de se comportar e atuar, isso se fará conforme as práticas e rituais que foram legitimados em uma determinada sociedade.

A educação postulada nesta ordem econômico-produtiva vigente, isto é, no modo de produção capitalista, determina o processo educacional e suas nuances. É preciso observar, numa perspectiva crítico-reflexiva, que a educação é orientada pelas forças econômicas e políticas, a educação não pode jamais ser pensada de um modo descontextualizado, vazia de sentido e desprovida de interesses. Com plena consciência acerca dos conflitos de classes existentes na sociedade, Gadotti (1995) aduz que

não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. (GADOTTI, 1995, p.86-87)

Brandão (1985) também reconhece que educação pode reproduzir a estrutura de classes vigente, isto é, perpetuar as desigualdades sociais, dessa forma, destaca que

Onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos. (BRANDÃO, 1985, p.34)

A educação, nesse sentido, tende a colaborar com a reprodução da dinâmica capitalista, isto é, seu papel vem se destinando a atender aos anseios desse regime produtivo. É bastante perceptível como a seara educativa analisa as conveniências mercadológicas a fim de delimitar sua atuação, assim, a escolha do tipo de proposta pedagógica a ser assumida, os conhecimentos e valores a serem disseminados e o perfil do público a ser atendido são algumas questões consideradas nesse processo. Com essa compreensão da conjuntura capitalista, Mészáros (2008, p.43, grifos do autor) afirma que “as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais”. Na concepção das teorias crítico-reprodutivistas, explicitadas por Saviani (2001), a educação está a favor da reprodução das classes sociais, contribuindo assim, para a manutenção do sistema capitalista. É possível falar em dois modelos de educação, sendo que um deles está a serviço do segmento social economicamente favorecido, isto é, uma estrutura escolar que atende às necessidades e aos anseios da classe dominante. O outro

modelo, voltado para as classes populares, atua de forma a inculcar a ideologia e os interesses do capital. Saviani (2001), ao fazer uma análise da teoria da escola dualista, proposta por Baudelot e Establet (1971), afirma que esses autores compreendem que a escola “é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada” (Saviani, 2001, p.28). Desse modo, a divisão de classes é continuamente reproduzida, um modelo permitirá à elite conquistar postos de trabalho bem remunerados e de grande prestígio social. Quanto aos membros das camadas populares, estes tendem a ocupar as funções mais precárias, pouco atraentes e desvalorizadas, tanto financeira quanto socialmente.

Admitindo que a educação encontra-se determinada pela sociedade e ditando os interesses dos grupos favorecidos, mas, ao mesmo tempo, que ela pode atuar num sentido transformador, buscando superar a dominação a qual está submetida, Saviani (2000) afirma que a educação pode ser utilizada na luta contra a exclusão e a discriminação em que se situam os grupos populares. O referido autor, ao falar da educação e seus condicionantes, adverte que

A educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, *a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação*. Em suma, a passagem dessa visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da Educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2000, p.108, grifos nossos).

No contexto da pedagogia Histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani, Luckesi (1994, p.136) menciona que essa pedagogia “tem por objetivo contribuir, através da educação, para a formação da cidadania, ou seja, garantir a todos os educandos condições de criticidade, o que significa conhecimento e comprometimento político”. O que pode ser percebido nessa pedagogia é a existência de um desejo real de transformar a ação educativa para que esta cumpra seu papel junto às camadas desfavorecidas. Nesse contexto, um modo de fazer com que a educação venha a se comprometer com os anseios da população seria por meio da disseminação dos saberes pela escola, de forma que o aluno os apreenda com senso crítico, que propicie aos sujeitos processar os conhecimentos a fim de que estes sirvam de instrumental para sua participação ativa nos processos sociais, assim, a escola passa a cumprir a sua função democrática.

2.1.2 A educação rumo à emancipação humana

Postas as reflexões acerca do papel da educação, reconhecemos que sua função volta-se, precipuamente, a desenvolver o ser humano em sua integralidade. A simples ação de apenas transmitir conteúdos empobrece o sentido da educação, dado que, além do repasse de informações, a educação deve possibilitar que o sujeito saiba como lidar com esse acervo científico-cultural produzido pela humanidade, a fim de que, ao se apoderar desse conjunto de conhecimentos, vá intervindo na realidade, transformando-se num ser cuja consciência se traduz numa concepção crítica e emancipada. Como aponta Adorno (1995)

(...) assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. (ADORNO, 1995, p. 141 e 142, grifos do autor)

O que se depreende dessa reflexão postulada pelo mencionado autor é que a educação não pode ser compreendida como mera adaptação do sujeito à realidade, mais que isso, significa desenvolvimento, atuação, intervenção e mudança, é um processo amplo de formação, portanto, entendido na sua globalidade. A educação pressupõe o desenvolvimento de diversos aspectos, como as faculdades moral, estética, afetiva, física e intelectual, transcende o simples ajustamento do indivíduo ao meio no qual está inserido. Aqui, não estamos tratando de um objeto, pois nos referimos a um sujeito com condição de atuar ativamente, apto a se tornar autor das transformações. Comentando sobre as possibilidades existentes na prática educativa, Freire (2001) afirma que

a preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites. *Da mesma forma* como não havia por que falar de seus limites se ela tudo pudesse. Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade a educação pode algo no sentido desta transformação. (FREIRE, 2001, p. 53, grifos do autor)

A educação, numa perspectiva isolada das demais políticas sociais, não conseguirá resolver todos os problemas que acometem a humanidade. Como declara Demo (2005), de forma alguma, a educação é tudo, esta não pode dar conta de toda a complexidade existente na realidade, para tanto, faz-se necessária a atuação conjunta de várias políticas.

Desse modo, não se pretende defender de maneira ingênua e descontextualizada que a educação se configure como a panaceia de todos os males existentes na sociedade. A perspectiva redentora da educação, muito bem abordada por Luckesi (1994), não concebe que essa prática social atue de forma dialética, não considera os determinantes existentes, pelo contrário, percebe a educação como prática autônoma e independente, que “em vez de receber as interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas. Este é um modo ingênuo de compreender a relação entre educação e sociedade” (Luckesi, 1994, p. 38). Dessa forma, ratificamos que a educação não solucionará todos os problemas sociais, todavia, defendemos que ela pode contribuir para a transformação, a sua existência, portanto, não é inútil, uma vez que, por meio da prática educativa, é possível empreender mudanças substanciais que repercutirão na vida das pessoas e no âmbito da sociedade.

Se a educação tem condições de potencializar certo desenvolvimento para a humanidade, vamos concebê-la num espaço onde a esperança por outro modo de vida é quase nula ou, em muitos casos, praticamente não existe. Estamos nos referindo à educação voltada para as pessoas privadas de liberdade, que se encontram presas por infringirem as leis impostas aos indivíduos da sociedade. No caso em questão, falamos de pessoas que tendem a não ter perspectivas em termos de possibilidades para um futuro melhor. Nesse sentido, a educação pode ser utilizada como ferramenta capaz de auxiliar na superação dessa realidade de encarcerado e criminoso. A educação pode atuar para promover um entendimento da realidade, assim, este sujeito encarcerado pode vir a ter uma ideia diferente da sua participação no mundo.

É preciso ressaltar que o trabalho pedagógico não se faz simplesmente no nível de exposição de conteúdos, a abordagem e, principalmente, a sensibilização para os aspectos referentes aos valores e virtudes humanas, deverão integrar um projeto formativo voltado para a emancipação. Mais do que aprender, a educação vem representar a libertação, nas palavras de Freire (1981, p. 35), “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”. Conquanto nessa passagem Freire não esteja se referindo diretamente às pessoas que se encontram privadas de liberdade, vale a pena refletir sobre sua fala, estabelecendo uma relação com o aprisionamento, analisando a liberdade numa concepção mais específica. O reeducando conquistará a liberdade após cumprir a pena a ele imputada, à primeira vista, parece ser simples, bastará permanecer no cárcere pelo tempo que perdurar a pena e

depois já estará livre, entretanto, uma análise isenta de ingenuidade, considerando todos os fatores que vão contribuir ou não para esse fato, nos mostra não somente o reeducando como sendo o único responsável pela liberdade. Na realidade, um conjunto de ações e políticas governamentais, aliado ao apoio da família e da sociedade, fará toda a diferença nesse sentido. Dentre as orientações contidas na Resolução n. 02 de 19 de maio de 2010⁶, do Ministério da Educação, podemos destacar que a oferta de EJA em estabelecimentos penais, “promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação (...) art. 3º, item IV”. O que percebemos é que não apenas um fator isolado promoverá o resultado que esperamos, isto é, a saída exitosa do reeducando, mas sim uma integração entre o Estado, a família e a sociedade, todos juntos pelo alcance desse objetivo.

Compete ao Estado garantir que os direitos humanos sejam cumpridos dentro da seara prisional, além disso, é preciso prover os estabelecimentos em termos de condições para que o cumprimento da pena esteja de fato vinculado às políticas de bem-estar, assim, o acesso aos programas de saúde, educação, esporte e cultura precisa ser de praxe. Junte-se a isso uma estrutura física digna e condizente com a quantidade de apenados, não este amontoado humano reinante em quase todos os presídios. É preciso ainda que o acompanhamento ao egresso seja realizado com o intuito de aproximá-lo da sociedade, auxiliando-o a se integrar na esfera socioeconômica. Reiteramos que a responsabilidade para com a reinserção envolve diversos atores, a comunidade deve contribuir para a ressocialização, o que pode se efetivar mediante a participação em programas ofertados no cárcere, através de estudos e investigações científicas, nesse caso, envolvendo as universidades e centros de pesquisa. Vale mencionar igualmente que a participação comunitária dar-se-á também, sobretudo, ao oportunizar aos reeducandos, quando do seu regresso ao meio social, chances de integração, tais como inserção no mercado de trabalho, reconhecimento da sua dignidade e incentivos à continuidade do seu engajamento em atividades educativas. Onofre e Julião (2013) também partilham desse anseio sugerindo que

Para que desenvolva uma ação efetiva e integrada, a equipe multidisciplinar deve ser ambientalizada às demandas desse espaço singular, conhecer as práticas desenvolvidas, o perfil dos educandos com suas aspirações e desejos, elaborando um programa de ações compartilhadas, com suporte jurídico, de assistência à saúde, à educação, incluindo também, nessas ações, os familiares, visto que estes devem ser fortalecidos e preparados, como suporte fundamental no período do

⁶ Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

aprisionamento e no retorno do aprisionado à sociedade. O projeto de vida construído, só terá alguma possibilidade de sucesso, se houver um acolhimento da família e da sociedade. (ONOFRE e JULIÃO, p. 2013, p. 61)

Mas agora, voltemos ao conceito de liberdade numa perspectiva que transcende o direito de ir e vir, aqui, aplicável àquele que se torna um ser liberto, que dirige sua vida com autonomia, que é capaz de tomar decisões por si mesmo e de julgar o que é certo ou errado, bem como entender as relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros, nos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Com uma compreensão da função educativa numa acepção bastante abrangente, Pinto (2000) declara que

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O Homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. (Pinto, 2000, p.49, grifos do autor)

Não restam dúvidas de que à educação é transferida uma grande missão para com os sujeitos, isto é, seu papel, em tese, vai além de estar à frente da transferência de conhecimentos. É requerido que a educação ofereça o instrumental necessário aos homens a fim de que esses tenham condições de se reconhecerem enquanto seres autônomos, capazes de guiarem suas vidas. Conforme preceitua o Relatório Delors (Educação um tesouro a descobrir, 2006)

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (DELORS, 2006, p. 100)

A educação para a emancipação é uma tarefa que visa a uma transformação do sujeito, ou seja, é processo endógeno que, na perspectiva de Brandão (1985, p. 62), “não importa considerar sob que condições sociais e através de que recursos e procedimentos externos a pessoa aprende, mas apenas a pensar o ato de aprender do ponto de vista do que acontece do educando para dentro”. Podemos dizer que a mudança ocorre no ser, é sua percepção que vai sendo reconstruída. Nesse sentido, na medida em que o aprendiz é estimulado, seus processos cognitivos vão se ampliando. Diante disso, é preciso reconhecer que a educação modifica, e, numa perspectiva para a emancipação, é necessário difundi-la ainda mais.

2.2 Um olhar sobre a educação formal

Como mencionado no início deste capítulo, a educação se dá em diversos formatos, ocorre em vários ambientes e tem como envolvidos distintos atores, todas as configurações são muito importantes para a formação do ser humano, cada proposta visa à aquisição de um determinado resultado para os participantes. A educação mais significativa não necessariamente é aquela processada numa instituição escolar ou semelhante, toda forma de educação é reconhecida dentro dos seus limites e possibilidades. Neste trabalho, priorizou-se a investigação em torno dos processos educativos considerados formais, voltados para pessoas privadas de liberdade. Para Scarfó (2009, p.130) “é indispensável fortalecer a educação formal, já que cabe a ela outorgar certificação e, portanto, melhorar as possibilidades e oportunidades presentes e futuras das pessoas presas”. Desse modo, estamos privilegiando, nesta pesquisa, uma abordagem sobre a educação formal cujo processo intencionalizado se concretiza por meio dos métodos de trabalho e do planejamento das ações/atividades a fim de alcançar os resultados esperados. De acordo com Libâneo (2010), a educação formal

(...) seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito. (LIBÂNEO, 2010, p. 88-89, grifo do autor)

Convém ressaltar que, ao escolhermos discutir o processo educativo que está submetido à educação formal, nesse caso, aquele desenvolvido pela instituição escolar, não estamos deixando subtendido que os outros modos de se fazer educação sejam menos importantes. De forma alguma está se considerando de pouca relevância a educação não formal e a educação informal, muito pelo contrário, trata-se de modalidades de educação que contribuem demasiadamente para a formação dos diversos grupos e organizações. Sobre a educação não formal, Libâneo (2010) esclarece que se trata de um modelo cujas atividades possuem certo propósito, todavia, com um nível baixo de estruturação, não se pode negar que há um estabelecimento de relações pedagógicas, porém não são formalizadas. Cita assim “o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas,

praças, áreas de recreação) etc.” (Libâneo, 2010, p.89). Esse estudioso lembra ainda que, mesmo na escola, ocorrem práticas não formais, como exemplo, menciona as atividades extracurriculares que promovem saberes complementares. Outra perspectiva de educação refere-se ao modelo informal, nas palavras de Gaspar (2002), há um reconhecimento de que

Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência. (GASPAR, 2002, p. 173)

O que vemos na educação informal é que este modelo não está vinculado a uma opção por parte do sujeito de nela se inserir, como se verifica, a educação informal ocorre nas diversas práticas e situações do cotidiano, sem intencionalidades e sistematização de propostas. Aprendemos posturas, regras, formas de ser, de pensar, normas de convivência social, enfim, e nada disso está ocorrendo num lugar específico e num momento determinado.

Destacando, sobretudo, o papel da educação formal que ocorre no ambiente escolar convencional, Furini, Durand e Santos (2011, p. 220) declaram que “o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento humano: é o espaço privilegiado de superação do conhecimento espontâneo, de entrada no conhecimento científico, além de espaço de socialização, de construção de vínculos”. Ou seja, através da educação escolar é que se torna possível instrumentalizar os estudantes a fim de que se apropriem do conjunto de saberes universais, saindo de um nível de conhecimento menos elaborado para alcançar um patamar cultural mais consistente. De acordo com Luckesi (1994, p. 118), “a cultura espontânea é insuficiente para a sociedade moderna que exige dos indivíduos novos níveis de entendimentos através da educação formalizada”. Mas, ultrapassando esse objetivo, a escola também é um espaço oportuno para se estabelecer relações com os outros, é onde se dá o diálogo, a interação, o conflito e o consenso.

Em que pese o papel da escola na transmissão do legado cultural, Luckesi (1994) se posiciona como um grande defensor da universalização do conhecimento, assim, afirma que

Socialmente, a apropriação dos conhecimentos é um direito de todos os seres humanos. Esses conhecimentos foram produzidos dentro da sociedade e, por isso, a ela pertencem. Sociedade aqui é entendida como o conjunto de todas as pessoas que nela convivem e não somente os elementos privilegiados do segmento dominante e seus representantes oficiais no poder. (...) ter a possibilidade e os mecanismos necessários de apropriação do legado cultural que a humanidade já

produziu é um direito inalienável de todos os seres humanos. Em si, não há porque subtrair as pessoas desse direito. (LUCKESI, 1994, p. 85)

Com efeito, Luckesi (1994) também aponta os núcleos fundamentais na prática escolar, segundo ele, destacam-se, a tarefa de favorecer a apropriação do conhecimento que permite ao sujeito elevar-se culturalmente, atuar na formação da personalidade do educando, contribuindo para o desenvolvimento do espírito de solidariedade e, por último, sinaliza para o trabalho de promoção da afetividade que influenciará diretamente a obtenção de resultados significativos nos outros núcleos.

A educação formal é um instrumento imprescindível para a elevação cultural do ser humano, é por meio da apreensão dos saberes universais que se torna possível o indivíduo desfrutar de um contínuo processo emancipatório em todos os aspectos da sua vida. O que a realidade tem demonstrado no que tange aos efeitos da ausência ou baixa escolaridade, é que as pessoas que estão fora dos processos escolares tendem a ser excluídas de várias situações do cotidiano, quanto menos escolaridade, mais dificuldades elas enfrentam diante das práticas sociais, sobretudo, aquelas que exigem um conhecimento sistematizado, aliando uma linguagem formal aos avanços tecnológicos.

2.3 O direito à educação das pessoas privadas de liberdade: abordagem presente em alguns tratados e legislações

O direito à educação está presente em diversos tratados, que procuram legitimar, principalmente, a defesa do acesso à educação de modo indiscriminado, isto é, garantir a todas as pessoas esse direito. Um desses documentos refere-se à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada no ano de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Em seu artigo 3º, está presente o objetivo de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. Dessa forma, estabelece que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos”. Depreende-se, dessa afirmativa, a universalização prevista ao garantir a educação, em todas as faixas etárias e indistintamente para todas as pessoas. Destaca-se nesse artigo que, quanto aos grupos excluídos (populações das periferias e das zonas rurais, indígenas nômades, refugiados, dentre outros), estes devem ter preservados o direito à educação, não podendo, desse modo, “sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais,” (art.1º,

item 4). Pessoas privadas de liberdade são, por natureza, excluídas de todos os processos sociais (esferas produtiva, educacional, como cidadão, consumidor,) daí ser legítimo o acesso, por parte desses sujeitos, a um bem tão precioso como a educação.

Com uma abordagem mais direcionada para a educação de adultos, a Declaração de Hamburgo, datada de 1997, aponta que “é fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito” (Parte do item 9 da Declaração de Hamburgo). Assim, temos presente a educação que se perpetua ao longo da vida do ser humano. Nessa V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, foram definidos alguns temas que seriam discutidos pelos participantes. Destacamos o tema VIII, intitulado “A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos”, cujo parágrafo 47 estabelece o compromisso de

“reconhecer os direitos dos detentos à aprendizagem:”

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

Ainda na Declaração de Hamburgo, no item supracitado, reconhece-se que, apesar de a educação ser um direito de todos os adultos, o que se percebe é que diversos segmentos estão excluídos dos processos educacionais, desse modo, “esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade”. O que podemos considerar acerca da referida declaração é que está presente em seu teor o reconhecimento de que a educação é uma prática que se dá ao longo da vida, não se restringindo ao período da infância e da adolescência. O compromisso com os jovens e adultos é um aspecto pontuado pela declaração, ressaltando que se verifica, também, uma compreensão de que esse público tão diverso, do qual fazem parte os grupos submetidos a processos excludentes, faz jus a uma educação que esteja articulada com as suas peculiaridades e interesses.

Outro documento importante, que também se pronuncia a respeito da educação para pessoas encarceradas, são as “Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos”. Datadas de agosto de 1955, dispõem sobre a prevenção do crime bem como o tratamento a ser dispensado aos detentos. No que tange à educação, prevê a sua obrigatoriedade para os analfabetos e jovens reclusos (regra 77- item 1). Há também orientação no sentido de que, “tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação” (regra 77 – item 2). É pertinente salientar a preocupação existente quanto à coerência entre a educação ofertada aos detentos e o sistema educacional, a fim de que seja possível a continuidade dos estudos quando da saída do estabelecimento penitenciário. Desse modo, ao evitar essa ruptura, as chances de o ex-detento prosseguir tendem a ser maiores, uma vez que o egresso já se familiarizou com os princípios e práticas educativas adotadas pelo sistema educacional, o que minimiza o estranhamento quanto à proposta escolar.

Em se tratando da legislação nacional, conforme mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, a Lei de Execução Penal (Lei 7.210, de 11 de julho de 1984) dispõe sobre a assistência educacional a ser oferecida ao preso e ao internado. A Resolução n. 02 de 19 de maio de 2010, do Ministério da Educação, estabelece medidas para a efetivação da política educacional nos estabelecimentos penais. Dentre as várias orientações presentes nessa resolução, destaca-se em seu artigo 2º que

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (Artigo 2º da Resolução nº 02 de 2010)

De certa forma, o disposto nesse artigo faz uma validação das legislações vigentes no âmbito do Brasil e dos tratados internacionais dos quais o país é signatário. Salienta, ainda, o dever de assegurar uma educação que seja adequada a todos os níveis e modalidades educacionais, destacando que se aplica de forma irrestrita aos sujeitos penitentes e aos egressos. Outro aspecto pertinente sobre a oferta de educação para jovens e adultos reclusos, refere-se ao objetivo de vinculá-la a outras ações complementares nas áreas de “cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade (...) (artigo 3º, inciso III)”. Um ponto que não

podemos deixar de mencionar é que está presente a preocupação com a formação, tanto inicial quanto continuada, bem como a valorização dos profissionais que atuarão nesses contextos.

