

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E PRISÃO: O “ESPAÇO DE VOZ” DE EDUCANDOS
DO CENTRO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE RIO CLARO/SP.**

ALINE CAMPOS

**SÃO CARLOS
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, ESCOLA E PRISÃO: O “ESPAÇO DE VOZ” DE EDUCANDOS
DO CENTRO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE RIO CLARO/SP.

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre

SÃO CARLOS

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C198ee Campos, Aline.
Educação, escola e prisão : o “espaço de voz” de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP / Aline Campos. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
275 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação. 2. Escolas. 3. Prisão. 4. Ressocialização. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Aline Campos, realizada em 25/02/2015:

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre
UFSCar

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião
UFF

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

*A todas as pessoas que temporariamente habitam
ou habitaram nas prisões e resistem na condição
humana, em especial àquelas cujas vozes
pronunciam-se neste trabalho.*

*"Liberdade, essa palavra
que o sonho humano alimenta
que não há ninguém que explique
e ninguém que não entenda"*

Cecília Meireles

Professora, eu acabei de voltar ali da área de convivência. Eu tava olhando pelo buraquinho do tijolo da parede as aves flutuando no céu e indo bem lonjão. E me lembrei: um dia eu vi na televisão um cara que salta de um helicóptero e voa sob as montanhas com uma roupa especial. Eu acho que é uma sensação inesquecível se sentir como se tivesse voando como os pássaros. Eu tava voltando pro alojamento e parei ali nas grades, em frente a sala das reuniões de sexta-feira. Fiquei imaginando e lembrando. Ainda bem que nossos pensamentos são livres.

(Reflexão escrita por colaborador)

AGRADECIMENTOS

Conciliar o desenvolvimento da pesquisa de mestrado com todas as outras dimensões da vida foi um trabalho árduo. Embasar-se teoricamente, cursar disciplinas, participar de grupo de estudos e projetos de extensão, coletar dados, organizar as infindáveis reflexões advindas de todos esses esforços e ainda permanecer cuidando dos compromissos com a casa, família, trabalho, saúde, dentre tantos outros, me fizeram perceber uma imensa força dentro de mim. Apesar do cansaço, ao chegar a essa etapa de conclusão do trabalho de mestrado o sentimento que fica é o de gratidão. Sou grata por trabalhar com algo que pulsa dentro de mim, por ter tido a oportunidade de me debruçar para melhor entender essa realidade que tanto me instiga; por poder ouvir e me aproximar de alguns belos humanos que habitam as prisões; por ter sido muito bem orientada nesses caminhos nem sempre floridos e por, mesmo estando nitidamente no grupo dos privilegiados, poder estar junto e aprendendo com um grupo de pessoas marginalizadas a compreender o mundo de mais ângulos.

Meus sinceros agradecimentos a todos e todas que me ajudaram nessa caminhada!

À Elenice Maria Cammarosano Onofre, pela cuidadosa e dedicada orientação.

À Jarina Rodrigues Fernandes e ao Elionaldo Fernandes Julião pela leitura minuciosa e pelas riquíssimas contribuições.

A todos os professores e colegas da linha de pesquisa *Práticas sociais e processos educativos*, pelos diálogos e debates sobre educação popular.

À minha mãe, Maria Tereza Balduino Campos, que incutiu em mim a fé nos seres humanos.

Ao meu pai, Edison Campos, que nem sempre concordando com minhas opiniões e decisões, nunca deixou de me apoiar.

Às amigas Luiza e Tamie, por terem me incentivado a aceitar trabalhar no CR.

Às amigas Luiza, Elise, Michele e ao amigo Felipe (Clouse) por contribuírem com suas biografias.

Ao Diogo (Careca) pela paciência e compreensão, que foram fundamentais para que eu conseguisse viver as diversas etapas de realização do mestrado, e por ter transformados meus rabiscos em bonitos e organizados esquemas.

Aos diretores e todos os funcionários do CR de Rio Claro, pelo suporte e colaboração na realização das coletas de dados.