O Decreto 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), é outro instrumento de suma importância para as políticas de educação em prisões. Conforme o artigo 1º, seu objetivo é “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais”. Nos termos do artigo 3º, as diretrizes do PEESP são

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

II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e

III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

Por último, destacamos a recente aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Na meta 9, consta a necessidade de “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. E uma das estratégias para o alcance dessa meta é justamente

assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (PNE, 2014, meta 9, item 9.8)

Em termos de legitimação do direito à educação para detentos, nota-se que há um arcabouço significativo, tanto internacional como nacionalmente. São ditados os princípios e estabelecidas as orientações em pauta. Muitos documentos apontam para a competência de cada ente, sejam aqueles envolvidos com as políticas criminais ou aqueles responsáveis pela educação, no Brasil, mencionam-se o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, respectivamente à frente dessas atividades.

Entretanto, apesar da introdução daquelas normas no ordenamento jurídico pátrio, percebe-se que possuem natureza predominantemente programática, limitando-se a definir atribuições, estabelecer diretrizes e outras providências, mas não condizem com uma

aplicabilidade concreta, efetiva e unificada dos princípios atinentes à oferta de educação às pessoas privadas de liberdade.

2.4 O processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos

A abordagem que tecemos em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se estrutura de uma forma mais abrangente, sem adentrar profundamente no objeto de análise, nesse caso, a educação para pessoas privadas de liberdade, que também se constituem de jovens e adultos. Para tanto, destinamos o subtítulo seguinte para essa discussão.

Nacionalmente, a EJA tem a sua previsão assentada na Constituição Federal, quando menciona em seu artigo 208, inciso I, que está assegurada a educação básica para “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷, mais conhecida como LDB, a EJA vem ocupar a seção V. No artigo 37, parágrafo primeiro, estabelece que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, art.37, §1.)

Além dos instrumentos legais mencionados, cita-se ainda a Resolução nº 01, de 05 de julho de 2000, que Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. A referida resolução vem orientar os sistemas responsáveis pela oferta de EJA, norteando, dessa maneira, princípios, procedimentos e situações a serem observadas. É perceptível que há um reconhecimento da modalidade de EJA no que tange à sua distinta natureza, notadamente quando a comparamos com a educação escolar que ocorre na faixa etária apropriada. Trata-se de uma modalidade que requer uma prática que considere as peculiaridades presentes no universo dos jovens e adultos. Nesse sentido, o Parecer 11/2000⁸ do Conselho Nacional de Educação (CNE) assim se manifesta

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência (...) (Parecer 11/2000, p. 33).

⁷ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁸ Referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A EJA é uma modalidade de educação que se encontra num contexto distinto, por isso, há modos próprios de ser organizada e implementada. Os estudos realizados por Furini, Durand e Santos (2011) destacam que é importante considerar os diversos espaços nos quais a EJA se desenvolve, desse modo, frisam que o reconhecimento da heterogeneidade presente nessa educação é fundamental para atuar com esse público. Isso quer dizer que essa modalidade se faz presente em diversos espaços, há propostas educativas acontecendo em zonas rurais e urbanas, voltadas para indígenas, comunidades tradicionais, e presentes também para jovens e adultos que se encontram encarcerados.

De acordo com o Relatório Delors (Educação: um tesouro a descobrir, 2006, p. 56), para que a educação seja uma porta para a inclusão, “há que conduzir, ou reconduzir, para o sistema educativo, todos os que dele andam afastados, ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adaptava ao seu caso”. Aqui, eis então, uma circunstância muito peculiar às pessoas com perfil para a EJA, em sua grande maioria, não frequentaram a escola, seja de modo algum ou por um tempo curto. Muitos motivos ligados a questões externas à escola, como a necessidade de trabalhar e/ou de criar e educar os filhos, podem ter feito com que essas pessoas se afastassem dos bancos escolares. Contudo, muitos educandos se depararam com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. A escola tende a não dialogar com a realidade na qual se encontram essas pessoas, daí elas passam a perceber o ambiente escolar como algo que não pertence ao seu mundo, não há uma conexão com as suas vivências e experiências. Começam a compreender que a escola é distante, não conseguem ver o significado de estar naquele universo tão distinto do contexto ao qual pertencem.

Assim como a saída da escola pode ter se dado por vários motivos, o retorno à sala de aula também tem várias razões de ser, dentre elas, podemos destacar a necessidade de obter emprego ou de se firmar em algum posto de trabalho cujas exigências de qualificação tenham aumentado, seja também para melhorar a autoestima, conhecer e interagir com outras pessoas, enfim, voltar aos estudos passa a representar a busca para atingir algum propósito. Na perspectiva de Andrade (2004)

valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem acesso à escolaridade básica.

(...)

Ele aposta, de novo, na possibilidade de mudança e, para tanto, é preciso ter boas razões para isso. (ANDRADE, 2004, p. 51-52)

Trata-se, dessa forma, de reconhecer essa decisão assumida pelo sujeito, uma vez que é inconcebível que a escola venha a reproduzir as mesmas práticas que fizeram com que o estudante desistisse de frequentá-la. Como salientou a autora supramencionada, é um momento de crucial em que a escola tem a oportunidade promover um trabalho que realmente faça sentido para a existência dessas pessoas que ficaram, por muito tempo, excluídas das políticas e ações educacionais. Sobre a oferta da EJA, Pinto (2000) defende que

A educação de adultos não é uma parte complementar, *extraordinária* do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. Não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar. (PINTO, 2000, p. 82, grifo do autor)

Então, resta-nos pensar no tipo de relação que precisa ser estabelecida entre professores e educandos a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja de fato portador de significado. Antes de tudo, é pertinente admitir que os jovens e adultos possuem uma experiência de vida mais consolidada se comparados aos alunos que ingressam na escola na idade considerada própria para cada nível/série, isto é, as crianças e os adolescentes. Daí ser imprescindível que a ação pedagógica não somente reconheça, mas que dialogue com as experiências trazidas por essas pessoas, que se aproxime do saber que elas construíram ao longo de suas vidas, nos diversos ambientes dos quais participaram. Assim, frisamos que é essencial ao docente da EJA ter sensibilidade para compreender as vivências e a percepção de mundo que os alunos possuem, é fundamental que esteja aberto para ouvir as representações que esse público possui e como estas podem se articular com o legado científico-cultural transmitido pela escola. Desse modo, tornar-se imperioso o reconhecimento dos valores e aspectos culturais populares trazidos pelo público da EJA. Como afirma Paiva (2004), a educação de jovens e adultos não se restringe apenas à alfabetização de adultos a fim de cumprir metas governamentais, elevando o índice da população alfabetizada, mais que isso, essa modalidade de educação tem um compromisso que transcende essa ação, estamos falando em aprendizagem que se dá por toda a vida e em vários espaços sociais. É oportuno considerar que o ser humano, por sua natureza, encontra-se num contínuo processo de formação, assim, não há que se

limitar a EJA a simples questão de atender aos propósitos do governo no que tange ao índice de alfabetização/escolarização.

Um grande nome bastante vinculado à educação popular e à educação de jovens e adultos é o educador Paulo Freire, o estudioso foi autor de uma série de obras dedicadas à educação, sobretudo, da prática educativa a ser desenvolvida junto ao público mais excluído dos processos sociais. Além desses trabalhos, Paulo Freire realizou diversas experiências junto aos grupos populares, o seu pensar e fazer estavam caracterizados por uma perspectiva de libertação por meio da educação. O educador sempre ressaltou o sentido político da educação, suas contradições e os interesses a que subjaz essa atividade. A proposta de educação concebida por Freire (1981) é favorável à emancipação das massas, é contrária a toda ação que tenha como fundamento perpetuar a opressão, ao invés disso, a prática educativa se dirige para a conquista da libertação, o desvelamento da consciência crítica e o engajamento na luta pelo restabelecimento dos direitos e da dignidade dos grupos populares. Preconizou uma prática que objetivava mostrar ao homem que a mudança é possível, que a sua condição de oprimido pode ser superada, afirmava que todos sabem de alguma coisa, não existem seres cultos e seres incultos, o que há são saberes diferentes, e que ao longo da vida aprendemos uns com os outros. Ao falar sobre a prática docente junto à educação de adultos, Freire (2001) declara que

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2001, p.27)

Percebe-se que esse educador dispensava uma extrema atenção ao debate sobre o relacionamento entre professor e aluno, a sua contribuição é grandiosa nesse sentido. É inconcebível exercer uma prática que seja indiferente ao dia-a-dia dos sujeitos, daí a necessidade de o educador interessar-se pelo contexto do qual o educando advém. Ainda percorrendo o perfil do docente, Freire (2001) preleciona que

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, a curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar a execução* das mesmas. (FREIRE, 2001, p. 39, grifos do autor)

Há uma compreensão de ensino que transcende os aspectos referentes ao repasse de conteúdos, afirma-se a existência de outros requisitos relevantes, nesse caso, o caráter ético que deve vigorar na relação entre educador e educando bem como a condição de pleno respeito pelos alunos, o que não acontece quando existe um clima de intolerância com relação à maneira de ser e de pensar do educando. Contudo, essa atitude de reverência não deve se confundir com ausência de atuação por parte do educador, gerando diminuição da sua autoridade enquanto responsável por mediar a ação educativa. Assim, o professor não deve se isentar do seu papel de encaminhar o processo de ensino-aprendizagem, considerando todos os princípios e procedimentos inerentes a essa atividade.

Um conceito bastante difundido por Freire (1981) refere-se à educação bancária, nesse sentido, o educador alerta que

na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1981, p. 67)

Interessante mencionar que a educação bancária, tão criticada por Freire, deve ser combatida em qualquer nível e modalidade de ensino, mas é preciso ter uma atenção especial com a educação de jovens e adultos. Aqui, entendemos que deve existir uma educação que reconheça os estudantes como seres portadores de conhecimento e vivência que não podem ser desprezados e ignorados pelo educador, pelo contrário, este deve atuar dialogando com a realidade e o mundo dessas pessoas.

Ainda no contexto da EJA, são diversas as críticas ao modelo de ensino que se baseia em métodos e processos infantis. Nesse sentido, Pinto (2000) afirma que, ao se trabalhar com jovens e adultos de uma forma infantilizada, o professor compromete o processo pedagógico ao ignorar o nível de maturidade e de conhecimentos dessas pessoas. Desse modo, considerar esse contexto é fundamental para uma prática educativa que vise à transformação, o que não será possível por meio de um processo que ocorra de forma indiferente, que não parta da constituição da vida adulta e que desconheça a bagagem cultural e o saber de vida dos sujeitos, sujeitos estes que aprendem e que, de certa forma, também ensinam.

Diante das contradições e dos interesses presente na sociedade, convém salientar que o docente que atua junto a jovens e adultos necessita de senso crítico e político

aguçado, é preciso considerar o contexto social no qual esses sujeitos se encontram e os processos de exclusão a que estão submetidos. Cabe ao docente ter um posicionamento que esteja longe de uma visão neutra de mundo, concebendo a sociedade como um espaço de interesses conflitantes, campo de mobilização e de lutas. Oliveira, (2004) realiza diversas reflexões acerca da EJA, num de seus posicionamentos, no que concerne à prática educativa nessa modalidade de ensino, a autora destaca que

(...) restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana. (OLIVEIRA, 2004, p. 105)

O trabalho docente na EJA requer uma prática orientada para a mudança social, pautando-se num processo de possibilitar aos educandos uma compreensão de mundo a fim de que estes sejam capazes de intervir conforme suas necessidades. Nesse espaço, o diálogo é tido como elemento essencial, por permitir a troca de experiências, o que proporciona uma aproximação entre docente e alunos. Freire (2001, p. 83) destaca que “o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outro”. Logo, a docência na EJA implica a sensibilidade do professor para dialogar com os alunos, o que difere do ato de repassar conteúdos, o diálogo é o principal instrumento de que o professor deve lançar mão a fim de desenvolver um trabalho baseado na confiança e no respeito mútuos. Em se tratando do papel do professor, Barcelos (2009) frisa que

O que é exigido dos (as) educadores (as) que trabalham com a EJA é uma tarefa não menos difícil: trata-se de encantar – talvez re-encantar – estes homens e mulheres adultos que já passaram por várias experiências de escola, e delas, não raro, têm tristes recordações. É uma tarefa nada fácil. (BARCELOS, 2009, p. 79)

Para finalizar, salientamos que a tarefa de educar é bastante complexa, o papel atribuído aos educadores não se restringe somente à transmissão de conhecimentos, mais do que o repasse de informação, o sentido do processo de ensino-aprendizagem abrange a formação integral, que não está preocupada apenas com a formação do aspecto intelectual, mas também se vincula à afetividade, à ética, à estética, à cidadania, etc. No caso da educação desenvolvida com jovens e adultos, mais necessário se faz pensar nessa formação mais abrangente, são sujeitos que precisam ser reconhecidos e, para tanto, há que se ter presente educadores capazes de conduzir a prática educativa que seja significativa para aquela formação.

2.5 Reflexões acerca da educação no cárcere

Uma questão que permeia o discurso relativo ao sistema prisional brasileiro refere-se ao expressivo aumento do número de pessoas encarceradas. Conforme censo penitenciário divulgado pelo Ministério da Justiça⁹, no ano 2000 havia 232.755 detentos no sistema carcerário, em 2012, foram registradas 548.003 pessoas presas, isto é, em pouco mais de uma década, a população carcerária mais que dobrou. Como efeito desse grande contingente e da falta de infraestrutura em termos de instalações prisionais, gera-se uma superpopulação, desse modo, os estabelecimentos estão lotados e as celas das prisões abrigam um quantitativo muito superior à capacidade estabelecida. Abordando de uma maneira genérica o perfil da população carcerária no Brasil, Ireland (2010, p.28) ressalta que, “além de serem jovens homens pobres na sua maioria, o conjunto de pessoas privadas de liberdade também apresenta baixos níveis de escolaridade (...)”. Maeyer (2013), numa visão mais ampla, também identifica esse perfil carcerário ao apontar que

A maior parte dos detentos é constituída por pobres, tem um nível educacional muito baixo, jamais conheceram a escola ou, quando conheceram, sua experiência frequentemente terminou em fracasso; muitos detentos são jovens ainda e, em numerosos países, os migrantes (econômicos) constituem uma parte importante da população carcerária. (MAEYER, 2013, p. 35)

Dessa forma, verifica-se que boa parte dos apenados é desprovida dos bens necessários à efetivação da qualidade de vida, são pessoas que se encontram excluídas de processos que favorecem a obtenção de renda, que frequentaram de forma bastante precária a escola, o que reforça a dificuldade de ascender financeira e culturalmente. Salienta-se que tais argumentações não têm como intenção justificar a entrada daquelas pessoas no “mundo do crime”, mas tão-somente refletir que condições de vida desfavoráveis, em termos materiais, tendem a contribuir para que se busque, por meios não convencionais e, sobretudo ilícitos, o alcance de um patamar de vida desejável.

O que nos chama a atenção para esses fatos é que, após cumprir a pena privativa de liberdade, a pessoa ora condenada retornará à sociedade, logo, é necessário pensar como se pode dar esse regresso, considerando que a LEP (art.1º) apregoa que o papel da execução penal é “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Nesses

⁹ Informações constantes na base de dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) vinculado ao Ministério da Justiça.

termos, há uma explicitação no que concerne ao objetivo de “recuperar” o encarcerado a fim de que este retorne ao convívio social. É pensando nesse propósito que nos valem da possibilidade de a educação se tornar uma aliada na busca pela ressocialização. Como preleciona Pereira (2011)

Legalmente, a educação no cárcere é um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização. (PEREIRA, 2011, p. 40)

Julião (2012) também se posiciona quanto à condição do sujeito encarcerado, o que este perde, bem como os direitos que não foram suprimidos em decorrência do aprisionamento, ao observar que

A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo indeterminado, do direito do interno de ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional se insere. (JULIÃO, 2012, p.193)

A educação pode se configurar como instrumento que torna capaz vislumbrar os demais direitos garantidos a todos os homens e mulheres, sem distinção de qualquer situação na qual o sujeito se encontre. Como sugerem Scarfó, Breglia e Frejtman, (2011, p. 151), a educação para detentos é “um direito humano que, por sua potencialidade, tem um impacto favorável sobre a melhoria da qualidade de vida dos (as) detentos (as) não somente enquanto dura seu aprisionamento, mas também na sua volta à sociedade e ao exercício de maiores e melhores direitos”. O que se depreende dessa reflexão é que a educação pode atuar de forma positiva, não somente durante o período do cárcere, mas também e principalmente a partir do retorno ao convívio social, uma vez que, por meio do exercício desse relevante direito, é possível compreender a existência dos demais, mais ainda, ter plena consciência de que é um sujeito que deve ter garantido o usufruto dos mesmos.

Vários estudiosos vêm apresentar qual é a missão da educação inserida no ambiente prisional e que funções ela vai cumprir junto aos detentos. Para boa parte, a educação pode proporcionar muitas vantagens, a exemplo de Elionaldo Julião, um grande pesquisador de políticas públicas em privação de liberdade, ao pontuar que

A educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem

além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores pautando-se em princípios éticos e morais. (JULIÃO, 2012, p.22)

Nessa proposta apresentada por Julião (2012), a educação possui três propósitos, sendo que os dois primeiros estão relacionados a um efeito mais imediato, isto é, procura-se evitar que os presos fiquem ociosos em suas celas e que, de certa forma, a educação venha a contribuir para amenizar o encarceramento. Em longo prazo, a educação pode propiciar diversas aprendizagens, que não se restringem puramente à aquisição de conhecimentos, mas contribuirão para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos condizentes com fundamentos éticos e morais. Para Onofre (2011, p. 276), “(...) o que se propõe não é uma educação escolar baseada em muitos dados, mas uma educação que permita a quem a recebe significar, elaborar, modificar e construir seu próprio caminho”.

Numa pesquisa realizada por Penna (2011) acerca da prática escolar desenvolvida no âmbito da prisão e da atuação dos monitores-presos, na Fundação Prof. Dr. Manuel Pedro Pimentel (FUNAP), a autora verifica a concepção e o ponto de vista dos detentos acerca da escola, a estudiosa observa que essa instituição é tida como o melhor lugar existente na prisão, há um reconhecimento dos aspectos positivos engendrados pela escola. Trata-se de um ambiente no qual as pessoas querem estar, é associada ao que é bom e proveitoso, cujos resultados são benéficos, diferentemente da prisão, que não educa e nada ensina de significativo. Em contrapartida, para os agentes públicos que atuam na prisão, a escola não deveria estar a serviço dos detentos, na compreensão destes, trata-se de um absurdo fornecer educação para bandidos. A autora supracitada discorre sobre o contexto da educação inserida no cárcere, mencionando que

A construção do significado do espaço escolar na prisão responde a funções implícitas ao processo de escolarização, como ensinar a ler, a fazer contas, ampliar os conhecimentos dos alunos e promover a sua certificação. Mas a escola apresenta outras funções decorrentes do ambiente prisional, tais como passar o tempo, aumentar as possibilidades de circulação, ou auxiliar na obtenção de parecer favorável para elaboração de laudos a serem enviados ao juiz com o objetivo de pleitear a progressão da pena para um regime mais brando. A escola ocupa um determinado lugar na prisão, sendo valorizada pelos presos em função do que ela viabiliza para eles em termos práticos e que significa a possibilidade de melhorias concretas em suas vidas. (PENNA, 2011, p. 138-139)

Para Penna (2011), a prática educativa desenvolvida na prisão alcança resultados mais imediatos para os detentos, ela está voltada para o atendimento das necessidades mais básicas, o que, na concepção da autora, não difere muito da prática desenvolvida fora do cárcere, tendo em vista que a educação vem se prestando à obtenção do certificado ou ainda para possibilitar a inserção dos alunos no sistema produtivo. É importante destacar

que, quando essa pesquisa foi realizada, ainda não havia sido aprovada a remição da pena através dos estudos, instituída pela Lei 12.433 de 2011, trata-se, certamente, de mais uma possibilidade que a assistência educacional pode proporcionar ao detento, assim, o tempo de permanência na prisão pode ser abreviado consoante o estabelecido nessa lei.

Convém realizar algumas reflexões antes de se pensar na implementação da assistência educacional nos estabelecimentos penitenciários, assim, questiona-se: que tipo de educação deve ser desenvolvido nesse ambiente? A quais finalidades a prática educativa almeja? Qual a abordagem que seria mais adequada junto aos detentos? Como escolher os conteúdos e o material pedagógico? Enfim, são alguns questionamentos que devem fazer parte da discussão a ser provocada. De certa forma, vem a ser um paradoxo pensar a educação num contexto para o qual esta ação não foi concebida, a natureza do ambiente prisional não está associada à prática educativa. De acordo com Onofre (2011)

É impossível separar o processo educativo do contexto em que ele tem lugar. O espaço prisional é um marco especialmente difícil para os processos educativos, cuja finalidade, entre outras, é permitir que as pessoas tomem suas próprias decisões e, em consequência, assumam controle sobre suas próprias vidas e possam inserir-se na sociedade, de maneira autossuficiente. Nesse sentido, no contexto prisional a educação é uma ferramenta adequada para o processo formativo, no sentido de produzir mudanças de atitudes e contribuir para a integração social. (ONOFRE, 2011, p. 275, grifos nossos)

Como menciona a referida autora, não é possível dissociar a educação do ambiente em que ela ocorre, além de ser inconcebível, não seria pertinente que o ato de educar estivesse indiferente ao contexto no qual se realiza. Faz-se necessária esta conexão a fim de que a proposta de educação seja significativa e cumpra seu papel. Mencionando justamente o espaço prisional, Furini, Durand e Santos (2011) discutem esses aspectos contraditórios no que tange à educação desenvolvida na seara prisional, mostrando os efeitos e sentimentos manifestos. Nesse sentido, aduzem que

aqueles que vivenciam a experiência de escolarização em espaços prisionais compartilham de outros sentimentos em relação ao espaço por eles apropriado. Esse espaço ainda se insere num campo de forças e de disputas com a estruturação dos espaços penitenciários e o sistema prisional. Assim, enquanto o sistema prisional prioriza a repressão, a perda de identidade do preso, o confinamento, a vigilância, a violência e a punição (embora a existência destes últimos não seja assumida como prática recorrente em presídios); a educação formal prima por promover a liberdade, a comunicação e a promoção humana. (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, p. 203)

De fato, há uma gama de adversidades presentes no cárcere que atua dificultando o processo de reeducação. Quando inserimos a prática educativa na prisão, a impressão é que estamos diante de duas forças distintas, cada qual manifestando à sua maneira, isto é,

o cárcere trabalhando num sentido contrário à natureza da educação, esta procurando transformar e libertar, aquele alimentando a violência, degradando ainda mais a condição do penitente. Na perspectiva de Onofre (2011), apesar de todos os entraves, a escola pode colaborar para a melhoria de vida, a sala de aula vai se constituir num espaço em que muitas atitudes que não seriam admitidas na prisão tornam-se possíveis no contexto escolar.