À Maria, pela disposição em ler e contribuir com a redação final deste trabalho, mesmo estando de férias e me conhecendo tão pouco.

Ao meu irmão, Eduardo Campos, pela leitura minuciosa e crítica, pelas conversas reflexivas e por ampliar minhas compreensões sobre educação.

Aos colaboradores desta pesquisa, por confiarem em mim e se entregarem ao máximo ao desenvolvimento deste trabalho.

A todos os alunos do CR de Rio Claro, por reforçarem em mim a aposta na educação como um caminho possível para melhorar a vida em sociedade.

Muito obrigada!

RESUMO

Os estudos sobre a humanização das prisões e sobre a educação escolar como direito têm se intensificado nos últimos anos e contribuído para garantir a implantação da educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade. No Estado de São Paulo/Brasil, são criados entre 2000 e 2005 os Centros de Ressocialização (CR) com o objetivo de contribuir na humanização da pena por meio da transformação da realidade prisional. Configurando-se como unidades pequenas e de segurança mínima, apresentam características que os diferem das “unidades tradicionais” destacando-se entre elas, a oferta de trabalho e de educação escolar para a maioria dos internos. Este estudo tem a intenção de ampliar as discussões em relação à educação escolar em espaços de privação e restrição de liberdade e é norteado pela questão de pesquisa: *Quais os significados que as pessoas em situação de privação liberdade em um Centro de Ressocialização atribuem à educação, à escola e à prisão?* Em busca de respostas para esta questão, o objetivo geral é compreender os significados atribuídos à educação, à escola e à prisão por homens em situação de privação de liberdade no Centro de Ressocialização de Rio Claro, SP. Apoiando-se na abordagem qualitativa da pesquisa em educação e utilizando os recursos teórico-metodológicos da pesquisa participante, os dados foram coletados por meio da realização de rodas de conversa com onze colaboradores, registros em diário de campo e reflexões escritas pelos colaboradores. A leitura sistemática dos dados possibilitou a identificação de unidades de significado, que foram agrupadas em grandes temas, dos quais emergiram dois focos de análise. O primeiro foco *Prisão: vozes de reeducandos do CR, que vivenciaram outros modelos prisionais* oportunizou compreender que os colaboradores significam a prisão como um espaço de punição e desumanização, onde raramente presenciam ações que consideram contribuir para a (re)socialização. Os CR, por sua vez, são identificados como unidades prisionais mais dignas para o cumprimento de pena, mas que precisam ser aperfeiçoadas. O segundo foco *Educação: vozes de alunos jovens e adultos, outrora evadidos da escola* oportunizou compreender que a educação é um processo permanente, que não se restringe às instituições de ensino. A escola é sinalizada como um espaço pouco interessante e descontextualizado de suas realidades de vida. A educação escolar na prisão é uma oportunidade de retomada dos estudos e uma possibilidade de estabelecer novos projetos de vida, porém, tem reproduzido o esgotamento do sistema de ensino. Os resultados da investigação revelam elementos que corroboram a importância da educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade estar alicerçada nos princípios da educação libertadora e evidenciam os/as professores e funcionários/as da unidade como atores importantes para a transformação da realidade prisional. Sem a intenção de apresentar verdades absolutas, o estudo traz contribuições para a discussão sobre metodologias de pesquisa para os estudos na área e reflexões sobre práticas escolares nos espaços de restrição e privação de liberdade.

Palavras-chave: Educação; Escola; Prisão; Centro de Ressocialização; Vozes de educandos.

ABSTRACT

Studies on the humanization of prisons and on school education as a right have intensified in recent years and helped to ensure the implementation of education for people on restricted situation and deprivation of liberty. In São Paulo State, the Resocialization Centers (CR) are created between 2000 and 2005 in order to contribute to the humanization of penalties through the transformation of the prison reality. Configured as small and minimum security units, these centers show several aspects that differ from "traditional units", as an example, the labor and school education supply for most inmates. Intending to contribute to enlarge the discussions about the school education in places of deprivation and restriction of liberty, this study aimed to answer the following research question: *Which are the meanings that people in situation of liberty deprivation in a Resocialization Center assign to education, school and prison?* To meet the proposed question, the main objective was to understand the meanings assigned to education, school and prison by men in situation of liberty deprivation in the Resocialization Center of Rio Claro, SP. Relying on qualitative approach to educational research and using the theoretical and methodological tools of participative research, the data were collected through conversation circles with 11 collaborators, records on field diary and considerations written by the collaborators. The systematic reading of the data allowed the identification of meaning units, which were then grouped into major themes from where emerged two central analysis focus. The first focus *Prison: the voices of the CR inmates who experienced other prison models* provided the opportunity to understand that the collaborators mean the prison as a place of punishment and dehumanization, where rarely they witness actions that aim to contribute to the (re)socialization. The CR, in its turn, are identified as more worthy prison units to serve the sentence, but that need to be improved. The second focus *Education: voices of young and adults students, once escaped from school* provided the opportunity to understand that education is an ongoing process that is not restricted to educational institutions. The school is pointed out as an uninteresting space and decontextualized from the realities, however, the students point to school education as an asset that provides better living conditions. School education in prison is an opportunity to the resumption of the studies and a possibility of establishing new life projects, however, have been reproducing the exhaustion of the education system. The research results reveal elements that support the importance of an education based on the liberating principals for people in situations of restriction and deprivation of liberty and show unit's teachers and workers as fundamental tools for the transformation of the prison reality. With no intention to show receipts or absolute truths, the study brings contributions to the discussion about research methodologies for places of liberty deprivation and to the reflection on the school practice in these places.

Keywords: Education; School; Prison; Resocialization Center; Learners' voices.

LISTA DE SIGLAS

AIDS – Acquired Immunodeficiency Syndrome
APAC – Associação de Amparo ao Condenado
ASP – Agente de Segurança Penitenciária
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CDP – Centro de Detenção Provisória
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
COESPE – Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários
CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CPOS – Companhia Paulista de Obras e Serviços
CPP – Centro de Progressão Penitenciária
CR – Centro de Ressocialização
DIPE – Departamento dos Institutos Penais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FUNAP – Fundação “Dr. Manoel Pedro Pimentel”
FUNDAP – Fundação de Desenvolvimento Administrativo
PIS – Programa de Integração Social
IASP – Instituto de Ação Social do Paraná
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICPS – International Centre for Prison Studies
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP – Lei de Execução Penal
MOI – Mão de Obra Indireta
ONG – Organização Não Governamental
PCC – Primeiro Comando da Capital
PESCD – Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PROEXT – Programa Nacional de Extensão Universitária

RO – Regime de Observação

SAP – Secretaria de Administração Penitenciária

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESP – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Sub-portaria do CR Masculino de Rio Claro vista de fora.

FIGURA 1. Imagem de satélite da localização do CR Masculino no município de Rio Claro.

FIGURA 2. Foto da estrada de terra que leva ao CR Masculino de Rio Claro.

FIGURA 3. Vista frontal do CR Masculino de Rio Claro por meio de imagem de satélite.

FIGURA 4. Caminho do centro da cidade ao CR Masculino de Rio Claro.

FIGURA 5. Vista superior do CR Masculino de Rio Claro por meio de imagem de satélite.

FIGURA 6. Planta do CR Masculino de Rio Claro, produzida a partir da imagem de satélite.

FIGURA 7. Legenda da planta do CR Masculino de Rio Claro.

FIGURA 8. Esquema das salas de aula do módulo A do CR Masculino de Rio.

FIGURA 9. Esquema das salas de aula do módulo B do CR Masculino de Rio Claro.

FIGURA 10. Esquema da sala de aula de alfabetização do CR Masculino de Rio.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Caracterização geral dos colaboradores de pesquisa.