Sabe-se que a prisão constitui-se em espaço de normas rígidas e que não permite liberdade plena de expressão e decisão, mas a sala de aula pode oferecer oportunidades de reflexão, espaços de escolhas e tomadas de consciência. Nesse sentido, a educação deixa de ser um momento de distração (ocupar o tempo), para se tornar uma oportunidade real de melhorar sua conduta e hábitos, em favor de uma futura reintegração social positiva. (ONOFRE, 2011, p.277)

Gadotti (1995) também é partidário da educação como instrumento para a mudança, segundo o autor, “a força da educação está no seu poder de mudar comportamentos. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se. Portanto, a força da educação está na ideologia”. (Gadotti, 1995, p.83) Apesar de a abordagem do estudioso ser direcionada à questão da ideologia e educação, bem como aos aspectos relacionados à luta de classes, nessa passagem é perceptível que a tarefa da educação repousa na transformação, e por que não falar na transformação dos sujeitos que se encontram cumprindo pena, os quais estão, de certa forma, “corrompidos”, seguindo um caminho moralmente reprovável.

Reforçamos que é necessário acreditar na possibilidade da mudança, mas não se trata de uma crença ingênua. Consoante expõe Freire (1996)

(...) se trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que se recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. (FREIRE, 1996, p. 70-71, grifos nossos)

Com essas considerações, o autor vislumbra que o processo de educação de jovens e adultos pode não surtir o efeito que dele se espera, ou contar com a adesão inquestionável de todos os discentes, tampouco o desenvolvimento de cada um deles será compensador dos esforços dispendidos. Tal constatação ainda é mais evidente na educação ofertada no âmbito prisional, com todas as limitações existentes.

Logo, é preciso reconhecer os limites presentes na ação educativa, nas estruturas e nos próprios sujeitos detentos. Infelizmente, muitos deles não serão reintegrados de forma

exitosa. Acreditamos que, nesse momento, mais importante que os aspectos quantitativos, é o resultado qualitativo, mesmo que sejam poucos detentos, o importante é acontecer. Nesse contexto, se uma, duas ou três pessoas estiverem dispostas a cultivar uma vida diferente daquela que deu causa à sua prisão, isso já representa algo muito positivo. Para finalizar, destacamos uma reflexão de Freire (1981, p. 95) no que se refere à existência da fé, segundo o autor, “não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”.

2.5.1 Alguns desafios para a oferta de educação no cárcere

Muitos estudiosos que pesquisam sobre a oferta de educação para pessoas privadas de liberdade reconhecem a existência de vários obstáculos a superar para que o Estado garanta esse direito à população carcerária. Mencionam ainda que, não somente a assistência educacional, mas uma série de direitos, tais como o direito à saúde, ao acesso à justiça, ao trabalho, dentre outros, não é garantida de forma plena. A maioria dos estabelecimentos penitenciários não dispõe de infraestrutura adequada para o cumprimento da pena, tampouco para o desenvolvimento de atividades educativas e laborativas. Não há salas de aula, bibliotecas, oficinas, laboratórios, etc., conta-se, muitas vezes, com a improvisação de alguns espaços, que passam a desempenhar precariamente a função relegada a esses setores. Além disso, o fato de esses estabelecimentos encontrarem-se superlotados compromete a implementação de ações voltadas para a recuperação, dificilmente será possível atender ao estabelecido na LEP quanto às assistências aos detentos, dentre estas a educação.

Outro aspecto fundamental para se refletir é no que diz respeito ao modelo de educação a ser preconizado para o ambiente prisional, é preciso pensar nas metodologias e estratégias a utilizar ao longo do trabalho com o público encarcerado, quais as suas necessidades, a quais objetivos almeja a proposta educacional, como promover um trabalho que seja significativo, bem como os caminhos a serem percorridos para tornar possível essa proposta de educação. Sobre o projeto de ensino que dê conta das peculiaridades existentes no cárcere, Pereira (2011) assevera que

(...) a construção de prédios é um fator necessário, mas não o mais importante, pois para nada serve a construção de salas sem um currículo de qualidade que dê conta das diferenças do ensino aprendizagem para pessoas adultas e que estão

temporariamente em privação de liberdade. Necessita ser um processo educativo capaz de motivar essas pessoas a ponto de ver na educação uma possibilidade de emancipação ainda na condição de encarceradas. (PEREIRA, 2011, p.45, grifos nossos)

Aliado às dificuldades presentes no sistema carcerário, verifica-se ainda que há um extremo desprezo, por parte da sociedade civil, em relação a esse público aprisionado. Não existe uma compreensão de que a pena que os condenados cumprem se refere à perda do direito de locomoção, assim, os demais direitos não devem ser prejudicados devido ao fato de estarem encarcerados. Segundo Teixeira (2010), para boa parte dos membros da sociedade, “presos e presas são desprovidos de direitos e, portanto, não merecedores de assistência, apenas de castigo. Destinar recursos para essa população é deixar de atender a educação infantil, o ensino fundamental da população portadora de direitos” (Teixeira, 2010, p.18-19).

É preciso sensibilizar a sociedade no sentido de alertar para a importância de favorecer as condições mínimas de dignidade para o apenado, não se trata de absolvê-lo do crime que cometeu, mas perceber que o fato de estar aprisionado já constitui a pena imposta. Diferentemente da compreensão equivocada de direitos como regalia ou privilégio, que geralmente permeia o imaginário das pessoas, urge lembrar que os detentos cumprirão a pena e retornarão a essa mesma sociedade. Assim, se pretendemos que eles saiam de lá em condições de conviver socialmente, temos que fazer a nossa parte, reconhecendo que as condições do ambiente prisional já são degradantes por si mesmas e se, junto a isso, o sujeito não tem a sua dignidade preservada e nem a garantia aos seus direitos não suprimidos pela condenação, não é de se esperar que tenhamos uma pessoa apta para a reintegração de forma harmônica, pelo contrário, sairá do cárcere um indivíduo amargurado e totalmente desacreditado na sociedade. Para Ireland (2010), essa educação exige uma visão positiva do futuro, tanto o detento como os demais envolvidos no processo devem acreditar que a mudança é possível, posto que

(...) um processo educativo que não seja de mão dupla está destinado ao fracasso: da mesma forma que uma pessoa privada de liberdade deve apostar no seu potencial humano, sem a capacidade da sociedade civil de acreditar nesse potencial e aceitar de volta as que cumpriram a sua pena, a possibilidade do aumento do ciclo de crime e violência permanece. (IRELAND, 2010, p. 31)

No que concerne aos profissionais envolvidos com a educação no cárcere, é preciso reconhecer que se trata de um trabalho de natureza complexa, dadas as condições nas quais acontece, bem como o público a que se destina. Daí a importância de uma formação que reconheça esses aspectos, que mostre aos educadores como desempenhar esse

papel. Ao falar sobre o que se espera do educador para exercer sua função, Luckesi (1994) afirma que esse profissional

Deve ser suficientemente capacitado e habilitado para compreender o patamar do educando. E, a partir dele, *com todos os condicionamentos presentes*, trabalhar para elevá-lo a um novo e mais complexo patamar de conduta, tanto no que se refere ao conhecimento e às habilidades, quanto no que se refere aos elementos e processos de convivência social. (LUCKESI, 1994, p. 115, grifos nossos)

Nessa passagem, Luckesi (1994) menciona alguns requisitos necessários ao educador e considera os “condicionamentos presentes”. Ao trazer essa reflexão para a educação com pessoas privadas de liberdade, torna-se ainda mais necessário levar em conta os determinantes existentes, a fim de que se desenvolva uma prática que não se restrinja apenas à aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, que permita ao reeducando se perceber como sujeito cujas potencialidades podem transformar sua vida e as relações que estabelece com a realidade.

Um grande estudioso em matéria de educação em presídios, Marc de Maeyer aborda a questão dos objetivos da prática educativa no cárcere ao prelecionar que

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu campo de ação, a saber o eu-aprisionado mas aprisionado por um certo tempo apenas. (MAEYER, 2013, p. 39)

Em momento posterior, o autor afirma que

Não se trata de negar o passado e o crime, não se trata de dar um certificado de boa reputação àquele que não merece. Trata-se de ajudá-lo a enxergar que é possível fazer outras coisas, que ele é capaz de outras atitudes, outros projetos, outras afeições. É preciso simplesmente lembrar-se de que vários detentos jamais tiveram oportunidade de experimentar isso, vindo não raras vezes, como dissemos, de meios pobres e pouco estruturados. (MAEYER, 2013, p. 44)

Na concepção de Onofre (2011), o educador necessita por as disciplinas para dialogar com temas transversais, tais como direitos humanos, cidadania, normas e legislação, ao fazer esse entrelaçamento, será possível munir o educando das ferramentas necessárias a uma reintegração social significativa. Acreditamos que a formação a ser dispensada ao detento deve estar a favor da construção da autonomia, da conquista da liberdade - esta compreendida de forma muito mais ampla que o simples cumprimento da pena, ganhando a liberdade de ir e vir, mas numa perspectiva de liberdade para viver,

decidir, agir e se situar na vida, conduzindo-se de forma responsável. Muito além de ocupar o tempo do detento, para evitar a ociosidade e contribuir para a remição da pena, a educação no cárcere deve ter uma finalidade que transcende os objetivos mais pontuais, deve, pois, contribuir de forma plena para a ressocialização do apenado.

Temos um longo caminho a percorrer no que tange à educação nas prisões, já houve avanços no sentido de se reconhecê-la como um direito subjetivo que não deve ser negado à população encarcerada. Nesse sentido, a legislação ratifica essa premissa, e há muitos estudiosos que se dedicam à temática e que, de alguma forma, disseminam a importância dessa política. Contudo, há muito que ser feito nas várias esferas que envolvem a ação educativa junto aos presídios. Nesse contexto, algumas realizações devem partir dos órgãos competentes - em especial do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação -, a exemplo daquelas ligadas a tarefas específicas, como a capacitação da equipe de profissionais envolvidos, sobretudo a formação inicial e continuada dos educadores que atuarão diretamente com os detentos, a infraestrutura a ser adequada aos processos/atividades educativas, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica coerente com o perfil do alunado e a utilização de um material didático contextualizado, a fim de que não se desenvolva uma prática de ensino alheia às características dos jovens e adultos privados de liberdade.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Primeiras considerações sobre a pesquisa de campo

O Presídio Alvorada, localizado à Avenida Engenheiro Rolando Trindade, nº 140, no Bairro Jardim Alvorada, foi inaugurado em 1986, à época foi denominado de Cadeia Pública de Montes Claros e abrigava detentos em geral. Atualmente, o Presídio Alvorada é destinado ao encarceramento das mulheres, sejam na condição de provisórias ou definitivamente condenadas, em regime fechado ou semiaberto, bem como de homens que estão no regime semiaberto. Com relação aos apenados que se encontram em regime fechado, estes cumprem pena no Presídio Regional de Montes Claros, onde também são recolhidos presos provisórios do sexo masculino. No que se refere ao quadro funcional, o presídio possui aproximadamente cem servidores. Em dezembro de 2014, esse estabelecimento contava com uma população carcerária composta por cerca de 330 (trezentos e trinta) homens e 59 (cinquenta e nove) mulheres¹⁰.

Optamos por desenvolver esta investigação envolvendo as mulheres encarceradas, por considerar algumas questões importantes, primeiramente, quando falamos em trabalhos voltados para a educação do contexto prisional, é sabido que a quantidade de estudos e trabalhos desenvolvidos no país vem, aos poucos, progredindo em termos numéricos. Em matéria de educação para mulheres privadas de liberdade, é bastante escassa a produção científica. Além de tentarmos contribuir para a ampliação das discussões em torno das experiências educacionais envolvendo a população carcerária feminina, consideramos que as mulheres poderiam ser mais abertas e receptivas em se tratando de manifestar de forma mais espontânea seus anseios, percepções e experiências vivenciadas.

Do total de reeducandas que cumprem pena no Presídio Alvorada, apenas 09 (nove) estavam matriculadas no ensino fundamental, ao questionar sobre o reduzido número, fomos informados de que, além do limite de capacidade de alunos, que naquele estabelecimento prisional restringe-se a cerca de 15 (quinze) estudantes por sala de aula, por questões de segurança, há uma rotatividade muito grande, algumas penitentes terminam o cumprimento da pena e deixam a prisão, ou muitas vezes são transferidas para

¹⁰ Informações fornecidas em dezembro de 2014 pela direção do Presídio Alvorada de Montes Claros.

outros estabelecimentos. Além disso, boa parte das reeducandas já possui a escolaridade oferecida no presídio, isto é, concluíram as primeiras séries do ensino fundamental. Em agosto de 2014, período inicial da fase da pesquisa de campo, eram exatamente 09 (nove) reeducandas, contudo, no mês de outubro, uma reeducanda obteve saída do presídio em razão de ter encerrado o cumprimento da pena. Outra reeducanda deixou voluntariamente de assistir às aulas, desse modo, coletamos os dados referentes a 07 (sete) reeducandas que continuaram a frequentar a escola.

A abordagem realizada neste capítulo privilegia a análise das entrevistas que fizemos com as 07 (sete) reclusas e com a equipe de profissionais vinculada à educação, são eles: 02 (duas) professoras, 01 (uma) pedagoga, 01 (uma) supervisora pedagógica e o diretor adjunto. Além das entrevistas, apresentamos algumas discussões que são fruto da técnica de observação bem como da análise documental, para tanto, utilizamos o projeto pedagógico do curso. É pertinente salientar que a análise dos dados coletados foi constantemente relacionada com as teorias estudadas ao longo da pesquisa, pudemos perceber que boa parte das nossas verificações foi ao encontro das investigações e debates empreendidos nos últimos anos.

Antes de iniciarmos as apresentações dos dados coletados, consideramos pertinente descrever o espaço em que boa parte da pesquisa se desenvolveu e trazer algumas informações, fruto da análise do Projeto Político Pedagógico Escolar - PPPE. Quando falamos em sala de aula, vem à mente uma escola com toda sua estrutura presente, isto é, pátio, biblioteca, secretaria, banheiros, sala de recursos, quadra esportiva, etc. Contudo, a sala a que nos referimos está inserida num contexto que guarda algumas diferenças do âmbito escolar, apesar disso, reconhecemos que a sala de aula no presídio objetiva alcançar os mesmos propósitos da escola extramuros, isto é, pretende alfabetizar, contribuir para a elevação do nível de escolarização e de conhecimentos do aluno, instruí-lo para sua inserção na vida produtiva e para o exercício da cidadania. Mas, além desses objetivos, há outros específicos vinculados à seara prisional, como por exemplo, favorecer a reintegração do reeducando. Desse modo, a instituição educacional inserida no cárcere pretende desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, com o diferencial de que o lócus e os sujeitos são outros, marcados por uma trajetória de exclusão, violência, pobreza e baixa escolaridade, todos rejeitados por terem se envolvido com a criminalidade. No princípio da pesquisa, as reeducandas estudavam num espaço utilizado para a realização de ofícios, ou seja, voltado para o trabalho. Essa sala possuía piso de cimento bruto, um banheiro, um ventilador, um quadro negro pequeno contendo alguns arranhões, mesa do professor e

carteiras bastante estragadas. Durante o período da pesquisa, as reeducandas passaram a utilizar outro espaço para as aulas, isso aconteceu porque o galpão foi solicitado pela empresa que até então desenvolvia atividades laborativas no local. A estrutura do outro ambiente era bem parecida com o primeiro galpão, a diferença é que havia máquinas de costura, colchões e muitas roupas sujas amontoadas nas estantes. Então, as alunas compartilhavam a sala de aula com outros objetos que não faziam parte da estrutura escolar, infelizmente, essa improvisação dos espaços tende a limitar a ação pedagógica, um modelo que não foi concebido, planejado para ser sala de aula, deixa muito a desejar em termos de possibilitar uma prática significativa. Não se trata de um problema exclusivo desse presídio, pelo contrário, é uma situação que acontece com certa frequência nos estabelecimentos penais, sobretudo naqueles mais antigos cuja construção não contempla ambiente de aprendizagem. Corroborando essa afirmação, Vieira (2013, p.109) aduz que “a maioria dos espaços destinados às escolas no cárcere são improvisados, nem sempre tendo sido desenvolvidos, projetados, construídos especificamente para esse fim. (...) Os espaços são pequenos e limitadores, para alunos e professores”. Uma questão que observamos, foi com relação à ausência de biblioteca no presídio, em conversa com um dos servidores, obtivemos a informação de que houve uma tentativa de implantação de uma biblioteca num dos pavilhões do presídio, mas, devido à proliferação de ratos no ambiente, não foi possível mantê-la. É preciso ressaltar que, conforme determina a LEP, no artigo 21, “em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”. Desse modo, acreditamos que o Estado e seus agentes precisam buscar soluções para superar os problemas existentes, como no caso da biblioteca, é importante pensar no local que seja apropriado, bem como sua manutenção e higienização a fim de protegê-lo contra a infestação de insetos e animais indesejados.

Passando para uma breve exposição de alguns aspectos presentes no projeto político pedagógico, é importante ressaltar que se trata de documento que representa, tanto a escola localizada no Presídio Alvorada, como aquela existente no Presídio Regional de Montes Claros. Apesar de serem denominadas de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, adotando a modalidade de EJA, ambas as instituições não ofertam vagas para o ensino médio, apenas realizam a inscrição no ENEM dos penitentes que já possuem o ensino fundamental. Aqueles reeducandos que têm interesse em estudar o fazem na própria cela, às vezes, o presídio fornece algum material para estudo, contudo, ainda não foi implantado esse nível de ensino. O projeto é composto pelos seguintes itens: apresentação; justificativa; histórico; formas de enturmação e horários de funcionamento; diagnóstico e

missão da escola; objetivos geral e específicos, recursos materiais e humanos; projetos desenvolvidos; estrutura organizacional, avaliação e, por fim, as referências bibliográficas. Já na apresentação, destaca-se que o trabalho proposto pelas escolas se fundamenta no que rege a LDB, bem como os parâmetros curriculares, mencionam-se ainda preceitos contidos na LEP acerca da assistência educacional, e destaca a natureza flexível do projeto, isto é, passível de ser reavaliado quando se fizer necessário. Quanto ao perfil dos reeducandos, o projeto descreve que se tratam de

peçoas de baixa renda, negros e analfabetos, onde muitos nunca frequentaram uma escola. Muitos reeducandos sofreram vários infortúnios sociais, viveram a margem da sociedade sem acesso a educação, ausência dos pais e familiares, e sem nenhum apoio familiar, filhos de mães solteiras. (PPPE, 2008, p.7)

A missão da escola está baseada no compromisso de ofertar uma educação de qualidade aos privados de liberdade que não são alfabetizados e para aqueles que ainda não concluíram o processo de alfabetização. Além de objetivar que os reeducandos consigam se apropriar dos conhecimentos formais, pretende-se ainda contribuir para a formação de valores e princípios éticos, elementos essenciais para a ressocialização.

A proposta de avaliação constante do projeto defende uma postura avaliativa que abarque todas as dimensões escolares, assim, não somente o aluno se submete a essa ação, mas o corpo docente, os conteúdos trabalhados, a metodologia utilizada, enfim, a avaliação permeia todo o contexto educacional, o que é muito pertinente para uma instituição que pretende prosseguir avançando cada vez mais, dividindo as responsabilidades e defendendo os princípios democráticos e inclusivos para a educação. Essa perspectiva de avaliação está em consonância com aquela apresentada por Luckesi (2000), para o estudioso, a avaliação contempla o aluno, o professor e o próprio sistema de ensino. O educando vai observar seu desenvolvimento, avanços e dificuldades; o professor, através dos resultados alcançados, avaliará as suas práticas e métodos utilizados, a fim de intervir diante das necessidades. Por sua vez, o sistema de ensino perceberá como está atingindo seus objetivos, o que corresponde a uma possibilidade de autocompreensão. Percebemos que, ao longo do projeto, são trazidos os fundamentos da proposta de Paulo Freire para a educação. Ressaltamos que é de fundamental importância considerar o legado desse estudioso nos projetos educativos voltados para o trabalho com jovens e adultos.

Por fim, ressaltamos que o projeto assume em sua essência uma intenção formativa, valoriza a educação para o desenvolvimento integral, não se restringindo à transmissão de informações. Diferentemente dos projetos das escolas regulares extramuros, este tem a

preocupação em favorecer um resultado mais amplo, e certamente mais complexo, que seria concorrer para a reinserção dos reeducandos no tecido social. Apesar das potencialidades apresentadas, verificamos que há algumas lacunas em termos de estruturação, o projeto cita apenas a LDB em suas referências. Ao se construir um projeto desse porte, é preciso lançar mão de várias normativas, além disso, o embasamento teórico-metodológico é essencial para fortalecer e materializar os fundamentos, as ações e propósitos defendidos. Outra questão que é mais preocupante é com relação à efetividade do disposto no projeto, desse modo, é preciso que a equipe de educadores analise em que medida esses princípios estão se efetivando, a fim de que o projeto não se reduza apenas ao atendimento dos aspectos burocráticos institucionais.