QUADRO 2: Organização dos dados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. ALICERCES DA INVESTIGAÇÃO.....	32
1.1 Prisão:.....	32
1.1.1 Para quê?.....	32
1.1.2 Para quem?	38
1.1.3 Para além dos [re]: a prisão como um espaço da sociedade.....	43
1.2 Educação nas prisões.....	49
1.2.1 Educar-se ao longo da vida.....	51
1.2.2 Educação Popular nas prisões: uma prática social emancipadora.....	56
1.2.3 Educação <i>DA versus NA</i> prisão	58
1.2.4 Socioeducação: conteúdos escolares atrelados ao trabalho com valores	61
1.2.5 A educação nas prisões como uma intervenção positiva.....	63
1.2.6 Prisão como instituição educativa: sonho possível?.....	64
2. O CONTEXTO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	67
2.1 Unidades prisionais no estado de São Paulo.....	74
2.1.1 Os Centros de Ressocialização.....	75
2.2 Caracterizando o espaço da pesquisa.....	82
2.2.1 O espaço escolar.....	94
2.3 Os Colaboradores.....	98
2.3.1 Retratos autobiográficos dos colaboradores.....	108
2.3.2 O olhar de quem participando se faz pesquisadora	126
2.4 Procedimentos da coleta de dados.....	128
2.4.1 Rodas de conversa	128
2.4.2 Diários de campo.....	135
2.4.3 Reflexões escritas	137
2.5 Organização dos dados.....	139

3. VOZES E ESCRITAS: A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	144
3.1 Prisão: vozes de reeducandos do CR que vivenciaram outras modalidades prisionais.....	145
3.1.1 Os significados da prisão: olhares da experiência.....	146
3.1.2 Cumprir pena no CR: entre alternativas e desafios	157
3.2 Educação: vozes de alunos jovens e adultos, outrora evadidos da escola.	167
3.2.1 Concepções de educação	168
3.2.2 Ensino e aprendizagem escolar.....	174
3.2.3 Significado da formação escolar e sua relação com os contextos e experiências de vida.....	177
3.2.4 Razões da evasão escolar.....	181
3.2.5 Memórias escolares: gostos e desgostos de jovens evadidos	184
3.2.6 A droga e o crime: o que tem a educação a ver com isso?	189
3.2.7 O(a) professor(a) na perspectiva do aluno.....	194
3.2.8 Educação escolar no CR e em outras modalidades prisionais.....	201
3.2.9 A escola ideal.....	217
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	222
REFERÊNCIAS	238
ANEXOS	248

INTRODUÇÃO

Entendemos que a escolha por um tema ou área de investigação resultam, em boa parte, da trajetória de vida do/a pesquisador/a. Essa trajetória interfere também em sua concepção de pesquisa, escolhas metodológicas e na própria análise dos dados. O envolvimento da história de vida do/a pesquisador/a nos percursos da pesquisa, não diminui o seu rigor científico. Evidencia, porém, que a pesquisa não se constrói de maneira neutra (BRANDÃO, 1986).

Partindo desses entendimentos, consideramos importante o/a leitor/a conhecer a trajetória do/a pesquisador/a, pois isso ajudará a compreender as escolhas assumidas. É por meio desse conhecimento que o/a leitor/a poderá se indagar “para que, contra que, a favor de que, de quem” (FREIRE, 1997b, p.75) que o/a pesquisador/a se engajou nesta construção de saber.

Após esses esclarecimentos, apresento a trajetória que me trouxe até este estudo.

Definir, com precisão, os fatores que me conduziram ao meu atual foco de estudo é uma tarefa difícil, talvez impossível, mas delineio alguns momentos que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Estudar educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade é, de certo modo, ter dois grandes temas de análise: a educação, como um processo permanente que ocorre ao longo de toda a vida e em qualquer espaço; e as prisões, como um espaço de confinamento temporário onde pessoas que infringiram leis da sociedade cumprem pena. Encontro vestígios desses dois temas permeando as minhas mais remotas memórias.

A educação, de maneira mais evidente, tem me acompanhado ao longo de toda a minha história, me formando diariamente. As prisões surgem posteriormente, em um misto de informações divergentes. Uma parcela de minha família me influenciou com falas fervorosas sobre a importância de aprisionar os bandidos e delinquentes, e outra parcela tentou me convencer da existência do humano por trás desses seres.

Não sei quantos anos tinha, mas lembro de minha mãe indo visitar algumas vezes um primo que eu não conhecia e que ela me dizia que estava preso. Minha mãe não sabe ao certo até hoje a razão que o fez ser preso, muito menos eu. O que sabemos é que ele ficou preso, na prisão contraiu AIDS e depois de um tempo conseguiu fugir. Tempos depois, porém, foi capturado e, como castigo, foi para a solitária. Dizem que saiu de lá

agonizando e que morreu no hospital poucos dias depois. Não tinha chegado aos 25 anos de idade ainda. De toda essa história fragmentada, o que tenho claro em minha memória é angústia no olhar de minha mãe, dos dias de profunda tristeza que ela viveu quando recebeu a notícia. Eu não sofri por ele, não o conhecia e tampouco entendia o que significava toda essa situação, sabia apenas que era um primo um pouco mais novo que meu irmão. Mas a reação de minha mãe me tocou e tive dificuldade de compreender sua dor.

Fui crescendo e as diferentes visões sobre as prisões e as pessoas que nela vivem continuaram permeando meus caminhos, entretanto, fui percebendo aos poucos, que eu tendia mais para vê-las como seres humanos do que como bandidos e delinquentes.

Cursei todo o ensino formal na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), uma escola pública pequena da Cidade de São Paulo, localizada no interior da USP. Lá estabeleci diversos vínculos afetivos, tanto com colegas de classe, quanto com professores, coordenadores e agentes educacionais. Essas ligações que foram sendo estabelecidas me marcaram em profundidade e creio que tenha sido nesses primórdios de meu processo de formação escolar que passei a acreditar na educação como uma poderosa ferramenta de transformação da sociedade, ainda que nessa época não fizesse essa leitura.

Quando ingressei no Curso de Ciências Biológicas na UNESP, campus de Rio Claro, a docência não era meu objetivo profissional principal. Almejava trabalhar com questões voltadas à preservação ambiental. Entretanto, as aulas mais reflexivas e voltadas às áreas de humanidades sempre foram as que mais despertaram meu interesse e acabei me envolvendo, ao longo de toda a minha graduação, com diversos projetos relacionados à educação. Talvez com o intuito de não me afastar de meus objetivos iniciais, me voltei para a educação ambiental, atrelando-se assim meu interesse pela educação às questões de preservação ambiental. Acabei me envolvendo muito mais com a educação do que com qualquer outra área da Biologia, mesmo assim resolvi fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso na área de Unidades de Conservação. Apesar de ter sido de relevante importância para minha formação o desenvolvimento desse trabalho, pude perceber que as questões ambientais não me motivavam tanto quanto a educação e a partir daí resolvi me entregar ao que realmente pulsava dentro de mim.

Antes de terminar a graduação comecei a ministrar aulas como professora eventual em escolas públicas de Rio Claro e me aproximei dessa realidade. Descaso e desrespeito por todas as partes: falta de professores, salas cheias, alunos desinteressados,

espaços mal conservados, imposição de conteúdo, falta de diálogo. Vivemos um momento em que nossos projetos de educação escolar estão em crise, representando grande esgotamento do sistema de ensino. Inevitavelmente, essa experiência me fez questionar se trabalhar com educação escolar era realmente o que eu desejava.