3.2 Apresentação e análise dos dados coletados junto às reeducandas

Ao realizarmos a descrição dos relatos trazidos pelas reeducandas, optamos por utilizar nomes fictícios, dessa forma, lançamos mão de nomes de flores para nos referirmos a essas mulheres. Inicialmente, perguntamos a idade que possuíam, Acácia tem 35 anos, Azaleia 24, Begônia 43, Margarida 58, Rosa 32, Tulipa 24 e Violeta 25. Verificamos se tratar a maioria de mulheres jovens, em idade ativa, que poderiam estar desenvolvendo alguma atividade produtiva extramuros, se não estivessem cumprindo pena. Com relação ao estado civil, 04 disseram que são solteiras e as demais possuem união estável. No quesito religião, 03 se definiram pertencentes ao catolicismo, 03 disseram que são evangélicas e 01 reeducanda disse que gostava tanto da religião católica quanto da evangélica. Apesar de definirem uma religião, percebia-se que o discurso religioso era de forma mais genérica, sem vinculação a determinada corrente, uma das reeducandas que mencionou ser católica disse que era pouco praticante, boa parte dessas mulheres falava em Deus e que gostava de ler os ensinamentos bíblicos. Num trabalho de Vargas (2005) sobre a religiosidade na penitenciária feminina do Distrito Federal (PFD), a estudiosa analisou que

(...) a adoção do discurso religioso cristão por parte das internas, sendo o único recurso discursivo a que têm acesso, ainda considerando todos os limites que isso possa implicar, lhes oferece sentido, finalidade e transcendência à vida intramuros. Com a adoção desse discurso a interna que não consegue se singularizar aos olhos do mundo consegue-se singularizar aos olhos de Deus, bem como frente aos agentes religiosos. (VARGAS, 2005, p. 27)

É bastante comum a presença de grupos religiosos nos estabelecimentos prisionais, essas organizações geralmente desenvolvem atividades vinculadas aos rituais religiosos, seja na realização de missa, por parte da Igreja Católica, que vem sendo representada

notadamente pela Pastoral Carcerária, seja a prática de cultos evangélicos. Além disso, muitos membros dos grupos religiosos se envolvem com atividades socioculturais e esportivas.

Todas as reeducandas, com exceção de Violeta, possuem filhos. Acácia, Azaleia e Margarida possuem 03 filhos cada uma, ao passo que Begônia, Rosa e Tulipa, 04 filhos cada uma. É interessante mencionar que Violeta é filha da reeducanda Begônia, são mãe e filha cumprindo pena e estudando juntas no presídio. A presença de mãe e filho no cárcere não chega a ser um caso isolado, e até de outros parentes, como irmãos, tios e /ou sobrinhos que se encontram presos e muitas vezes pelo mesmo tipo de delito. Além do exemplo de Violeta e Begônia, os profissionais do presídio nos relataram mais duas situações em que mãe e filha encontravam-se presas, em todas elas, o encarceramento foi motivado pelo tráfico de drogas.

A próxima pergunta estava relacionada ao fato de haver algum membro na família estudando, todas responderam de forma positiva, 05 reeducandas têm filhos estudando, uma reeducanda tem uma irmã e outra tem os netos. Pensamos que o fato de os descendentes frequentarem a escola pode vir a colaborar para que se rompa com o ciclo de exclusão e, nesse sentido, haver a possibilidade de uma perspectiva de vida diferente da trajetória seguida pelos parentes envolvidos em delitos. Em seguida, indagamos se a reeducanda estudou antes de estar na prisão, caso a resposta fosse afirmativa, perguntamos também, até qual série. As reeducandas Rosa e Violeta estudaram até a quarta série, Acácia disse que estudou até a terceira série. Já Azaleia, Margarida e Begônia disseram que não estudaram antes da prisão. Convém mostrar como elas relataram no momento da entrevista:

“Não frequentei nada! Aprendi só fazer o nome.” Fala da reeducanda Margarida.

“Só vim estudar depois que vim para cá, eu não sabia escrever nem meu nome”.
Fala da reeducanda Begônia.

Por último, a reeducanda Tulipa disse que não se lembrava em que série havia parado de estudar, falou que, quando possuía cerca de 12 anos, a mãe foi presa e então ela parou de frequentar a escola. Dando continuidade à questão da frequência à escola, questionamos por que interromperam os estudos, a reeducanda Acácia desistiu dos estudos após *“conhecer o mundo do crime”* e a reeducanda Violeta afirmou que se envolveu com drogas e acabou abandonando a escola. É pertinente observar que a reeducanda Rosa teve motivos diferentes das demais, conforme nos relatou, a evasão não se deu por razões ligadas ao crime

“Eu parei de estudar, eu fui para roça para ajudar mãe, era doente a minha mãe, eu e outra irmã foi criada (sic) na roça. E também lá não tinha condições de ir para escola, não passava nem ônibus lá, era muito difícil, não tinha escola não, lá nós mexia (sic) com carvoeira”. Fala da reeducanda Rosa.

Podemos analisar que o contato com a escola não se fez presente na vida dessas mulheres, a (auto) exclusão marcou o destino de todas elas, a educação não representou um projeto de melhoria das suas vidas. Ao falar sobre o contexto de negação dos direitos das mulheres privadas de liberdade, Ireland e Lucena (2013) questionam que

(...) se a elas foram negados ou oferecidos precariamente, serviços públicos voltados para a educação/qualificação, a saúde e o trabalho, antes mesmo dos seus encarceramentos – a ponto de as deixarem propensas à ação criminosa – o que dizer agora, quando se encontram em situação de privação de liberdade, e cujas condições limitam as possibilidades de reivindicação desses e de outros direitos? (IRELAND e LUCENA, 2013, p. 117 e 118)

As três perguntas seguintes estavam relacionadas ao tempo de pena que a reeducanda cumpriu, sua situação processual, bem como a previsão de saída. Todas as reeducandas disseram que já haviam sido condenadas. No quadro 01, é possível visualizar os dados solicitados. Essas informações foram repassadas pelas próprias reeducandas, com o objetivo de confrontar esses dados com o que consta no processo, analisamos o atestado de pena emitido pelo Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais – TJMG. No quadro 02, trazemos as informações oficiais sobre a execução penal das entrevistadas.

QUADRO 01

Dados relativos à execução penal das reeducandas

Reeducanda	Tempo cumprido	Previsão de saída
Acácia	7 anos	Aberto para setembro de 2015
Azaleia	2 anos e 3 meses	Já teria que estar em liberdade, pois foi condenada a 1 ano e 4 meses
Rosa	1 ano e 11 meses	Regime domiciliar outubro de 2015
Margarida	3 anos e 2 meses	“Saidão ¹¹ ” em 2017
Begônia	4 anos e 2 meses	Julho de 2015
Violeta	2 anos e 06 meses	Está no direito de “saidão”
Tulipa	3 anos 1 mês e 7 dias	Janeiro de 2015

Fonte: Pesquisa realizada por meio de entrevista em dezembro de 2014

¹¹ Referência ao benefício de autorização judicial para saídas temporárias, concedido a reeducandos que cumprem pena no regime semiaberto, entre outros critérios, e consistente em permissão para deixar o presídio por sete (07) dias, devendo regressar ao fim do período. Previsão legal nos artigos 123 e seguintes, da Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984.

QUADRO 02

Dados constantes do Atestado de Pena

Reeducanda	Tempo total das penas, condição pessoal e regime atual de cumprimento	Tempo cumprido	Previsão de obtenção de benefícios ou cumprimento de pena
Acácia	20 anos – Primária - Fechado	07 anos	Progressão ao Regime Semiaberto para 27/09/2015.
Azaleia	02 anos e 06 meses – Reincidente - Semiaberto	02 anos e 03 meses	Progressão ao Regime Aberto em 11/02/2013; Livramento Condicional em 12/12/2013; Cumprimento de Pena em 13/03/2015.
Rosa	08 anos – Primária Semiaberto	03 anos, 09 meses e 18 dias	Progressão ao Regime Aberto em 09/10/2015.
Margarida	09 anos e 04 meses – Reincidente Específico - Fechado	03 anos, 02 meses e 04 dias	Progressão ao Regime Semiaberto em 21/07/2016.
Begônia	12 anos e 10 meses – Primária -Semiaberto	04 anos, 08 meses e 17 dias	Progressão ao Regime Aberto em 12/07/2015.
Violeta	06 anos 01 mês e 15 dias – Reincidente - Fechado	02 anos, 06 meses e 15 dias	Progressão ao Regime Semiaberto em 02/10/2015.
Tulipa	09 anos e 06 meses – Primária - Fechado	02 anos, 05 meses e 09 dias	Progressão ao Regime Semiaberto em 17/04/2015.

Fonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Disponível em <www.tjmg.jus.br>. Acesso em 15/12/2014

Quanto aos crimes cometidos pelas reeducandas entrevistadas, averiguamos que 01 (uma) reeducanda está presa por crime contra a vida, 02 (duas) reeducandas estão presas por crimes contra o patrimônio, e as demais estão presas por crimes ligados ao tráfico de drogas. Como percebemos, boa parte das penitentes foi condenada por envolvimento com o tráfico, geralmente, em busca de satisfação financeira, essas mulheres socioeconomicamente desfavorecidas, com baixa escolaridade e com reduzido acesso aos bens culturais e materiais, são recrutadas para trabalhar no tráfico de entorpecentes, muitas vezes são influenciadas pelos companheiros. Como sugere Cunha (2010, p.176), numa pesquisa sobre a ressocialização em presídios femininos “(...) a falta de oportunidades de trabalho, de vida digna, é que muitas vezes leva essas mulheres a se envolverem com o tráfico e a se identificarem com esse mundo que se apresenta, hoje, como garantia de dinheiro fácil e poder”. Discorrendo sobre a privação de mulheres encarceradas, Greco

(2011, p.265) destaca que “o chamado ‘amor bandido’ também é um dos fatores de crescimento do número de mulheres no cárcere, as quais se apaixonam por criminosos normalmente ligados ao tráfico de drogas. (...) Muitas senhoras idosas, avós têm se submetido a isso”. Trata-se da mais pura realidade, surpreendemo-nos ao perceber que senhoras estavam envolvidas com o tráfico de entorpecentes, daí notamos que essa atividade ilícita não escolhe faixa etária nem sexo, cada qual desempenha uma função no mundo tráfico.

Algumas reeducandas falaram que não compreendem muito bem o andamento do seu processo, assim, não sabem quando terão benefícios e/ou progressão e se perdem com relação ao tempo de cumprimento da pena. Sobre isso, chegavam a dizer que era o advogado que sabia o tempo que ainda restava, tinham somente uma noção de ano, mas nada certo. Contudo, boa parte das reeducandas estava contando dia após dia. O tempo passa devagar para quem aguarda ansiosamente pelo momento de liberdade.

Passando à questão seguinte, queríamos saber se as reeducandas já haviam trabalhado antes do encarceramento, e em caso afirmativo, qual atividade desenvolveram. Todas as meninas responderam que sim, desenvolveram alguma atividade, as reeducandas Rosa, Begônia e Violeta disseram que já trabalharam na agricultura, sendo que as duas primeiras fizeram serviços de carvoaria, a reeducanda Azaleia também fez um relato sobre o trabalho realizado em carvoaria. Quanto à Acácia, esta informou que trabalhava como doméstica e confeccionava peças íntimas. Tulipa disse que vendia roupas, era sacoleira. Por fim, Margarida respondeu que trabalhou como cozinheira em um restaurante, algumas vezes, presenciamos em sala de aula, a reeducanda reclamando da refeição servida no presídio, de modo geral, essa era uma queixa da maioria das reeducandas, o que nos chamou a atenção foi o fato de que Margarida demonstrava muito conhecimento de cozinha, em termos de preparação de alimentos, técnicas de tempero, enfim, emitia opiniões sobre os pratos apoiadas na sua experiência de trabalho. Com base nessas experiências colocadas pelas reeducandas, podemos verificar que suas trajetórias profissionais estão relacionadas a atividades mal remuneradas e de baixa valorização social. Retrata a realidade na qual determinado segmento social tende a ocupar postos de trabalho precários, onde a informalidade se manifesta com frequência. Estudo feito por Frinhani e Souza (2005) destaca condições laborais semelhantes, baseando-se na coleta de dados que empreenderam, os autores declararam que

a maioria das detentas entrevistadas é oriunda de camadas socioeconomicamente empobrecidas da população. *Isto se reflete no seu grau de escolaridade e nas ocupações desempenhadas antes de serem presas: ajudante de feirante, auxiliar de serviços gerais, domésticas e faxineiras ocupações mencionadas normalmente são classificadas como ocupações informais, são mal-remuneradas e, às vezes, ocasionais.* (FRINHANI e SOUZA, 2005, p. 72, grifos nossos)

Concentrando-se no momento presente da vida das reeducandas, perguntamos se elas trabalham no presídio e, em caso afirmativo, que atividade realizam. Quatro reeducandas lavam roupas, sendo que duas delas fazem artesanato dentro da cela. Outra reeducanda, Acácia, trabalha na confecção de sacolas, numa fabriqueta que se encontra implantada no próprio presídio. Já Tulipa trabalha na limpeza e faz ponto cruz. Rosa disse que vai começar a trabalhar, mas salientou que anteriormente trabalhou arrematando uniformes escolares. Perguntamos por que não havia continuado nessa função, então ela respondeu que o “galpão fechou”, isto é, a fábrica encerrou suas atividades no interior do presídio. Muito se tem discutido sobre a participação dos reeducandos em atividades laborativas, não se questiona a importância de o interno executar alguma função, a questão que se critica é o fato de as atividades, e, sobretudo aquelas desempenhadas pelas mulheres encarceradas, serem tipicamente vinculadas ao papel feminino, assim, serviços de limpeza, corte e costura, culinária e artesanato são predominantes. É preciso pensar no trabalho enquanto elemento que também educa, que favorece a criação e o crescimento humano, assim, seria muito pertinente diversificar os ofícios desenvolvidos no âmbito prisional e mais, superar a lógica sexista de divisão do trabalho. Tavares (2013), ao tecer uma crítica aos tipos de funções oferecidas às reclusas, neste caso, caracterizadas por tarefas precárias, cuja mão-de-obra é barata e desvalorizada, adverte que

Ao pensar o trabalho de internos como possível elemento de reconstrução de vida desses sujeitos, há que supor a existência de uma visão mais humanista de trabalho, pela qual os seres humanos sejam capazes de se ver como trabalhadores e interferir na realidade de maneira crítica. (TAVARES, 2013, p.147)

Realizando críticas nesse mesmo aspecto, Cunha (2010) acrescenta que

As atividades de trabalho e educação na prisão não podem ser encaradas como mais uma ocupação para a reeducanda cumprir seu tempo de pena mais tranquila, mas deve fazer parte de um projeto consistente de resgate a dignidade humana e possibilidade de novos sonhos e rumos, quando do cumprimento desta pena. (Cunha, 2010, p. 175)

Em seguida, passamos à próxima questão, que versa sobre a quantidade de tempo relativa ao estudo no âmbito prisional. Observamos que uma parte das reeducandas estuda há mais de um ano, são elas: Rosa, Margarida e Tulipa. Já Begônia e Violeta possuem

pouco mais de um ano, Acácia estuda há um ano e Azaléia possui o menor tempo de todas as reeducandas, isto é, três meses de estudo. É pertinente ressaltar que, ao final do mês de dezembro, algumas dessas mulheres concluíram as séries iniciais do ensino fundamental.

Continuando com a entrevista, indagamos às reeducandas se a presença da escola na prisão era importante, bem como pedimos que justificassem o seu posicionamento. Todas as reeducandas consideram muito relevante a existência da escola, informaram ainda que estão conhecendo muitas coisas, algumas citaram que estão aprendendo a ler, escrever e/ou fazer contas. As reeducandas Rosa e Begônia mencionaram ainda que a sala de aula é um momento de distração e diversão, respectivamente. Por ficarem boa parte do tempo confinadas na cela, a escola passa a ser uma oportunidade de observar outros ambientes, ver pessoas diferentes, enfim, sair da rotina sufocante da cela. Ao mencionar a sala de aula como espaço que permite certo divertimento, lembramo-nos de alguns episódios que presenciamos nas aulas, um deles diz respeito a um ensaio de uma peça teatral que as reeducandas apresentariam como parte do projeto sobre o “Folclore brasileiro”. Percebemos que foi um momento de muita descontração, todas as reeducandas se envolveram com o enredo e riram bastante das falas, movimentos e gestos das participantes. Num outro dia, a equipe de educadores preparou um café da manhã na sala de aula, fizeram uma despedida para a pedagoga que estava se desligando do presídio em razão do término do seu contrato de trabalho e a consequente nomeação do profissional efetivo. Notávamos a expressão de contentamento das reeducandas, elas ficaram encantadas e ao mesmo tempo um pouco tímidas quando se viram cercadas por todos os educadores e diante de uma mesa repleta de biscoitos, bolos e refrigerantes. Confeccionaram um cartão em agradecimento à pedagoga e fizeram a leitura em voz alta, a mensagem falava da importância do trabalho realizado pela profissional junto a elas e, ao final, desejaram-lhe muitas felicidades e sucesso. Sobre as funções que a escola pode assumir no meio prisional, tanto de uma forma direta como indireta, Vieira (2013) aduz que

Muitos alunos veem a escola como uma maneira prática e rápida de conseguir remissão de pena. Além disso, muitos deles se dedicam aos estudos, não por perceber a sua importância, mas por algum tipo de *simpatia* desenvolvida em relação aos professores, pela possibilidade de interações diferenciadas, pela diminuição do ócio infligido pelo cárcere. Em meio aquele mundo paralelo, a escola se torna um oásis, um refúgio e um local de reuniões, onde os alunos podem se encontrar e conversar sobre seus processos, benefícios e planos, pois é um espaço comum a todas as galerias. (VIEIRA, 2013, p. 109, grifo da autora)

Ainda sobre essa pergunta, a reeducanda Acácia observou da seguinte forma:

“é importante porque tem pessoa que vem presa e não sabe nem escrever o nome e depois sai da escola sabendo ler e escrever, volta para a sociedade erguida.” Fala da reeducanda Acácia

Na concepção apresentada pela penitente, verifica-se que a escola contribui para a dignidade humana, considerando que o sujeito encontra-se numa condição de desconhecimento até mesmo no que tange à escrita do seu nome. Desse modo, o acesso ao mundo da leitura e da escrita promove um impacto bastante positivo sobre a autoestima e a independência dos sujeitos. Vieira (2013) ressalta que

Além de atender aos alunos que não tiveram a oportunidade de concluir ou, simplesmente, de ingressar na Educação Básica, a escola é uma maneira de ocupar positivamente a cabeça dos presos, dando novos horizontes, novas perspectivas e novas possibilidades. (VIEIRA, 2013, p.107)

A próxima pergunta foi sobre os motivos que levaram a reeducanda a se matricular na escola do presídio. Algumas razões para o retorno à escola foram bastante comuns na fala das reeducandas, por exemplo, o fato de “aprender mais” e/ou “*mudar de vida*” esteve presente em boa parte dos relatos, mas, além disso, foi muito influente a possibilidade de reduzir os dias de prisão, isto é, a remição de pena adquire um papel fundamental para a decisão de retornar aos estudos. Questionamos se, caso não houvesse a remição por estudo, elas teriam interesse em se matricular na escola, ao que a maioria das meninas respondeu positivamente, afirmaram que estudariam da mesma forma. Em trabalho realizado sobre o estado da educação nas prisões europeias, Rangel (2007, p.84) menciona que “a redução de pena para os detentos que participam das atividades educativas é percebida por eles como muito positiva. Além de motivá-los, ela é um meio para que superem sua situação e, às vezes, para evitar que caiam em recidivas”.

“Para mim aprender mais coisa (sic), não ficar só no nome da gente, pra gente ganhar remição”. Fala da reeducanda Margarida

“Mais foi vergonha, meus meninos estuda (sic), nunca tomou (sic) bomba, quero ter bom comportamento, quero aprender, levantar a cabeça e ir para frente. Bom comportamento prevalece demais, até lá fora se não tiver bom comportamento a gente não é nada!” Fala da reeducanda Acácia

Então, como uma forma de validar as duas perguntas anteriores, trouxemos uma questão que solicitava informações mais concretas, assim, indagamos se estavam aprendendo e que citassem algum exemplo desse aprendizado. Foi unânime a resposta

afirmativa, todas as reeducandas disseram que estão aprendendo. A despeito de ser uma turma composta por somente sete alunas, há uma heterogeneidade no que tange ao estágio de aprendizagem e de conhecimentos adquiridos, algumas não reconheciam nem mesmo as letras, outras já sabiam ler e escrever, apesar de demonstrarem dificuldades na leitura e no momento da escrita de algumas palavras. No início da pesquisa, a professora da turma havia relatado essas diferenças, falou da complexidade em se trabalhar com alunos cujos níveis são distintos, demanda mais assistência, o professor precisa individualizar o programa de ensino a fim de contemplar todos os alunos. Voltando às respostas fornecidas pelas reeducandas, estas disseram que passaram a “conhecer as letras”, que conseguiam “fazer contas”, “escrever o nome” e “ler”. Enfim, descreveram, cada uma com suas potencialidades e limitações, as aprendizagens que adquiriram, justificaram a importância desses conhecimentos, argumentando que, quando não se sabe escrever o nome, é preciso “usar o dedão” como assinatura, isso já não faz parte da realidade das reeducandas que anteriormente não sabiam escrever o próprio nome. Outras pontuaram que conseguem escrever cartas, ler documentos antes de assinar. Recordamos que era habitual algumas reeducandas, no decorrer das aulas, escreverem bilhetes para repassar aos reeducandos do sexo masculino. Embora fosse proibido manter contato entre presos homens e mulheres, elas deixavam as mensagens no ambiente da sala de aula, pois sabiam que os homens utilizavam aquele local em outros momentos em decorrência dos ofícios realizados.

De todo modo, evidencia-se que o ensino desenvolvido na prisão permite usufruir de competências úteis para a vida, aplicáveis a situações cotidianas nas quais se exigem um mínimo de noção de escrita, leitura e cálculo. Nas falas abaixo, é possível verificar as afirmativas em se tratando do fato de estarem aprendendo.