Depois de um curto tempo dessa experiência nas escolas, fui convidada para assumir as aulas de Ciências Naturais e Exatas do Centro de Ressocialização Masculino “Dr. Luiz Gonzaga de Arruda Campos” de Rio Claro, em maio de 2011. Na ocasião desconhecia o que era esse espaço. Ao saber que se tratava de uma unidade prisional, fui tomada pelo receio, relembrei muitas das falas fervorosas contra os bandidos e delinquentes, das notícias da mídia e fiquei insegura com relação às minhas próprias opiniões e valores. São momentos como esse, que nos colocam à prova, que percebemos o abismo que há entre o dizer e o ser/fazer. Não estava segura se conseguiria arcar com o desafio, mas havia um desejo de experimentar que pulsava em mim e que não me permitia fechar a porta sem, ao menos, ver o que havia por dentro.

Resolvi conhecer a unidade antes de decidir se aceitaria ou não ao convite. Fui com duas amigas até a unidade prisional para conhecer o caminho e a localização. No percurso parávamos para pedir informação e ao perguntar onde ficava o Centro de Ressocialização ninguém sabia nos responder. Até que encontramos uma pessoa que nos disse: “Centro de Ressocialização? É o cadeião?”, respondemos que sim e obtivemos as informações para chegarmos ao nosso destino. Depois de alguns quilômetros em uma estrada de terra em bairro periférico, chegamos ao CR. Na portaria estava um homem simpático e tranquilo, que depois vim a conhecer melhor e descobrir que era Agente de Segurança Penitenciária (ASP). Falei a ele que talvez eu começasse a trabalhar na unidade como professora e perguntei como ela era. Ele me respondeu que era bem tranquilo e que eu deveria conversar com a Miriam, que era uma pessoa muito boa e que dava aulas há muitos anos neste CR. Enquanto conversava com ele chegou uma mulher que já era professora na unidade há quatro anos. Ela também me disse que trabalhar lá era tranquilo e, depois dessas duas opiniões, saí decidida a assumir as aulas.

Pedi o telefone da unidade prisional para a diretora da escola vinculadora e telefonei para marcar uma reunião com o diretor da unidade para conhecer o interior do CR. Todos foram bastante receptivos comigo durante toda a visita. O impacto foram as trancas e grades, características da prisão, porém essa visita representou muito mais uma desconstrução de preconceitos. Todas as memórias de falas e imagens sobre as prisões e das pessoas que nela vivem, veiculadas pelas mídias e pela maioria das pessoas com que

convivi, não condiziam com o que meus olhos viam ao adentrar neste CR. Por isso, a primeira sensação foi de estranhamento em relação aos estereótipos. Nada de sujeira, nada de superlotação, funcionários e reeducandos¹ em relação aparentemente de respeito mútuo, sorrisos nos rostos. Se não fossem as grades, trancas e os detectores de metais, à primeira vista, talvez nem parecesse uma prisão. Saí de lá um tanto inquieta e com vontade de conhecer melhor aquele espaço e as pessoas que dele fazem parte.

Ao começar a trabalhar nesta unidade prisional me inseri num universo novo e jamais visto por mim na Faculdade: a educação para pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade. O que começou com ministrar aulas se transformou em um grande interesse por compreender melhor este cenário e todos os seus protagonistas, o que me conduziu a um movimento de busca por leituras sobre o assunto que me ajudassem nesse processo de construção de compreensões.

Com a convivência diária nesse espaço e com as pessoas que dele fazem parte, uma série de reflexões surgiram e um constante desejo de querer entender mais. Apesar de haver os mais diversos tipos de crimes, contrariamente ao que nos é dito pelos veículos de comunicação, as pessoas encarceradas também sabem ser gentis, carinhosas, agradecidas e estudiosas. Há crimes condenáveis, mas não há monstros, apenas humanos. E, sendo humanos, são inacabados e tem a vocação natural de *ser mais* (FREIRE, 2011a).