“Tô, eu aprendi escrever direito, aprendi a fazer conta, aprendi a ler um texto sem disparar, respeitando parágrafos e pontos. Aprendi fazer contas de multiplicar, dividir...” (sic). Fala da reeducanda Tulipa

“Tô aprendendo, agora eu tô aprendendo, antes eu tava muito fraca, agora eu aprendo mais, antes eu não conhecia as letras, agora eu sei mais, eu ia escrever ficava faltando letras nas palavras. Tô aprendendo ler, faço contas. Preciso ajudar meus meninos, lá fora eles me pedem para ajudar fazer um dever”(sic). Fala da reeducanda Rosa

Dando continuidade, perguntamos com quais disciplinas /matérias as alunas lidavam com mais facilidade e em quais possuíam maior dificuldade. A maioria das reeducandas, isto é, cinco alunas, disseram ter dificuldades com a Matemática, sobretudo quando o

assunto é subtração, como elas falavam: “contas que tem que tomar emprestado¹²”. As outras reeducandas têm dificuldades com Língua Portuguesa, sendo que uma delas ainda se encontrava na fase de aprender a escrita das letras, tanto na forma cursiva, como em letra de forma. Não é de se espantar a dificuldade dessas reeducandas com os conteúdos oriundos da Matemática, não se trata de um problema intrínseco à condição das mesmas, de forma geral, os alunos brasileiros demonstram, nas avaliações educacionais internas e externas, maiores dificuldades em Matemática¹³. Na sequência, perguntamos como as reeducandas procuravam superar essas dificuldades. Cinco reeducandas lembraram que recorrem à professora no momento em que estão com dúvidas, disseram que tentam resolver as questões e, quando não conseguem, pedem auxílio à educadora. Era frequente perceber que as alunas ajudavam umas às outras, sempre que alguma delas estava com dificuldade e a professora estava ocupada, atendendo alguma reeducanda, aquela que já havia resolvido a questão se levantava e dirigia-se à colega que necessitava de esclarecimentos. Abaixo, registramos a fala da reeducanda Acácia sobre essa questão de que tratamos.

“Aí eu tento quebrar a cabeça um pouco, leio mais dentro da cela, presto mais atenção nas aulas e força de vontade de vir nas aulas. Gosto de ler sobre Padre Marcelo, gosto de ler coisa de Deus”. Fala da reeducanda Acácia

A próxima pergunta estava vinculada ao funcionamento da escola, para tanto, elencamos alguns itens que consideramos de grande relevância, dada sua existência atrelada ao seu pleno funcionamento. Dessa forma, colocamos para as reeducandas o que podiam nos dizer sobre a atuação dos professores, pedagogos e demais profissionais vinculados ao ensino, queríamos saber a forma como tratavam as reeducandas e a maneira como ensinavam. Todas afirmaram que os profissionais da educação tratam bem, são pessoas atenciosas e as respeitam e, sobre a forma como os professores ensinam, disseram que ensinam muito bem, a professora tem paciência e sempre atende quando as reeducandas solicitam.

Seguindo com a avaliação que as reeducandas realizavam dos aspectos ligados à oferta de aula no presídio, pedimos para relatarem o que achavam do espaço físico utilizado para as aulas, isto é, que falassem da infraestrutura da sala de aula considerando, o espaço

¹² Referência ao procedimento para subtração com reagrupamento, quando é necessário “deslocar”, por exemplo, uma dezena para subtrair determinada unidade, ou uma centena, para subtrair determinada dezena.

¹³ A esse respeito é pertinente mencionar as avaliações do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

em si, a ventilação, a iluminação, as carteiras, o quadro negro, as instalações sanitárias. Enfim, que se posicionassem com relação a toda infraestrutura da qual dependiam para assistir às aulas. As respostas obtidas não foram nada favoráveis, todas as reeducandas demonstraram insatisfação com o espaço utilizado para as aulas.

“Oh! Pra ser sincera, eu não acho que é muito bom não, porque ali não cheira bem, é mal confortável, um tantão de lixaiada perto da gente, num dá não. Boa iluminação e ventilação, péssimas carteiras, tá tudo quebrada, o quadro tá bom, o banheiro não é muito bom não” (sic). Fala da reeducanda Azaleia

“O cimento é ruim, lá é ruim porque é cheio de trem, tem mais cadeira que é quebrada, aquele quadro tá bom de consertar, lá tá cheio de colchão, passa rato, a cachorra pariu lá...” (sic) - Fala da reeducanda Begônia

“É péssimo porque não é sala de aula, os cadernos somem, o espaço não é bom, a iluminação é boa, as cadeiras estão quebradas, o quadro é ruim, não dá para ver direito¹⁴... o banheiro é sujo, não lava todo dia”. Fala da reeducanda Violeta

O espaço utilizado para as aulas, na realidade, trata-se de um galpão de atividades de costura, as reeducandas dividem espaço com máquinas, roupas sujas, colchões e outros objetos, todo esse amontoado aliado ao banheiro produz um odor fétido. Conforme relatado por elas, as carteiras estão precárias, quebradas, soltando lascas de madeira, o quadro está arranhado e muito desgastado. Julião (2012, p. 269) destaca que a infraestrutura de boa parte das unidades prisionais “são geralmente espaços improvisados e precários, sem qualquer organização especial. Poucas são as exceções”.

Para finalizar essa pergunta, questionamos sobre o material didático utilizado por elas, nesse caso, o livro, os cadernos e lápis. Perguntamos ainda sobre a existência de laboratórios para aulas experimentais e acesso a computador. Todas afirmaram que o livro é bom e que acham interessantes os assuntos que são abordados. Com relação aos lápis de escrever e de colorir, boa parte das reeducandas reclamou da qualidade dos mesmos, lembraram que eles estão quebrando, e que “lascam” quando vão apontá-los. Todas afirmaram não haver laboratórios, desse modo, não têm acesso a computadores.

“Acho que deveria liberar os livros para a cela, queria colorir os desenho, não tem lápis de cor. Acho que os caderno é pouco, acho que tinha que ter um caderno para cada matéria, né não? O livro, acho que ajuda. Se tivesse computador eu tava ótima nesse negócio de estudar, aprendia mais, na onde eu tava tinha, tenho um ofício que eu fiz, pedindo para vir para perto de minha família. Fiz lá, lá tem pessoas que ensina a gente a digitar e tudo, não precisa de um para cada, uns três já ajuda muito” (sic). Fala da reeducanda Acácia

¹⁴ A reeducanda se referia à dificuldade de visualização decorrente dos danos no próprio quadro.

Quando pontuado pela reeducanda “Acácia” o fato de já ter utilizado o computador em outro presídio, notamos um grande interesse por parte dessa penitente em colocar em prática seus poucos conhecimentos ligados à informática, falou com bastante satisfação e orgulho de ter, ela mesma, digitado sua solicitação. Sobre o uso das tecnologias da informação, Rangel (2007) alerta que estas devem ser utilizadas de forma a complementar o trabalho pedagógico, mas, em nenhuma ocasião, poderão assumir o papel que compete aos educadores. O autor referenciado ainda menciona que

Parece de fato difícil ignorar as tecnologias da informação, inclusive no meio carcerário. (...) Efetivamente, é extremamente importante colocar a questão da informática como instrumento de aprendizagem para os indivíduos privados de liberdade. Estudos recentes salientam a necessidade de oferecer tutorias adequadas, que venham obrigatoriamente em complemento dos programas educativos *online* ou por *softwares*. (RANGEL, 2007, p.88-89)

Após ouvir as opiniões das reeducandas sobre as condições para a oferta das aulas, perguntamos o que elas consideravam que o Estado precisava fazer a fim de melhorar a situação do ensino. Todas as falas continham termos voltados para a mudança da sala de aula, que arrumasse “um lugar bom” para estudar, “criar” uma sala com carteiras e quadro bons. Enfim, colocaram tal necessidade, ter um ambiente concebido para as aulas, ao invés da improvisação e da precariedade existentes. Chamou-nos a atenção a fala de uma das reeducandas, além dos aspectos mencionados pelas outras meninas, Azaleia criticou a carga horária de aula, como verificamos na sua fala a seguir:

“Ah! Tem que dar mais conforto pra gente, não é não?! Dá uma sala de aula boa, sem lixo, sem nada... com carteira nova e quadro novo. Até aumentar o tempo de aula nosso, a gente fica muito pouco tempo, não aprende quase nada, só duas horas de aula”. Fala da reeducanda Azaleia

Analisando essa crítica apresentada por Azaleia, compreendemos que realmente a duração da aula não é suficiente para permitir que elas absorvam os conhecimentos trabalhados, ainda mais quando se considera o perfil das reeducandas, que há muito tempo se encontram longe dos bancos escolares, certamente precisariam de uma formação mais sólida. Já existem muitas críticas às escolas que se encontram extramuros quanto à duração de aula, que geralmente fica em torno de quatro horas, algumas propostas de escola em tempo integral já começam a fazer parte da política de alguns municípios, justamente a fim de ampliar a permanência do aluno e, conseqüentemente, favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Dando prosseguimento, perguntamos às reeducandas quais as características que elas consideravam importantes para um professor. De certa forma, as falas convergiam para um modelo de professor que, segundo as reeducandas, fazia parte do perfil da professora. Dessa forma, encontramos expressões como “pessoa sábia”, “educada”, “estruturada”, que tem “carinho com os alunos”, que possui “paciência”, “com vontade de ensinar”, que “pega no pé daqueles que precisa”. No início da pesquisa, uma reeducanda, que posteriormente parou de frequentar as aulas, mencionou que gostava bastante da professora, pois ela “*insistia com os alunos*”, disse que a professora anterior não se incomodava se os discentes não quisessem resolver as atividades propostas, na percepção dessa senhora, o bom professor preocupava-se com o aprendizado dos alunos, não se mantinha indiferente diante de um aluno que não estivesse estudando ou resolvendo as tarefas solicitadas. Defendendo a postura do professor que tem ciência do seu papel e de sua autoridade, isto é, de quem se compromete com a tarefa de educar, Freire (1996), ao falar dos saberes necessários à docência, afirma que ensinar exige bom senso, assim

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. (FREIRE, 1996, p.61)

Na pergunta seguinte queríamos saber se as reeducandas percebiam se havia diferença na forma como era tratadas pelos funcionários do presídio, nesse caso, explicamos melhor se elas notavam alguma distinção entre elas e os homens presos, em matéria de tratamento. Cinco reeducandas disseram que o tratamento dispensado às mulheres é diferente daquele praticado com os homens, para elas, os reeducandos do sexo masculino são mais ouvidos, assim, quando reclamam de alguma coisa, são atendidos com mais facilidade que as mulheres. Para essas mulheres, o sentimento é de que os homens são mais favorecidos, diferentemente delas, que, quando fazem uma solicitação, não são levadas a sério e não têm os problemas resolvidos como eles. Somente duas reeducandas falaram que desconhecem se há tratamento diferente.

“Eu penso que os homens... Eles tratam diferente... Porque com os homens eles faz (sic) bater¹⁵ e resolve tudo rapidinho. Com nós não, as agente não passa pro diretor as coisa que acontece. Não tira nós para fazer ligação. Elas tinha que tratar nós com educação” (sic). Fala da reeducanda Violeta

“Tem diferença, em atendimento eu acho que para eles é melhor, eles pode (sic) calçar tênis, nós não, só chinelo havaiana.” Fala da reeducanda Tulipa

¹⁵ Protesto consistente em algazarra, com pancadas nas grades das celas, gritaria e, às vezes, ameaças de motim ou rebelião.

“Aqui na unidade as mulheres são tratadas de forma diferente, os homens quando comem a comida deles e não tá boa eles faz um batedor e consegue tudo que quer, né? As mulheres não adianta, não muda, a comida tá ruim...tem plantonista que ajuda, que fala: ‘vou conversar para vocês’, tem uns que trata a gente bem. Os homens são mais unidos que as mulher, uma andorinha não faz verão não... (sic) Fala da reeducanda Acácia

Para as reeducandas que afirmaram que o tratamento para com os gêneros é diferente, um dos motivos seria o fato de os homens serem “mais unidos”. Conforme relatos, os homens possuem uma relação mais harmônica e também estão numa quantidade muito superior ao número das mulheres, isso também fortalece os momentos de reivindicação. É pertinente lembrar uma cena em que se percebia claramente essa forma de pensar o reeducando homem como detentor dos privilégios em prejuízo das mulheres. Em meados de dezembro, aconteceu a cerimônia de formatura de sete reeducandos, sendo 4 (quatro) mulheres e 3 (três) homens, os homens chegaram ao evento antes das mulheres, estavam usando bermuda jeans e uma blusa branca onde se lia “Formandos”. Algum tempo depois, as meninas formandas entraram na sala, elas usavam uma bermuda vermelha que faz parte do uniforme concedido pela administração penitenciária e a mesma blusa que os homens utilizavam. Quando se depararam com os homens, fizeram uma expressão de surpresa, pois esperavam que eles estivessem como elas, isto é, utilizando a parte inferior do uniforme. Então, a reeducanda Rosa começou a reclamar: *“por que eles podem vir assim e nós não? Eu também queria usar outra roupa e não esse uniforme!”* Naquele momento, notamos que elas realizavam uma comparação, ficaram chateadas com esse fato, em seguida, conversaram com uma das representantes da pastoral carcerária, com quem os reeducandos eram muito apegados, transcorridos alguns minutos, as meninas estavam de volta, vestindo bermuda jeans. Na percepção dessas mulheres, está presente a compreensão de que, mesmo numa condição de subordinado a que se encontra o reeducando do sexo masculino, este ainda exerce certa autoridade, seja por meio da palavra ou das atitudes, para elas, os homens têm mais facilidade quanto ao atendimento das suas reivindicações.

Esse caso envolvendo o uso do uniforme nos faz pensar numa observação de Goffman (1987) sobre os processos de admissão do interno nas instituições totais. O estudioso menciona que

um conjunto de bens individuais tem uma relação muito grande com o eu. A pessoa geralmente espera ter certo controle da maneira de apresentar-se diante dos outros. (...) No entanto, ao ser admitido numa instituição total, é muito provável que o indivíduo seja despido de sua aparência usual, bem como dos equipamentos e serviços com os quais a mantém, o que provoca desfiguração pessoal. (GOFFMAN, 1987, p.28, grifos nossos)

As últimas perguntas estavam relacionadas às expectativas após o cumprimento da pena, desse modo, indagamos o que a reeducanda pretendia fazer ao sair da prisão. As falas estavam muito ligadas ao reencontro familiar, “voltar para casa”, declararam também que queriam encontrar emprego e construir uma vida renovada.

“Quero voltar para minha casa, pegar meus netos e vender minhas roupa, nem com comida mais eu quero mexer”. Fala da reeducanda Margarida, mencionando que não tem mais interesse em trabalhar como cozinheira.

“Cuidar da minha mãe e meus filhos. Quero que minha vida melhore. Depois que sair não posso frequentar bar, envolver em briga...” Fala da reeducanda Rosa

“Primeiramente ir atrás dos meus filhos, segundo caçar um serviço digno, e ter casa, igual era antes.” Fala da reeducanda Tulipa

A instituição familiar era sempre lembrada pelas reeducandas entrevistadas, nas suas conversas, comentavam sobre os filhos e visitas que recebiam de outros parentes. Num determinado dia, uma reeducanda contou-nos sobre os dias em que passou com a família, quando foi beneficiada com autorização para saída temporária, por sete dias, recordou que o tempo passado ao lado da mãe, esposo e filhos fora bastante proveitoso. Declarou que tinha vontade de permanecer junto a eles, mas tinha consciência de que deveria retornar para o presídio, não poderia descumprir a lei. Numa das suas últimas saídas, a reeducanda disse que ficou com muita pena do filho caçula, no momento de retornar ao presídio, seu filho perguntou se poderia ir junto com ela, a criança chegou a se oferecer para carregar a bagagem da mãe. Frinhani e Souza (2005), ao relatar a pesquisa que realizaram com mulheres encarceradas, salientaram que a relação com a família é tida como fator muito relevante para elas, é por meio da família que podem ter uma compreensão do que se passa extramuros, ficam sabendo dos fatos e acontecimentos através das visitas realizadas pelos familiares.

Dando prosseguimento, trouxemos uma pergunta relacionada às oportunidades que as reeducandas gostariam de ter ao sair da prisão. Se antes questionamos o que de fato elas pretendiam fazer, agora queríamos conhecer seus anseios, talvez aquilo que não estivesse ao alcance delas, que não dependesse somente da vontade dessas mulheres. Boa parte das respostas sinalizou para o desejo de encontrar um emprego e reafirmou a vontade de estar perto da família novamente. As reeducandas Margarida e Begônia disseram que não desejam mais “errar”, “mexer com coisa errada”, nesse sentido, sinalizaram que querem ter uma vida longe do crime. Discorrendo sobre as perspectivas que

os reeducandos carregam consigo, com base numa reflexão sobre o passado e o momento presente de suas vidas, Onofre e Julião (2013) prelecionam que

O indivíduo em situação de privação de liberdade traz, como memória, vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou antes e durante sua carreira delinquencial. Em suas expectativas de futuro estão o desejo de começar uma nova vida, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família. (ONOFRE E JULIÃO, 2013, p. 55)

Um dos relatos nos chamou a atenção, a reeducanda Violeta demonstrou preocupação com o preconceito que poderiam enfrentar ao sair da prisão: *“Ah! A sociedade né? Que trata a gente que é preso diferente. Podia receber a gente de braços abertos, que a escola não me trate diferente”*. É compreensível que as reeducandas pensem neste problema, sabemos que, de modo geral, há um sentimento de vingança, rancor e muito ódio às pessoas que cometeram crimes, a sociedade não perdoa o delito, o detento enfrenta sérias dificuldades para se (re) adequar a vida extramuros, notadamente, no tocante à obtenção de emprego, o preconceito é bastante evidenciado. Trazendo esse processo de exclusão para as mulheres encarceradas, Cunha (2010) declara que

A estigmatização se configura como uma das consequências mais dolorosas que as pessoas que cumprem ou cumpriram pena em instituições fechadas enfrentam, quando são reinseridas no convívio social. Quando nos referimos às mulheres apenadas, a estigmatização sofrida pelo fato de já possuírem passagem pela prisão se associa ao sexismo e seus estereótipos, contribuindo para que o domínio do poder masculino prevaleça sobre as relações e reafirmando o sentimento de inferioridade e submissão feminina. (CUNHA, 2010, p.162 -163)

Não poderíamos deixar de perguntar se as reeducandas gostariam de ter oportunidade de continuar estudando. Rosa admitiu não ter interesse em continuar estudando, porque pretende “dedicar tempo para os meninos e trabalhar”, disse que sentia muito pesar por estar distante há tanto tempo dos filhos, não queria perder mais tempo afastada. As demais reeducandas, por sua vez, responderam que desejavam ter oportunidade e queriam continuar estudando. Pedimos que, além da resposta afirmativa ou negativa, elas justificassem a sua decisão, ao que as reeducandas Acácia, Azaleia e Tulipa mencionaram a necessidade de ser “alguém na vida”, e que por meio dos estudos seria possível atingir esse objetivo. Percebemos que essas meninas associavam o estudo à conquista de um emprego, a uma vida diferente da que as levou ao cárcere. Nesse sentido, Cunha (2010, p. 175) sinaliza que “a elevação do nível escolar é essencial para que as apenadas consigam melhores oportunidades de trabalho e inserção social após o cumprimento de sua pena”.

A reeducanda Violeta declarou que, por meio da escola, estava aprendendo “muitas coisas”, por essa razão queria continuar a estudar, em seguida, trouxe como exemplo de aprendizado o fato de ela ter melhorado a caligrafia e dar conta de escrever suas cartas. Já a reeducanda Begônia disse que tinha interesse, mas que não tinha certeza de que estudaria, pois iria ficar na roça e seu tempo seria para cuidar de animais, como porcos e galinhas. Quanto à Margarida, informou que pretendia se matricular, no turno da noite, numa escola próxima a sua casa, mas que sua intenção era somente aprender a ler e escrever, após isso não tinha interesse em permanecer na escola.

“Quero, é igual eu falei, né? Eu não sei lê, nem escrever. Quero ser alguém na vida, a gente sem estudo não é nada”. Fala da reeducanda Azaleia

“Quero, eu quero para ver se consigo alguma coisa na vida, eu tive só o tráfico, eu aprendi só isso: vender droga”. Fala da reeducanda Tulipa

É pertinente destacar que o exemplo familiar influenciou bastante a vida de muitas dessas mulheres, era comum relatarem que possuíam outros parentes presos, Margarida lamentava muito que a filha, que acabara de sair da prisão, tivesse voltado ao mundo das drogas, contou que ela fora presa juntamente com o tio que era traficante. Quanto à Tulipa, esta dizia que somente um dos seus irmãos, de um total de oito, não se envolveu com o crime, quanto aos demais, alguns estavam cumprindo pena e outros eram egressos da prisão, sempre falava de sua mãe, que assim como ela, estava encarcerada no Presídio Alvorada. Numa pesquisa de Ireland e Lucena (2013, p. 125, grifos nossos), os estudiosos ressaltam que “no Brasil, as pessoas presas são oriundas das camadas sociais mais pobres, *filhas de famílias desestruturadas* - que não tiveram acesso à educação, tampouco a uma formação profissional capaz de incluí-las no mercado formal de trabalho”.

A penúltima pergunta também estava vinculada a anterior, indagamos às reeducandas o que consideravam mais importante para motivá-las a continuarem a estudar e mais, a levar uma vida diferente da que desencadeou o aprisionamento. Consideramos muito pertinente colocar, na íntegra, a fala de cada uma delas.

QUADRO 04

Fatores que motivam a reeducanda a continuar os estudos e/ou não voltar a delinquir

Reeducanda	Resposta
Acácia	<i>A minha família, em primeiro lugar Deus e em segundo, minha família e depois vergonha na cara, eu mesmo tenho vergonha da minha família até hoje, tenho dois irmãos, um homem e uma mulher. Minha irmã cuida de minha mãe e dos meus filhos. Quero sair daqui, eu era uma pessoa levada demais, terrível, não passo por ordem de ninguém, não tenho nenhum comunicado¹⁶.</i>
Azaleia	<i>Eu achava que não tinha ninguém que gostava de mim. Quero contar com o apoio do pastor (...), ele é de uma igreja lá, esqueci...Vai ser ele mesmo que vai me ajudar! Não quero vida fácil, o que vem fácil vai fácil!</i>
Rosa	<i>É eu ficar mais dentro de casa, ficar trabalhando lá dentro de casa com os meus artesanatos, ocupar mais com o meu serviço, sabe? Sair fora de amigos, só poucas amizades, que amizades demais só leva para o fundo do poço.</i>
Margarida	<i>É eu trabalhar mesmo, vai da força de vontade minha, é só Deus, Deus em primeiro lugar!</i>
Begônia	<i>A cadeia me ensinou muita coisa, Deus que não vai deixar eu envolver com coisa que não é boa, envolver com droga mais, eu não estudava, nem pegava numa caneta, usava o dedão.</i>
Violeta	<i>Preciso do apoio da minha família. Penso como que vai ser quando eu sair, sei que vai aparecer muita tentação. Peço Deus pra me dá sabedoria, que me livre do mal. Seguir a igreja, se eu firmar o pé na igreja (...), dentro da igreja Deus vai preparar um marido para mim. Eu nunca quis filho, agora tô disposta, quero ter um filho.</i>
Tulipa	<i>Minha família, o novo marido que eu tenho hoje, o outro é que me pôs na cadeia.</i>

Fonte: Pesquisa realizada por meio de entrevista em dezembro de 2014

A fé em Deus, o elo familiar e o desenvolvimento de algum trabalho constituem-se nos mais importantes fatores que, na percepção dessas reeducandas, contribuirão para se afastarem da criminalidade e, conseqüentemente, cultivarem futuro melhor, longe dos problemas que favoreceram o aprisionamento. Em certas falas, está implícita alguma lição que aprenderam pelo fato de estarem presas, seja em “o que vem fácil vai fácil” ou que “amizades demais só leva para o fundo do poço”. Ao analisarmos essas afirmações, podemos perceber a compreensão de que, ao adquirir bens materiais, seja por meio do furto ou do dinheiro levantado pelo tráfico, no final das contas, não é possível desfrutar do que foi

¹⁶ Registro de ocorrência de ato de indisciplina no interior do estabelecimento prisional.

obtido ilicitamente. Já com relação às amizades, podemos inferir que a reeducanda está se referindo àqueles amigos que praticam atos condenáveis, em desacordo com as regras, nesse caso, certamente, é melhor manter distância e evitar se envolver com tais pessoas.

Por fim, perguntamos às reeducandas se queriam falar algo que não fora tratado durante a entrevista. Duas reeducandas disseram que sim, foram elas: Acácia e Azaléia. Acácia fez uma reflexão sobre sua situação, disse assim: *“Olha! Quando eu estava no ventre da minha mãe, Deus disse: Acácia, desce e arrasa! Mas arrasei para outro lado, fui para o crime”*. Recordou que, no dia em que cometera o latrocínio, acabou se acidentando com o veículo que ela e outra parceira haviam roubado, chegou a ficar internada no hospital por cerca de três meses. Trouxe essas lembranças como se estivesse tentando dizer que, a princípio, não eram esses os planos existentes para sua vida. Demonstrava arrependimento pelas suas ações, ressaltava que a sua pena era alta e que já estava há bastante tempo presa, já fazia sete anos que ela não punha os pés na rua. Antes de ser recolhida no Presídio Alvorada, Acácia havia passado por uma unidade prisional num outro município mineiro, relatava que preferia o presídio atual, uma vez que, no anterior “era muito difícil os relacionamentos e o convívio com as outras pessoas”.

Quanto à Azaleia, esta nos pediu para dizer que a refeição não era de boa qualidade, disse que a comida vinha azeda, e que o problema não era resolvido. Em se tratando da alimentação servida no presídio, era bastante frequente ouvir as reeducandas reclamarem, sempre falavam do tempero e do aspecto da comida, diziam que parecia estar estragada. Ao iniciar as entrevistas, percebemos que algumas reeducandas demonstravam receio em responder determinadas perguntas, geralmente questionavam se os funcionários do presídio saberiam o teor do que elas estavam falando, e sempre colocávamos que o sigilo fazia parte da pesquisa e, dessa forma, teriam suas identidades preservadas. Esclarecemos que a pesquisa não tinha por objetivo fazer denúncias ou submetê-las a confessar informações que comprometessem o relacionamento entre elas e os servidores do presídio, mas sim contribuir para que aquela realidade, no caso dos problemas diagnosticados sobre a oferta de aulas, viesse a melhorar.

3.3 Apresentação e análise dos dados coletados junto aos profissionais

Com o intuito de trazer uma contribuição para a nossa pesquisa, em especial, ao que pontuamos nos objetivos desse estudo, nesse caso, verificar a percepção dos educadores no tocante às condições do presídio para a oferta de educação, consideramos de fundamental importância realizar a entrevista com esses profissionais que se encontram vinculados ao ensino, atuantes no Presídio Alvorada de Montes Claros. Desse modo, contamos com a participação de cinco servidores, são eles, a pedagoga, duas professoras, sendo que uma delas exerce a função de professora eventual, atendendo aos dois presídios quando das ausências e afastamentos dos docentes. Entrevistamos ainda a supervisora pedagógica, que, nesse caso, atende aos Presídios Regional de Montes Claros e Alvorada e, por fim, entrevistamos o Diretor Adjunto que também responde pelas atividades voltadas à ressocialização dos internos. A fim de não comprometermos as identidades desses profissionais, iremos nos referir aos mesmos através do cargo que ocupam.

Inicialmente, perguntamos a idade dos entrevistados, quatro têm idades entre 29 e 33 anos e uma entrevistada possui 40 anos. Com relação ao grau de escolaridade, todos os profissionais possuem nível superior, sendo que a pedagoga, a professora das reeducandas, a professora eventual e a supervisora pedagógica são graduadas em Pedagogia, ao passo que a professora da turma cursa especialização em Educação de Jovens e Adultos. O diretor adjunto é formado em Gestão Empresarial. Com relação ao ingresso desses profissionais no presídio, a pedagoga começou a trabalhar no estabelecimento em agosto de 2012, o diretor adjunto iniciou em novembro de 2005, as professoras foram designadas em fevereiro de 2013 e a supervisora pedagógica em fevereiro de 2014.

Questionamos em seguida se os profissionais recebiam alguma espécie de incentivo remuneratório, uma gratificação ou adicional pelo desempenho das atividades. Apenas a pedagoga e o diretor adjunto disseram que recebem adicional. Quanto às professoras e à supervisora pedagógica, estas afirmaram que não percebem nenhum incentivo remuneratório, conforme podemos ver registrado na fala da professora eventual.

“Não há nenhum incentivo remunerativo por parte do Estado, saliento que muito embora o ambiente seja um presídio, o pagamento é o mesmo de uma escola regular”. Fala da professora eventual

É importante ressaltar que as professoras e a supervisora pedagógica são servidoras designadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, enquanto que a pedagoga é contratada pela Secretaria de Defesa Social e o diretor adjunto ocupa cargo comissionado. O parecer 04 de 2010¹⁷ faz uma observação no que tange aos incentivos para os profissionais da educação que atuam nos presídios

Poucos são os Estados que oferecem algum incentivo, principalmente de ordem financeira, para os profissionais da área de educação atuarem no cárcere. Alguns Estados chegam a oferecer um percentual de gratificação que pode ultrapassar a 100% do salário bruto. Por outro lado, outros Estados que pagam um adicional de periculosidade para qualquer servidor que atua dentro do cárcere, desconhece e nega inadvertidamente ao profissional da educação que atua no sistema penitenciário tal gratificação. (PARECER - CNE/CEB 04/2010, p. 22)

Dando sequência à entrevista, perguntamos quais as funções que o entrevistado desempenha. A pedagoga trabalha atendendo aos reeducandos em questões relativas ao ensino, realiza entrevistas com os mesmos, insere-os na escola e desenvolve projetos de cunho sociocultural e esportivo. O diretor adjunto responde pelo atendimento aos reeducandos no que se refere à ressocialização, seja na escola, no trabalho ou em projeto de integração social. As professoras ministram aulas para os reeducandos, já a supervisora pedagógica disse que trabalha com o desenvolvimento de projetos, planejamento e plano de intervenção pedagógica. Lembrou qual era o principal objetivo da escola no presídio

“A gente aqui não trabalha muito a História, a Geografia e sim a ressocialização, e a nossa escola foca muito no português que é mais importante pela função social, como escrever carta, foca também no letramento. Eles (referindo-se aos reeducandos) geralmente sabem a matemática, mas não a forma formal da matemática, as regras... Sempre trabalhamos com valores, as professoras aplicam jogos para que eles aprendam a saber perder.” Fala da supervisora pedagógica

Corroborando o mesmo posicionamento da supervisora pedagógica, a professora, num dia em que não houve aula, aproveitou o momento para nos repassar algumas informações sobre seu fazer pedagógico. Com relação ao registro dos resultados avaliativos das reeducandas, a docente comentou que a descrição era feita através de nota, o período letivo assumia a divisão bimestral. Em seguida, a educadora destacou que o principal propósito do processo educativo está voltado para a aprendizagem da leitura, escrita, bem como à realização de cálculos. Desse modo, os conteúdos de Geografia, História e Ciências não ocorrem de forma ininterrupta e sistematizada, isto é, as abordagens em torno dessas áreas geralmente são realizadas quando se executa algum projeto. A supervisora

¹⁷ Sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

pedagógica trouxe-nos o exemplo de um desses trabalhos interdisciplinares, no ano de 2013, foi realizado um projeto vinculado à História e Geografia, enfatizou que essa atividade partia da realidade dos próprios reeducandos, nesse caso, consideraram a terra natal de cada um, foram em busca de informações demográficas, econômicas, políticas e culturais. De toda forma, reparamos que a preocupação central da escola do presídio reside na alfabetização e na ressocialização dos reeducandos. Em trecho do projeto político pedagógico da escola, que trata da missão, consta que

Oportunizando ao reeducando a formação necessária para a vida e a aquisição do saber sistematizado, assegurando seu ingresso no processo educativo, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita, criando as condições para o letramento, tendo como principal objetivo a ressocialização dos reeducando e assim beneficiar a sociedade. (PPPE, 2008, p.09)

Posteriormente, questionamos se o profissional enfrentava dificuldades para desenvolver as suas funções e, se afirmativo, quais seriam os empecilhos. A escassez de recursos financeiros foi apontada pela pedagoga, pela supervisora e pela professora eventual, aliado a isso, pontuaram as dificuldades no que tange à estrutura física. A supervisora pedagógica lembrou que não tem sala própria e nem tem acesso aos computadores do Presídio Alvorada, para minimizar o problema, ela recorre a seu computador de uso pessoal, já no Presídio Regional, faz uso de um computador doado por uma escola, contudo não possui acesso à internet. As professoras frisaram que, além do espaço físico da sala de aula não ser adequado, o fato de não ter um profissional de segurança (agente penitenciário) presente o tempo todo no ambiente escolar traz certo desconforto e apreensão. Durante a pesquisa, presenciamos alguns momentos em que o agente penitenciário precisava executar outras atribuições, então se ausentava da sala de aula. A professora eventual acrescentou que um fator complexo para o seu trabalho é que os reeducandos têm pouco interesse em aprender.

Por fim, o diretor adjunto comentou que, de maneira geral, já tinham vencido boa parte das barreiras com relação aos agentes penitenciários, mas enfatizou que alguns “*não colaboram com o trabalho de ressocialização*” porque às vezes não seguiam, na íntegra, os protocolos para o trabalho realizado com detentos. Tentou exemplificar essa afirmação com o relato de um caso de saída dos reeducandos da cela, lembrou que o penitente precisava ficar nu, tinha suas roupas averiguadas e fazia alguns movimentos e posições corporais a fim de se verificar se não portava algo consigo, mas, com o passar do tempo, alguns agentes tendem a não seguir de forma tão rigorosa a todas as etapas, dependendo do preso

que está sendo revistado. Para esse entrevistado, todas essas ações de trato com o reeducando foram pensadas para levá-lo a refletir sobre sua postura e a situação pela qual está passando, nesse caso, o constrangimento pela nudez. Assim, finaliza sua fala sobre essa questão:

“O agente penitenciário tem um papel vinculado ao aspecto pedagógico, seu trabalho também deveria contribuir para a ressocialização. Também existe a imaturidade de boa parte dos presos, eles não compreendem a importância dos estudos e do trabalho.” Fala do diretor adjunto

De acordo com o pensamento desse entrevistado, encontramos fundamentos que ratificaram a importância de todos os agentes públicos da instituição prisional se envolverem com o processo de ressocialização. O estudioso Julião (2010, p. 4, grifos nossos) declara que “todos que atuam nessas unidades (pessoal dirigente, técnico e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, *independente da sua função*, estar orientados nessa condição”. O parecer 04 de 2010 traz orientação semelhante em matéria de formação do corpo de funcionários dos estabelecimentos penais:

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. (Parecer CNE/CEB nº 4/2010, p. 14)

A próxima pergunta estava relacionada com a participação em curso de capacitação que poderia contribuir para o desempenho das funções desses profissionais. Dessa forma, questionamos se participaram e, em caso afirmativo, quando foi realizado, qual a duração e que instituição promoveu o curso. De modo geral, a pedagoga, as professoras e a supervisora pedagógica falaram da necessidade de haver cursos e treinamentos voltados para o trabalho com os reeducandos, disseram sentir a necessidade de cursos de aperfeiçoamento, com discussões em torno da temática educação no sistema prisional. Destacamos duas falas a esse respeito:

“Teve um seminário só, foi em 2012, foram 3 dias, foi a SEDS, através da Diretoria de ensino e profissionalização”. Fala da pedagoga

“Não há nenhum curso preparatório para qualificar a lida em unidades prisionais. A única coisa existente são as reuniões de módulo que servem para que as professoras passem a organizar suas práticas educativas, mas nada que seja

específico para treinamento de funcionários para realização de trabalho com detentos”. Fala da professora eventual

Ao se posicionar sobre a formação em EJA no sistema prisional do Ceará, Andriola (2013) discorre que

Ao pretender-se induzir mudanças substantivas sobre os indivíduos componentes do sistema prisional, há que se ter consciência de que ela depende dos posicionamentos teóricos tomados hoje. A reflexão deve, portanto, permear a atuação do professor que atua no sistema prisional, por conta da especificidade educacional, que busca a reinserção de alunos presos na sociedade. (ANDRIOLA, 2013, p.188, grifos nossos)

Apenas o diretor adjunto disse ter participado de muitos cursos, na realidade, esse profissional foi o único que demonstrou estar satisfeito com a formação/aperfeiçoamento voltado para o desenvolvimento das atividades laborais. Percebemos, por meio do seu discurso, que esse profissional estava constantemente realizando cursos, contudo, voltados para as atribuições do cargo de direção que ocupa naquela unidade prisional,

“Sim, sou formado pela força tarefa da polícia civil e militar. Eu tenho 32 cursos da Secretaria Nacional de Segurança Pública, meus cursos estão voltados para segurança pública, gestão de pessoas e esquadrão antibombas. A média de duração desses cursos é em torno de 60 horas. Atualmente estou fazendo Gestão de Políticas Públicas no Sistema Prisional, realizado pelo DEPEN em parceria com a UFMG.” Fala do diretor adjunto

A questão seguinte consistia em saber se os entrevistados consideravam que a presença da escola no presídio trazia benefícios. Todos eles acreditam que o estudo no presídio traz benefícios para os reeducandos. Diante dos relatos, notamos que os profissionais adotaram uma postura realista e coerente com as possibilidades e limites existentes na ação educativa no âmbito prisional. Na fala da pedagoga, manifestava-se a relevância da educação para a vida de qualquer indivíduo e a suposição de que a falta de acesso na idade própria levaria o sujeito a “fazer escolhas erradas”. Refletindo sobre o histórico de exclusão escolar a que foram submetidos os sujeitos privados de liberdade, Vieira (2013) declara que

extramuros, a escola não cumpriu com a maioria dos apenados seu objetivo de formação do cidadão, de garantia de certificação capaz de permitir a entrada no mercado de trabalho, de compartilhamento com as regras de convivência do grupo social. A escola justa não é uma realidade para esse grupo. Sendo assim, a escola na prisão precisa constituir-se de maneira diferenciada da escola excludente já conhecida por muitos. (VIEIRA, 2013, p. 101)

Com relação à professora da turma, esta explicou que acreditava que a escola possibilitava mais a ressocialização do que propriamente a aprendizagem dos conteúdos. Pelo que observamos, a docente estava tentando dizer que a educação prisional contribuía muito mais para possibilitar um resultado favorável nos aspectos de convivência e de introjeção de valores. Para a professora eventual a importância residia no fato de ser uma oportunidade para que aqueles que deixaram de frequentar a escola retornassem aos estudos, o que poderia refletir na autoestima bem como no abandono das práticas criminais. O diretor adjunto e a supervisora pedagógica também expuseram válidas percepções acerca da pergunta em tela:

“Sim, o problema dos presos...vão colocar aí, uns 80% a 85%, é que são de cultura muito baixa, o desenvolvimento intelectual faz toda diferença para a saída ...é claro que nem todo mundo que tem desenvolvimento intelectual é uma pessoa de bem, mas em tese auxilia.” Fala do diretor adjunto

“Para os alunos talvez, né?! Se eles quiserem, se tiverem interesse... Primeira coisa, eles pensam em remir pena, e depois né? A grande maioria é analfabeta... Porque eles vão ver um outro mundo, têm muitos que têm vergonha de não saber nada”. Fala da supervisora pedagógica

Passando à próxima questão, interrogamos como o profissional avaliava o comportamento e o comprometimento dos reeducandos engajados nas atividades educativas. E ainda se percebia alguma diferença significativa em relação aos reeducandos que não participavam dessas atividades. Todos os educadores responderam positivamente a primeira indagação, de maneira geral, eles disseram que há uma mudança em termos comportamentais, na autoestima e na postura. As professoras e a supervisora pedagógica disseram que não tinham contato direto com os reeducandos que não estudavam, daí não possuíam condições para realizar uma comparação entre estes e os estudantes. Já a pedagoga e o diretor adjunto conviviam com ambas as realidades e, por isso, conseguiram expor suas opiniões, o diretor adjunto foi enfático ao falar que os reeducandos que estudam tendem a adotar uma postura diferente, preocupam-se com a saída do cárcere e começam a valorizar a vida. Abaixo, destacamos a percepção de ambos os entrevistados.

“Percebi que eles se sentem mais valorizados, recebem atenção maior, aqui eles percebem que o professor dá muita atenção, percebem que são capazes. O professor fala: ‘você consegue, vai conseguir!’ isso melhora o comportamento. Os que não estudam ficam doidos para estudar, ficam interessados em estudar. O que estuda acaba tendo um vínculo maior, pois você vê com frequência, acaba tendo uma educação diferenciada”. Fala da pedagoga

“Percebo diferença de comportamento entre reeducandos que tem acesso a escola, pois os mesmos são rotulados como seres que oferecem menos perigo e por conta de seu comportamento foram indicados ao ensino, fato este que os beneficia diretamente por conta da remição de pena”. Fala do diretor adjunto

Para Scarfó, Breglia e Frejtman (2011, p.151), a educação em prisões “tem um impacto favorável sobre a melhoria da qualidade de vida dos(as) detentos(as) não somente enquanto dura o aprisionamento, mas também na sua volta à sociedade, ao exercício de maiores e melhores direitos”.

Devemos reconhecer que a arquitetura escolar é um aspecto que, mesmo indiretamente, contribui para o desenvolvimento das aulas bem como para a motivação daqueles que farão uso do ambiente. Sem dúvida, a sala de aula precisa de uma infraestrutura adequada, que possibilite aos alunos e professores desfrutarem desse espaço de forma satisfatória, considerando itens básicos, como iluminação, ventilação, sobretudo numa região cujas temperaturas mantêm uma média bastante elevada, e ainda que as carteiras e o quadro escolar ofereçam conforto para os usuários no que diz respeito aos fatores ergonômicos e de visibilidade, respectivamente. No que tange às instalações sanitárias, é necessário que estejam em boas condições de uso, em especial a manutenção e a higienização do local. Contudo, para além do aspecto físico, consideramos de grande relevância a formação continuada, isto é, a capacitação dos profissionais envolvidos com a educação. O aperfeiçoamento é fundamental para que os educadores adquiram mais segurança e conhecimento para trabalhar, saber agir e refletir sobre sua prática a fim de fazer intervenções quando necessário. Nesse sentido, Onofre e Julião (2013) discutem a perspectiva de formação para os professores que atuam no sistema prisional e afirmam que

O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, da história social e da cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, *especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação*, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, quer para professores iniciantes ou experientes. (ONOFRE E JULIÃO, 2013, p. 62, grifos nossos)

Aliado a esses itens, pontuamos a existência de material didático apropriado ao público atendido, assim, os livros utilizados devem estar em consonância com o perfil dos alunos, nesse caso, composto por jovens e adultos em condições de privação de liberdade. A presença de laboratórios para aulas experimentais e acesso a computadores, o que permite o desenvolvimento de atividades educativas em ambientes fora da sala de aula tradicional é muito enriquecedora à medida que possibilita ao discente ter contato com diversas experiências, às quais ele pode atribuir significado, bem como extrair um conhecimento contextualizado, relacionado às situações e fatos cotidianos. Num mundo globalizado, no qual imperam os processos de informatização em boa parte dos setores produtivos, é muito difícil ficar excluído da informática e dos seus mecanismos para

obtenção de dados e realização de várias atividades, como redigir um texto, elaborar uma planilha de cálculo, enfim, é de suma importância ter ao alcance de todos essa ferramenta, e, no caso de estudantes, utilizá-la de forma a complementar e enriquecer o trabalho do professor. Com essa descrição de aspectos que não consideramos os únicos, mas que cumprem um papel imprescindível para que se desenvolva um processo de ensino-aprendizagem significativo, lançamos como questão que os pesquisados avaliassem se o Estado, enquanto esfera responsável pelo efetivo cumprimento da assistência educacional - como preceitua a legislação nacional e os tratados internacionais dos quais o país é signatário - demonstrava preocupação com o atendimento dos pontos citados, isto é, com as condições de trabalho no tocante à oferta de educação no presídio. Somente o diretor adjunto considerou aceitáveis as condições em que se encontram os itens presentes na sala de aula, nesse caso, ventilação, luminosidade, carteiras, quadro escolar e instalações sanitárias. Frisou que se tratava de um ambiente que fora adaptado para a escola e, mesmo assim, mantinha-se um *“padrão de excelência com relação aos estabelecimentos que foram concebidos para isso”*. No quesito material didático, considerou satisfatório o que é disponibilizado para as reeducandas. Por fim, o diretor adjunto quando indagado sobre a capacitação dos profissionais, ressaltou que o Estado *“oferece a todos os professores as mesmas condições e que o presídio conta com a atuação do pedagogo”*. Disse ainda que os professores que quisessem se capacitar poderiam acessar a *“Plataforma Freire”*, que esta é uma ferramenta gratuita. Da maneira como esse entrevistado respondeu acerca do aperfeiçoamento, apresentava uma opinião no sentido de que o professor é que deveria demonstrar interesse em se capacitar e, conseqüentemente, *“correr atrás”*, buscar os meios para tal. Nesse momento, questionamos o entrevistado quanto à capacitação com ênfase na especificidade do trabalho com detentos, este se justificou: *“Não faz diferença! É EJA do mesmo jeito”*. Na nossa percepção, a formação não passa apenas pela temática da EJA, embora reconheçamos que se trata desse público, há outra especificidade que não pode ser desconsiderada, isto é, a privação de liberdade, a educação no contexto prisional. Nesse contexto, surge a importância de se discutir a história da educação nos presídios, as políticas nacionais e internacionais que versam sobre o tema, o panorama de implantação de escolas prisionais no âmbito brasileiro, trazendo os desafios e avanços conquistados, bem como questões ligadas à ética e aos direitos humanos, experiências promissoras e muitos outros eixos temáticos que sejam pertinentes para a formação dos profissionais. Procurando sensibilizar para as especificidades do trabalho com adultos privados de liberdade, Laffin e Nakayama (2013) relatam que

A EJA geralmente trabalha com o sujeito trabalhador, com um sujeito com o direito de ir e vir, com aquele que faz escolhas, ali são outras condições de vida. É preciso lidar com a privação desse 'ir e vir', do trabalho, da família, do lazer e até do saber. Para isso, é preciso lidar com seus saberes prévios, suas experiências de vida, anteriores e aquelas construídas após sua inserção nesse espaço, suas expectativas e, principalmente, aqueles saberes que podem ser relevantes e significativos para o sujeito da situação de privação e restrição de liberdade, no sentido de contribuir para (re)inserção social. (LAFFIN e NAKAYAMA, 2013, p.174)

No que diz respeito às avaliações dos demais entrevistados, verificamos que, em se tratando da infraestrutura, todos consideram as condições muito precárias e afirmam que há necessidade de se realizar diversas melhorias no funcionamento da instituição escolar. Tal constatação pode ser evidenciada em algumas declarações das entrevistadas

“É precária né?! Não é adequada, a gente tentou colocá-la na realidade da escola, mas...a ventilação é pouca e a iluminação também, as carteiras velhas e estragadas, o quadro já tá ruim, o banheiro é precário, espaço improvisado, tudo precário! (sic)” Fala da pedagoga

“O ambiente escolar influencia na aprendizagem, percebo a sala com mau cheiro, são precárias a ventilação e a iluminação. Aí Jesus!...(risos) as cadeiras tinham um acabamento de ferro e os detentos estavam retirando para fazer chuchu¹⁸. Os banheiros precisam de mais higienização por parte das reeducandas. O banheiro é adaptado, as torneiras têm que ser de plástico, não pode ter metal e cerâmica, pois pode transformar em arma”. Fala da professora das reeducandas

“Aqui não tem nem onde ficar... Para comprar material pedagógico tivemos uma doação de ábaco, jogos pedagógicos, materiais de consumo ano passado. Não tem ventilação, faz muito calor, sala pequena, banheiro malcheiroso, carteiras não são novas, carteiras femininas é horrível, o quadro antigo, ultrapassado (sic).” Fala da supervisora pedagógica

“O espaço físico é precário, nós trabalhamos com ajeitos, a sala de aula, sobretudo do Alvorada, destinada ao ensino feminino, funciona com um quatinho de bagunça que quando precisa recebe as professoras. Existe uma poluição visual, máquinas, roupas, mobiliário de escritório entre outras coisas amontoadas na sala e que acaba comprometendo o ensino. Sem dizer que os aspectos básicos de funcionamento também deixam muito a desejar, iluminação, limpeza – é comum a existência de odores... até mesmo cachorros transitam na sala de aula dividindo espaço com professor e alunos, as cadeiras, grande parte tão quebradas, o giz ruim também, instalações sanitárias desprovidas de itens de higiene e limpeza” (sic). Fala da professora eventual

Como verificamos nessas falas, as entrevistadas destacaram bastante a precariedade do ambiente utilizado para as aulas, ressaltaram o estado crítico do mau cheiro existente, as condições de higiene e os aspectos relativos às instalações e ao mobiliário. Sobre o ambiente utilizado para o desenvolvimento das atividades educativas, Onofre e Julião (2013) alertam que

¹⁸ Espécie de estilete artesanal

Pensar os espaços de infraestrutura destinados às atividades escolares e não escolares, nos leva a sinalizar que, na maioria das vezes, se constituem em espaços adaptados, sem condições materiais para um trabalho pedagógico que tenha sentido e significado para os jovens e adultos, que têm histórias de trajetórias escolares mal sucedidas, em sua infância e início de juventude. (ONOFRE E JULIÃO, 2013, p. 59)

No que diz respeito ao livro utilizado, a supervisora pedagógica e as professoras consideraram o material condizente com a realidade dos educandos, trata-se do livro de EJA. Já a pedagoga considera o material ultrapassado, tendo em vista fazer parte de uma coleção antiga. Tivemos acesso ao livro que é distribuído às reeducandas. A obra traz conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes. O que observamos é que as abordagens propostas se concentram por eixos temáticos, assim, em Língua Portuguesa, traz discussões relativas à educação no trânsito, ao folclore, aos pontos turísticos brasileiros, etc. Em todas as unidades, integra-se o estudo dos textos com elementos da gramática. Em Ciências, enfoques sobre a saúde e o ser humano, a alimentação, a energia elétrica, o ambiente e o ser humano se fazem presentes. Em História, há discussões em torno das famílias e suas histórias, os primeiros habitantes do Brasil, a formação das cidades no país, as reformas urbanas, e muitos outros temas pertinentes. Do mesmo modo, Matemática, Geografia e Artes trazem temas relevantes e contextualizados para o público jovem e adulto. O livro é composto por muitas ilustrações que permitem ao aluno associá-las aos textos com os quais se relacionam. Diferentemente dos livros voltados para o público infantil, as imagens e desenhos são representados de uma forma mais realista, guardando coerência com o acervo de experiências e conhecimentos dos alunos da EJA. Uma grande crítica que se faz ao trabalho realizado nessa modalidade de ensino diz respeito ao processo de infantilização, quando não ocorre uma adequação da proposta pedagógica a fim de atender às especificidades dos alunos jovens e adultos. Como preconiza Rangel (2007, p.85) “em vários países são utilizados para alguns cursos materiais pedagógicos destinados a crianças, embora se saiba que, por serem inapropriados para as populações às quais se dirigem, se revelarão ineficazes, ou até contraproducentes”. Embora não seja conveniente utilizar materiais infantis para o trabalho com adultos, algumas vezes presenciamos a professora trabalhando com atividades retiradas de livros infantis, ao perguntarmos por que optava por aquele material, a docente respondeu que era melhor para ajudar as alunas “a fixar” a aprendizagem das sílabas e letras, já que o livro adotado não possuía atividades repetitivas. Duas das folhas de atividades a que estamos referenciando eram voltadas para o trabalho com o conjunto de sílabas “ca, ce, ci, co e cu”. Consistia em exercícios repetitivos, como completar a palavra com a sílaba correta ou formar palavras utilizando as sílabas em questão.

Com relação aos demais materiais, as entrevistadas citaram os itens distribuídos, como lápis preto, lápis de cor e cadernos. A professora das reeducandas lembrou que os cadernos são adaptados aos reeducandos, não possuem espirais de metal, uma vez que poderiam ser removidos e utilizados para outra finalidade. A professora eventual destacou que os lápis são de péssima qualidade, são difíceis de apontar, sempre quebram as pontas. No que se refere ao acesso dos alunos a laboratórios para aulas experimentais e aos computadores, todos os pesquisados enfatizaram que não há nenhum desses recursos no presídio. A professora da turma disse que já ouviu dizer que há um projeto para montar uma sala de computação, mas não sabia precisar como estavam os encaminhamentos dessa proposta. Abaixo, expomos a fala da professora eventual a respeito do tema em questão:

“Não existe possibilidade, pelo menos para a realidade de Montes Claros, de utilização de computadores e laboratórios. Quando muito, se consegue usar uma televisão e um DVD para que haja uma oferta de aula diferenciada”. Fala da professora eventual

É oportuno apresentarmos alguns elementos presentes no diagnóstico do PPPE, sobre a estrutura física, é informado que a escola necessita de infraestrutura a fim de melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, dessa forma, a construção do prédio escolar, de biblioteca, sala de informática, salas de aula, sala de multimídia e almoxarifado são demandadas pelas escolas dos presídios. Além disso, foi observado que há uma grande carência de equipamentos e material pedagógico, assim, figuram na lista de itens faltantes: alfabeto móvel; ábaco; computadores e impressoras; livros didáticos e revistas pedagógicas para fomentar o trabalho docente; material de escritório e mobiliário escolar. Como podemos notar, foram destacados no projeto muitos aspectos que precisam ser atendidos a fim de que a escola desenvolva uma ação significativa e mais planejada, infelizmente, a realidade se assenta em ações paliativas, que não resolvem de fato os problemas existentes.

Para finalizar essa pergunta, trouxemos a temática capacitação profissional, as quatro entrevistadas afirmaram não haver esse tipo de política e destacaram que é de suma importância capacitar todos os profissionais envolvidos com os reeducandos. Como destaca Vieira (2009, p.103), “a falta de capacitação de agentes e professores é um problema constante; a impossibilidade de utilização de determinados materiais um empecilho”.

Tá complicado né?! Não tem, veja o exemplo de (...), a nova pedagoga, só fez os exames e veio trabalhar. Os professores que vêm contratados pela Secretaria de Educação não têm capacitação. Tá errado, a gente passa algumas informações e instruções, mas devia ter um curso de pelo menos um dia (sic). Fala da pedagoga sobre a oferta de curso de capacitação

É de suma importância que seja priorizada pelo Estado a oferta de capacitação para os profissionais que atuam nas unidades prisionais, não se trata de projeto de formação pontual, mas que ocorra de forma contínua, com base na leitura das necessidades e das lacunas verificadas. Desse modo, consideramos que esse trabalho não se dá em um único momento, muito menos em apenas um dia, visto que demanda abordagens teóricas pertinentes, intercâmbio de experiências exitosas, diálogo e reflexão acerca dos objetivos e missão desse ambiente. Portanto, a formação de que falamos não se resume ao mero repasse de informações sobre as rotinas e regras de funcionamento da instituição.

Seguindo com a entrevista, colocamos uma questão relacionada às medidas e ações que o Estado necessitaria implementar com o intuito de melhorar a oferta de educação no âmbito prisional. Por meio da resposta concedida pelo entrevistado, poderíamos analisar se as propostas apresentadas estariam em consonância com os aspectos apontados na questão anterior, de fato, os entrevistados colocaram estratégias que resolveriam boa parte dos problemas evidenciados. Era possível notar nas falas de todos os entrevistados a necessidade de um espaço apropriado para a sala de aula, tinham consciência de que um ambiente adequado, planejado para fins escolares, era importante e repercutia positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Com exceção do diretor adjunto, os outros entrevistados defenderam a implantação de cursos de capacitação, o diretor adjunto mencionou a necessidade de ampliar o quadro de agentes penitenciários a fim de dar suporte às aulas. Pelo que observamos, esse entrevistado percebe que é preciso ter mais agentes, isso evitaria que os professores ficassem sozinhos com os reeducandos, fato que ocorre em razão de o agente penitenciário ser solicitado para atender outras demandas do cargo. A professora da reeducandas destacou a importância de capacitação cujas abordagens fossem voltadas para a EJA e sistema prisional. Convém mencionarmos que a educação para pessoas privadas de liberdade traz em seu cerne duas grandes categorias, isto é, estamos tratando da educação para jovens e adultos bem como com a questão do encarceramento, isoladamente, são discussões complexas que demandam estudo e a compreensão do contexto no qual se inserem os atores envolvidos. Desse modo, quando essas especificidades estão reunidas em um mesmo projeto, mais difícil se torna a compreensão do objeto de trabalho bem como a implementação do plano educativo, temos uma realidade distinta da educação regular tradicional, tanto em questão da faixa etária quanto à condição de privação de liberdade dos aprendizes. Posicionamento que nos chamou a atenção foi trazido pela professora eventual, para essa educadora, há uma desvalorização do professor que atua nos presídios, esse profissional não é reconhecido como parte da equipe, muitas vezes, é considerado um intruso que atrapalha a rotina do

estabelecimento. A respeito da relação entre docentes e os profissionais da segurança, Laffin e Nakayama (2013) aduzem que

Geralmente o relacionamento no sistema penitenciário do docente se restringe ao agente penitenciário, por ser ele o responsável pelo deslocamento do interno. Evidencia-se que esta função restrita ao agente penitenciário é um dos grandes problemas identificados pelos professores, visto que na maioria das vezes o agente encara a ida do interno à escola, como mais trabalho a ser realizado. (LAFFIN e NAKAYAMA, 2013, p.170)

Ainda sobre a oferta da educação, a entrevistada frisou que *“é necessário mencionar que este serviço, visto com descaso, é que ajuda a unidade a manter suas metas atingidas por via de execução de projetos”*. Encerrou enfatizando que é preciso haver uma conscientização em torno da importância do trabalho dos professores, o que contribuirá para a melhoria do ensino nos estabelecimentos penais. O que percebemos é que, de modo geral, não é dispensada grande atenção para as atividades de ressocialização nos presídios, a preocupação maior é com a segurança, manter a ordem e garantir tranquilidade intramuros. Como sugere Aguiar (2009, p.111), *“a tendência é que sejam priorizadas as ações que visam manter a segurança, a ordem e a disciplina, fazendo com que os atendimentos individualizados e os programas ligados ao trabalho, à educação, ao esporte (...) fiquem relegados a segundo plano”*.

A supervisora pedagógica também pontuou várias questões que urgem melhorias

“Hum... Primeiro construir uma escola de verdade, um espaço físico apropriado para as aulas e para a equipe pedagógica. Salas de aula arejadas. Segundo: promover, assim... digamos..., mais capacitação de forma mensal ou semestral para os profissionais, mais voltada para ressocialização. Investir em recursos para o professor não ter que ficar mendigando para tirar cópia, dar condições com computador, impressora, pelo menos o básico para a escola funcionar. Adicional de periculosidade porque nós somos as únicas que entramos na sala de aula sozinhas, o agente fica lá fora.” Fala da supervisora pedagógica

Todos esses problemas enfrentados pelos profissionais dessa pesquisa são bastante comuns em outros presídios brasileiros, a falta de infraestrutura aliada à ausência de um projeto de qualificação e a dificuldade de integração com os profissionais da segurança compromete demasiadamente a realização do trabalho educativo. Com base no relatório elaborado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, no item que trata da oferta de educação, podemos verificar essa triste realidade

A partir de visitas aos estados, obteve-se um diagnóstico a respeito da oferta existente e de suas principais fragilidades: desarticulação entre as Secretarias de Educação e a Administração Penitenciária; professores atuando sem uma formação específica; resistência dos setores da segurança; e espaços físicos insuficientes e inadequados. (SEPM, 2007, p. 70)

Quase finalizando a entrevista, trouxemos a penúltima pergunta, esta dizia respeito ao relacionamento dos profissionais com os reeducandos, nesse caso, queríamos saber se eles percebiam diferença entre o trabalho com os homens e as mulheres, podendo citar a interação, comportamento, dedicação, etc. Se eles se diferenciavam nesses aspectos. A professora das reeducandas disse que sempre lecionou para as mulheres, não dispunha de condições para responder à pergunta, o seu contato com os reeducandos do sexo masculino era restrito aos eventos festivos no estabelecimento prisional. Todos os demais entrevistados responderam que notavam, sim, diferença entre reeducandos do sexo feminino e masculino, nos quadros 04 e 05, podemos verificar algumas expressões que marcaram a fala dos demais entrevistados.

QUADRO 04

Opiniões emitidas a respeito dos reeducandos do sexo masculino

Opiniões

“Mais dedicados que as mulheres”

“É mais fácil lidar com os homens”

“São mais maleáveis”

“São mais receptivos e participativos”

Fonte: Pesquisa realizada por meio de entrevista em dezembro de 2014

QUADRO 05

Opiniões emitidas a respeito dos reeducandos do sexo feminino

Opiniões

“Elas perdem tempo reclamando”

“São mais dedicadas quando querem”

“Elas são mais complicadas”

“Em alguns momentos se mostram mais arredias e debochadas”

Fonte: Pesquisa realizada por meio de entrevista em dezembro de 2014

Como podemos depreender dos trechos apresentados, tudo indica que, em se tratando das mulheres e dos homens, os entrevistados consideram que os homens são mais flexíveis que as mulheres, sugerem ainda que eles são dedicados, mais participativos e receptivos. Durante a entrevista, aproveitamos para perguntar o porquê dessa diferença, a

quais fatores eles atribuíam o temperamento mais instável e agitado conferido às reeducandas. Em boa parte das falas, estava presente a questão do “ser mulher”, ter uma “natureza diferente”, consideraram o fator “gênero” como fundamento e, com isso, até mesmo a tensão pré-menstrual, mais conhecida por TPM, foi posta por um entrevistado como uma das causadoras desse comportamento feminino. Num estudo realizado por Almeda (2001) sobre as especificidades dos cárceres femininos, a estudiosa verificou que, nas prisões espanholas, são mencionados alguns comportamentos relacionados a esse público, como por exemplo, a agressividade verbal e os conflitos. A estudiosa conta que existem várias correntes explicativas dessa conduta, dentre tais razões, destacou que as mulheres

se angustiam com mais facilidade que os homens diante de um regime carcerário rígido; são mais susceptíveis e conflituosas e tem um caráter mais irritável. Na realidade, este argumento se explica pela falsa crença de que as mulheres encarceradas têm umas características muito piores que os homens, já que não apenas infringiram as leis penais, mas também o papel social de sua condição feminina. (ALMEDA, 2001, p.149)

Para concluir a entrevista, reservamos um espaço para que os entrevistados, caso desejassem, emitissem algum comentário ou observação que não tínhamos abordado no decorrer da entrevista. A pedagoga e o diretor adjunto utilizaram o momento para complementar a entrevista, assim, a pedagoga salientou a importância de considerar o legado do estudioso Paulo Freire quando o tema é a educação, recordou que o modelo freireano não distingue os sujeitos, trata-se de um projeto que leva em conta a diversidade existente e a educação que acontece em qualquer lugar. É importante destacarmos que, apesar de não tratar especificamente dos encarcerados, o legado de Freire contempla um público diverso, para o estudioso, a educação seria um instrumento para a conscientização e libertação do homem frente à opressão vivida (Freire, 1981).

Quanto ao diretor adjunto, o profissional trouxe uma fala realista no que se refere aos limites da possibilidade de ressocialização e ao papel desempenhado pelo Estado em matéria de educação em estabelecimentos prisionais.

“Esse projeto de ressocialização do Estado de Minas é bastante importante, mas nem todos serão ressocializados. O Estado está caminhando para mostrar que os agentes são “pedagogos prisionais”, quando eles entenderem isso, o sistema vai alavancar, o índice de ressocialização vai aumentar significativamente”. Fala do diretor adjunto

A partir do relato desse profissional, podemos inferir uma compreensão mais realista no tocante aos processos de reintegração do apenado, notadamente, ao reconhecer que, de fato, nem todos os reeducandos vão corresponder às expectativas. Entretanto, pondera que, com a conscientização por parte de todos os profissionais envolvidos, e o consequente engajamento no projeto de ressocialização, será possível a obtenção de resultados mais expressivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão proposta nesta pesquisa esteve voltada para a análise da oferta de educação nos estabelecimentos penais, consideramos que esses estabelecimentos não possuem condições favoráveis ao processo de ressocialização, mas que, apesar disso, é preciso garantir os direitos dos reeducandos, uma vez que o encarceramento está relacionado com a privação de liberdade, não afetando o acesso à assistência à saúde, à educação, jurídica, dentre outros. Como bem colocamos, a nossa pretensão foi analisar a experiência de oferta de educação no cárcere, verificando a participação e a percepção de todos os atores envolvidos, assim, os reeducandos, os educadores e o Estado foram objetos da investigação que desencadeamos no Presídio Alvorada de Montes Claros.

No primeiro capítulo, trouxemos a abordagem de temas relacionados às penas, prisões e direitos humanos, fizemos um percurso em torno das sanções criminais que foram bastante aplicadas pela humanidade ao longo dos tempos. A pena sempre esteve atrelada ao modelo de uma determinada sociedade. Falamos das principais teorias quanto às finalidades da pena. Mostramos que, a princípio, a prisão não fora concebida para o cumprimento da pena, mas tão-somente para que o réu aguardasse a sentença condenatória, que, na maioria das vezes, correspondia à pena de morte ou aos castigos corporais. Ressaltamos que o modelo de prisão sofreu influências do direito canônico, assim, a prisão eclesiástica, que esteve voltada para os clérigos que cometiam alguma falta, objetivava fazer com que esses sacerdotes se redimissem dos seus pecados, através do isolamento e da penitência, buscavam o arrependimento. Outro fator bastante marcante foi a implantação das chamadas “casas de correção” que se propunham à finalidade de corrigir, pela rígida disciplina e por meio de trabalho, aquelas pessoas desviantes, entretanto, percebemos que, na verdade, o principal objetivo estava mais relacionado à disponibilização de mão-de-obra ao capital, com base em uma formação para a obediência. Infelizmente, o cárcere não cumpre com a função que se esperava, isto é, recuperar e reintegrar os penitentes, pelo contrário, muitas vezes esses sujeitos saem ainda piores.

Analisamos, sob a ótica de Goffman (1987), o conceito de instituição total, assim é que observamos que as características presentes nessas instituições vão ao encontro do que se estabelece para as unidades prisionais. Vimos que as consequências são bastante nefastas para os internos, em especial, no que se refere ao despojamento da personalidade, à “mortificação do eu”, assim, a prisão padroniza formas de ser, estar e viver, com suas

regras, horários, tarefas e rotinas pré-estabelecidas, retirando a possibilidade de o indivíduo se manifestar em sua espontaneidade e cerceando sua conduta e seus papéis sociais. Acrescentamos que as consequências do aprisionamento se estendem pela vida pós-cumprimento da pena, o estigma social é um dos maiores obstáculos a ser enfrentado pelo reeducando.

Retratamos como é precária e degradante a situação dos custodiados nas prisões no Brasil e o quão numerosa é a população carcerária. Com base em relatórios e estudos sobre essa questão, constatamos que, na realidade, nossos estabelecimentos padecem com vários problemas, como superlotação; péssimas condições de infraestrutura; privação de direitos básicos como higiene, saúde, alimentação adequada; situações envolvendo tortura e maus tratos, motins e rebeliões. A lista é imensa, há muito que ser feito a fim de que se altere o panorama atual, sob pena de não conseguirmos alcançar o objetivo de reintegrar os reeducandos. Em matéria de direitos humanos, no que tange ao tratamento do recluso, trouxemos os principais tratados internacionais dos quais o país é signatário, verificamos que há um desrespeito a esses direitos e que, comumente, estes são associados a regalias, não são compreendidos como direitos de todo e qualquer ser humano. Além disso, elencamos os principais marcos legislativos que fortalecem a aplicação dos direitos humanos junto aos privados de liberdade, concluímos que há uma distância considerável entre a existência dos direitos e o seu devido cumprimento. No término deste capítulo, abordamos como se processa a pena no ordenamento jurídico brasileiro, consideramos que houve diversos avanços, sobretudo no que concerne ao reconhecimento do trabalho e, por último, da educação, enquanto atividades que propiciam a remição de pena. Essa legitimação nos mostra a relevância de se considerar as atitudes adotadas pelos reeducandos, valorizando seu engajamento em programas que poderão contribuir para o seu retorno ao convívio social.

No segundo capítulo, a discussão focou-se na educação, suas finalidades, os contextos e sujeitos envolvidos. Inicialmente, procuramos expor a finalidade da prática educativa, falamos ainda que a educação se materializa conforme o espaço e o tempo nos quais acontece, há várias formas de se fazer educação, tudo depende dos objetivos que se persegue. Falamos da educação como fator de emancipação humana e que esse modelo compreende o sujeito na sua globalidade, daí que essa educação não vislumbra apenas a transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, conduzir o processo de formação de maneira que contemple todos os aspectos da vida (físico, psíquico, afetivo, cultural, estético,

moral, etc.). Priorizamos nesta investigação a modalidade de educação considerada formal, isto é, a educação planejada e sistematizada, que permite a validação dos saberes por meio da certificação dos conhecimentos adquiridos. Registramos brevemente os demais modelos de educação, assim, falamos da importância que tem a educação não-formal e a informal para a vida de todos, pois aprendemos de formas e contextos diferenciados, tudo depende do que se almeja com a educação. Ressaltamos a educação formal como potencializadora da inserção dos apenados na sociedade, em especial no mundo do trabalho, e para a continuidade dos estudos. Prosseguindo com as reflexões deste trabalho, mostramos que a educação para pessoas privadas de liberdade se faz presente em vários documentos internacionais e na legislação brasileira, a educação no cárcere, em tese, constitui-se numa realidade, fazendo-se necessária sua institucionalização em termos mais abrangentes, pois observamos que, no Brasil, essa prática vem acontecendo de diversas formas, não há uma política unificada, cada unidade da federação a desenvolve a seu modo. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, endossamos que o público recluso faz parte dessa modalidade de educação, frisamos que é essencial que a prática educativa considere as especificidades desses jovens e adultos, estabeleça uma relação entre suas experiências de vida e os saberes disseminados pela escola. Adentrando diretamente na educação ofertada no cárcere, destacamos que, apesar de todas as adversidades presentes na seara prisional, é necessário preservar os direitos que não foram afetados pelo encarceramento. Acrescenta-se que a educação é justamente um desses direitos, que deve ser oferecida a fim de possibilitar a reintegração do condenado. Em seguida, pontuamos os desafios existentes, tais como a falta de uma normatização para se consolidar uma política nacional, que resulta em projetos distintos, algumas experiências mais consolidadas e muitas improvisadas, cada Estado desenvolve essa política à sua maneira, muitas vezes havendo divergências dentro da própria unidade federativa. Mencionamos ainda a importância de ocorrer uma maior integração entre os órgãos incumbidos da oferta educação e da execução penal. Esses desafios precisam ser superados se realmente quisermos garantir condições básicas para a prática de um ensino de qualidade.

Para finalizar, trouxemos o terceiro capítulo cujo objetivo foi apresentar os resultados da pesquisa realizada no período de agosto a dezembro de 2015, no Presídio Alvorada de Montes Claros. Começamos por trazer uma breve caracterização a partir das observações realizadas nesse estabelecimento, notadamente, no que diz respeito ao ambiente e cotidiano escolar e ao projeto político pedagógico dessa unidade. Na sequência, trouxemos as vozes das reeducandas pesquisadas, buscamos apresentar o relato dessas mulheres no que diz respeito ao que desenvolviam antes da prisão, ao papel de alunas, às

aprendizagens adquiridas, suas opiniões acerca das condições para oferta de aula, etc. Solicitamos que nos dissessem a que futuro aspiravam, o que esperavam após o cumprimento da pena, em relação à vida que gostariam de levar. Foi possível perceber que as reeducandas tiveram poucas oportunidades de estudo antes da época de encarceramento, hoje estão tentando, através dos estudos, ampliar seus conhecimentos e capacidades, principalmente com relação à leitura, escrita e realização de cálculos. Junto a essa perspectiva, é claro o desejo de remir parte da pena e, conseqüentemente, abreviar os dias na prisão. Além disso, observamos que o apoio familiar e a fé em Deus foram os fatores mais decisivos, na ótica das reeducandas, para motivá-las a regressar aos seus lares com um propósito distante das práticas criminais que marcaram seus destinos. Todas elas afirmaram que não pretendem cometer delitos, querem “virar essa página”. Assim, a continuidade dos estudos e/ou a conquista de um emprego constituem atividades que as reeducandas desejam incluir em suas vidas após deixarem a prisão.

Com relação aos profissionais que entrevistamos, verificamos que estes consideram importante a presença da escola na prisão, destacaram que, além das possibilidades de aprendizagem, o ensino promove mudança de postura e comportamento, contribuindo para a autoestima e favorecendo a ressocialização. No que diz respeito à capacitação, a maioria dos profissionais teceram críticas com relação à inexistência de políticas de qualificação, fato que compromete o trabalho dos mesmos, acrescentaram que é preciso pensar na qualificação aliada à valorização dos profissionais. É necessário que a qualificação não se restrinja somente aos envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, todos os profissionais que atuam nos presídios devem passar por cursos de capacitação, não podemos esquecer que todos, independentemente das atribuições, devem contribuir para a ressocialização dos reclusos, daí ser fundamental a política de qualificação abranger todos os setores. Percebemos ainda que, apesar das dificuldades relativas à capacitação dos educadores, foi bastante perceptível a existência de um significativo empenho e um relevante compromisso desses profissionais para com as reeducandas. Com relação às professoras, estas buscavam realizar uma aula interativa e contextualizada, dialogavam com as meninas, procuravam envolver os conteúdos trabalhados com abordagens ligadas a valores e comportamentos de cunhos solidários, éticos e responsáveis. De igual modo, a pedagoga, a supervisora pedagógica e o diretor adjunto dedicavam-se às suas atividades tendo com elemento norteador a busca pela ressocialização, tanto nos projetos educativos executados quanto no dia-a-dia com as reeducandas e as professoras. Notava-se uma preocupação em possibilitar às reeducandas a participação em atividades educativas e

culturais. A escola permitia, dessa forma, experiências irrealizáveis caso essas reeducandas não optassem pelo retorno aos estudos.

Percebemos que, tanto as reeducandas quanto os profissionais, consideram que o ambiente utilizado para a realização das aulas não é adequado para tal, o espaço improvisado, aliado à má qualidade de itens básicos (iluminação, ventilação, carteiras, quadro, instalações sanitárias, etc), foram os responsáveis por essa avaliação negativa. Todos os entrevistados reconhecem que há necessidade de se reservar um espaço específico para as aulas, atendendo aos aspectos mencionados. A partir das falas, foi possível evidenciar que o Estado, apesar de ofertar a educação no ambiente prisional, ainda não disponibiliza as condições necessárias, não se trata somente de arrumar um espaço improvisado e contratar professores para cumprir o que determina a legislação, estamos falando de um direito humano a ser garantido aos apenados e não de um privilégio. Dessa forma, é preciso pensar que a educação no cárcere tem seus propósitos, deve ser planejada e, sobretudo, que seja possível acessar os recursos e políticas necessárias a suprir cada aspecto relevante para desenvolvê-la. Além disso, não é suficiente disponibilizar apenas as primeiras séries do ensino fundamental, uma educação que se quer inclusiva deve contemplar os demais níveis de ensino, até porque verificamos que boa parte das reeducandas que cumprem pena no Presídio Alvorada já possui a escolaridade oferecida, desse modo, precisam dar continuidade às séries finais do ensino fundamental e/ou cursar o ensino médio. Por essa razão, somos favoráveis à verticalização do ensino no âmbito prisional, somente a ampliação do acesso com qualidade a todos os níveis de ensino, inclusive com a possibilidade de ingresso em cursos superiores, é que permitirá uma assistência educacional mais inclusiva e democrática.

Finalmente, convém ressaltar que esta pesquisa não esgota a abordagem do tema ora proposto. Considerando que a educação no cárcere, embora reconhecida legalmente, é uma política social recente e pouco efetivada, emerge a necessidade de estudos contínuos a fim de fortalecer as discussões, bem como promover a ampliação dos avanços já conquistados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Alexandre. Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. *Paidéia*, Belo Horizonte, ano 6, n.7, p.101-121, jul./dez. 2009.

ALMEDA, Elisabet. Particularidades de las cárceles de mujeres: um enfoque de género. *Panóptico*, Universidad de Valladolid, n.2, 2º semestre de 2001. Disponível em <<http://www.viruseditorial.net/pdf/Panoptico%202%20II%AA%20epoca.pdf>> Acesso em 25/01/2015

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43 a 54.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.1, jan./mar. 2013. p.179-204. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

ANISTIA INTERNACIONAL. *Anistia Internacional: o estado dos direitos humanos no mundo*. Trad. Galeno Faé de Almeida. Rio de Janeiro: Anistia Internacional Brasil. Relatório 2013.

BARCELOS, Valdo. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

BITENCOURT, Cezar Roberto. *Tratado de direito penal: parte geral I*. 17 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. *Falência da pena de prisão: causas e alternativas*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências*.

_____. Ministério da Justiça. Departamento penitenciário nacional: sistema penitenciário nacional: sistema penitência no Brasil: dados consolidados, 2009. Disponível em <<http://portal.mj.gov.br>> acessado em 30 de junho de 2013.

_____. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). *Mutirão Carcerário: raio x do sistema penitenciário brasileiro*. CNJ, 2012.

_____. Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011. *Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito Sistema Prisional*.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 11 de 10 de maio de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Reorganização e reformulação do sistema prisional feminino*. Grupo de trabalho interministerial. Brasília, dez.2007

_____. Lei de Execução Penal, nº 7.210 de 11 de julho de 1984.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. Ed.rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 7 ed.rev.atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: Sesi/UNESCO, 1999.

CUNHA, Elizângela Lelis da. Ressocialização: o desafio do sistema prisional feminino. *Cad. Cedes*, Campinas, v.30, n. 81, mai./ago. 2010, p.157-178. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18/01/2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Resolução 217-A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

DEMO, Pedro. *A educação do futuro e o futuro da educação*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

DOTTI, René Ariel. *Bases e alternativas para o sistema de penas*. 2 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1998.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Trad. Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

EMERIQUE, Lilian Márcia Balmant; GUERRA, Sidney. A dignidade da pessoa humana e o direito ao mínimo vital. In: BITTAR, Eduardo C.B.(org.) *Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRINHANI, Fernanda de Magalhães Dias; SOUZA, Lídio de. Mulheres encarceradas e espaço prisional: uma análise das representações sociais. *Revista Psicologia*, v.7, n.1, 2005, p.61-80.

FURINI, D. R. M; DURAND, O. C. da S; SANTOS, P. dos. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 160-245.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de Castro; BRITO, Fátima (Orgs.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas (RAE)*. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai-jun/1995.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GRAY, David E. *Pesquisa no mundo real*. Trad. Roberto Cataldo Costa. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRECO, Rogério. *Curso de Direito Penal*. 14 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2012.

_____. *Direitos humanos, sistema prisional e alternativas à privação de liberdade*. São Paulo: Saraiva, 2011.

HERKENHOFF, João Batista. *Curso de direitos humanos: gênese dos direitos humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1994, v.1.

HULSMAN, Louk; CELIS, Jacqueline Bernat de. *Penas perdidas: o sistema penal em questão*. 2 ed. Niterói, RJ: Editora Luam, 1997.

IRELAND, Timothy D.; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. O presídio feminino como espaço de aprendizagens. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, jan/mar. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

IRELAND, Timothy D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In CRAIDY, Carmem Maria (Org.). *Educação em prisões: direito e desafio*. Porto Alegre: UFRGS, 2010, p. 23-35.

JAKOBS, Günther; MELIÁ, Manuel Cancio. *Direito penal do inimigo: noções e críticas*. Trad. André Luis Callegari e Nereu José Giacomolli. 3 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

_____. *Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal*. 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf> acesso em 10/02/15

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; NAKAYAMA, Andréa Rettig. O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.1, jan./mar. 2013. p.155-178. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Direitos humanos e tratamento igualitário: questões de impunidade, dignidade e liberdade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol.15, n.42, fev. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan/mar. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

_____. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos*. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, n.19, p.17-37, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade; Carlos Renato, THEÓFILO. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. [coleção "Os Economistas"]

MIRABETE, Júlio Fabbrini. *Manual de Direito Penal*. 15 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MÉSZÁROS, Istevan. *A educação para além do capital*. (Tradução Isa Tavares). 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

NUCCI, Guilherme de Souza. *Manual de processo penal e execução penal*. 10 ed.rev.atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

_____. *Manual de direito penal: parte geral: parte especial*. 4 ed. rev.atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

OLIVEIRA, Edmundo. *Política criminal e alternativas à prisão*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2001.

OLIVEIRA, I. B. de. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 101-110.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.1, jan./mar. 2013. p. 51-69. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A.da S.; ONOFRE, E.M.C. (Orgs.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Paulo: EdUFSCar, 2011.

PENNA, M.G. de O. Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. In: LOURENÇO, A.da S; ONOFRE, E.M.C. (Orgs.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Paulo: EdUFSCar, 2011.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a educação de jovens e adultos*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Felipe Martins. Do objeto e da aplicação da Lei de Execução Penal. In *A execução penal à luz do método da APAC*. MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Org. Desembargadora Jane Ribeiro Silva. Belo Horizonte, 2012.

RANGEL, Hugo. Desafios e perspectivas da educação em prisões na América Latina. In: UNESCO, OEI, AECID. *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: 2009, p.165-177

RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. Trad. Anne Marie E. Milon Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 81-94.

REGRAS MÍNIMAS PARA O TRATAMENTO DOS RECLUSOS. *Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas através das suas resoluções 663 C (XXIV), de 31 de Julho de 1957 e 2076 (LXII), de 13 de Maio de 1977. Resolução 663 C (XXIV) do Conselho Econômico e Social.*

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. *Punição e Estrutura Social*. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004. (Coleção Pensamento Criminológico)

SALLA, Fernando (Coord.). *Democracia, direitos humanos e condições das prisões na América do Sul*. Paper para o Research Project da Geneva Academy of International Humanitarian Law and Human Rights. NEV- Núcleo de Estudos da Violência – USP, São Paulo: 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5)

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCARFÓ, Francisco. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: UNESCO, OEI, AECID. *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: 2009, p. 107-137.

SCARFÓ, F.; BREGLIA, F.; FREJTMAN, V. Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão. In: LOURENÇO, A.da S; ONOFRE, E.M.C. (Orgs.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Paulo: EdUFSCar, 2011, p.147-165.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTES CLAROS. *Projeto político pedagógico das escolas dos Presídios Alvorada e Regional de Montes Claros*. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio – EJA. Montes Claros/MG, 2008.

TEIXEIRA, C.J.P. O projeto Educando para a Liberdade e a política de educação nas prisões. In: CRAIDY, C.M. (Org.). *Educação em prisões: direito e desafio*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

VARGAS, Laura Ordóñez. Religiosidade: poder e sobrevivência na penitenciária feminina do Distrito Federal. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 6, n. 8, jul./dez.2005, p.21-37.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n. 1, jan./mar. 2013. p. 93-112. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Trad. André Telles. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal*. Trad. Vânia Romano Pedrosa, Amir Lopez da Conceição. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro da entrevista realizada com as reeducandas do Presídio Alvorada de Montes Claros/MG

1- Idade:

2-Estado civil:

3-Religião:

4-Tem filhos? Em caso afirmativo informar quantos.

5- Tem alguém na sua família que estuda?

6-Você estudou antes de estar na prisão? Se afirmativo, até qual série?

7-Por que parou de frequentar a escola?

8-Há quanto tempo está na prisão?

9-Você aguarda julgamento, possui condenação provisória ou definitiva?

10-Qual a previsão de saída da prisão? Por qual motivo? (Absolvição, progressão de regime, livramento condicional, cumprimento da pena, etc).

11-Você trabalhou antes de estar na prisão? Se afirmativo, o que fazia?

12-Você trabalha no presídio? Em caso afirmativo, qual atividade desenvolve e há quanto tempo?

13-Há quanto tempo estuda na prisão?

14-Você acha que a presença da escola na prisão é importante?

15-Quais foram os motivos que te levaram a se matricular na escola do presídio?

16-Você está aprendendo? Cite algum exemplo do que você está aprendendo e que é útil para você.

17-Quais disciplinas/matérias você tem facilidade e quais você tem dificuldade?

18-Como você procura superar essas dificuldades?

19- O que você poderia me dizer sobre o funcionamento da escola levando em conta

- A atuação dos professores/pedagogos (forma como ensinam e/ou como tratam as reeducandas);
- A disponibilização do espaço físico para a oferta de aula (ventilação, iluminação, carteiras escolares, lousa escolar, alimentação, instalações sanitárias);
- Existência de material didático adequado e presença de laboratórios para aulas experimentais e acesso a computador (aulas de informática).

20-O que você acha que o Estado precisa fazer para que melhore a oferta de educação dentro do presídio?

21-Para você, o professor é uma pessoa que deve ter quais características? Ou seja, como deve ser o professor?

22-Você percebe alguma diferença de tratamento (por parte dos funcionários do presídio) de vocês mulheres quando comparados aos reeducandos do sexo masculino? Em caso afirmativo, explique.

23-O que você pretende fazer ao sair da prisão?

24-Que oportunidades você gostaria de ter ao sair da prisão?

25-Você deseja continuar estudando quando sair da prisão? Por quê?

26-O que você considera mais importante para motivá-la a continuar estudando e a buscar uma forma de vida diferente daquela que te levou para a prisão?

27- Você quer falar alguma coisa que não foi comentado nesta entrevista?

Apêndice B

Roteiro da entrevista realizada com os profissionais do Presídio Alvorada de Montes Claros/MG

1-Idade:

2-Sexo:

3-Grau de escolaridade:

4-Cargo:

5-Quando ingressou na instituição?

6-Qual a forma de ingresso na instituição?

7-Você recebe algum incentivo remuneratório (gratificação ou adicional)?

8- Quais as funções que você desenvolve no presídio?

9-Você enfrenta dificuldades para exercer essas funções? Quais?

10-Você fez algum curso ou treinamento para exercer essas funções? Caso afirmativo: quando foi realizado, que instituição promoveu e qual a duração?

11- Você acha que a presença da escola no ambiente prisional traz benefícios?

12-Como você avalia o comportamento e o comprometimento dos reeducandos engajados nas atividades educativas? Você percebe alguma diferença significativa em relação aos reeducandos que não estão envolvidos nessas atividades?

13-Sabemos que é dever do Estado garantir o efetivo cumprimento da assistência educacional ao reeducando, nesse sentido, o Estado tem se preocupado com:

- A disponibilização de espaço físico adequado para a oferta de aula (ventilação, iluminação, carteiras escolares, lousa escolar, instalações sanitárias,);
- Material didático adequado ao público atendido;
- Laboratórios voltados para a prática de aulas experimentais e acesso aos computadores (aulas de informática);
- A capacitação dos profissionais envolvidos com a ressocialização/educação.

14-O que o Estado precisa fazer para melhorar a oferta de educação no cárcere?

15 – Na sua percepção, considerando o comportamento e a interação dos reeducandos com vocês, há diferença entre o trabalho educativo desenvolvido com homens e mulheres? Justifique

16- Deseja mencionar alguma informação que não foi falada nesta entrevista?