Nesse sentido, uma série de indagações passou a me rondar: Será que a educação escolar pode, ou faz, alguma diferença nesse período que eles se encontram confinados, isolados da sociedade? Será que a educação escolar poderia ter contribuído para impedir que alguns cometessem seus crimes? Será que a minha presença, e a dos demais professores e professoras, contribuem de alguma forma para um melhor retorno dessas pessoas ao convívio na sociedade livre? O que essas pessoas têm a nos dizer sobre a educação em suas vidas e, especialmente, nos momentos em que estiveram encarceradas? Quais os modelos² de educação dentro do sistema prisional que eles acreditam terem trazido mais benefícios para suas formações? Eles acreditam na educação como um instrumento que contribui para a (re)socialização? Que sugestões eles têm para a educação no Sistema Prisional? Essas e outras inquietações me colocaram num movimento de busca por pares, por pessoas que estivessem refletindo e estudando

¹ Termo utilizado nas unidades prisionais do estado de São Paulo para se referir à pessoa em situação de restrição e privação de liberdade.

² Com professores da rede pública, com monitores presos, nos cursos profissionalizantes, dentre outros.

questões relacionadas à prisão, mais especificamente, a educação nas prisões. As leituras de artigos e livros me mostravam alguns caminhos, me conduziam a algumas pessoas.

Foi nesse processo que tomei conhecimento que não tão longe de mim, havia uma linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar denominada *Práticas Sociais e Processos Educativos* que tinha como um de seus eixos de pesquisa a *Educação para pessoas em situação de privação e restrição de liberdade*. Surge assim o interesse por ingressar no mestrado.

Dentre as tantas inquietações relacionadas ao tema, decidi focar na que fosse mais significativa para mim e me pus a elaborar um projeto para concorrer a uma vaga no curso de mestrado. Depois de passar por todas as etapas de seleção fui aprovada e ingressei no mestrado no início de 2013. O primeiro e segundo semestres foram dedicados, principalmente, à realização de disciplinas e leituras. Devo admitir que, inicialmente, desconhecia os conceitos de *Práticas Sociais e de Processos Educativos* e tampouco conseguia estabelecer relações claras com a educação nas prisões. Entretanto, ao longo das duas disciplinas da linha essas relações foram ficando cada vez mais evidentes, fui gradativamente me reconhecendo na maioria das leituras que fizemos e com seus referenciais teóricos e pude compreender melhor onde se inseria a minha pesquisa.

No primeiro semestre de 2013, em especial, as leituras e discussões em aula desencadearam uma série de reflexões sobre o meu projeto de pesquisa, minha conduta enquanto pesquisadora, meu compromisso social com o foco da pesquisa, a valorização da minha identidade enquanto sulamericana. O ato de pesquisar se escancarou como algo muito mais complexo e sério do que até então eu imaginava, fui puxada para assumir uma grande responsabilidade frente ao que me propus a estudar e o cursar mestrado deixou de ser tão somente uma formação profissional e acadêmica pessoal para se configurar também como compromisso social e militância. Apesar do curto tempo, o primeiro ano do mestrado representou um intenso processo de amadurecimento. Todas as disciplinas contribuíram, em alguma medida, para tal processo.

Meu envolvimento, ao longo de todo o ano de 2013, no projeto de extensão *Formação de Educadores e Gestores Educacionais para as unidades prisionais paulistas: desvelando caminhos, construindo saberes*³ representou outra valiosa contribuição para o meu amadurecimento e aproximação com o tema educação nas

³ Projeto aprovado em 2013 pelo Programa de Extensão Universitária (ProExt) do Ministério da Educação, que tem por objetivo apoiar as instituições públicas do ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

prisões. A vivência no projeto propiciou uma importante ampliação dos meus olhares sobre a educação que ocorre no interior das prisões, desde a escuta de pesquisadores envolvidos com temáticas relacionadas à educação nas prisões até a aproximação com os educadores e agentes educacionais que atuam no sistema prisional paulista. Foi possível ouvir outras vozes, que influenciaram os caminhos percorridos nessa pesquisa, sem contar o quão gratificante é se sentir parte de um processo tão importante quanto a aproximação entre universidade e a sociedade, por meio de projetos de extensão na área em que pesquiso.

Essas vivências possibilitaram o amadurecimento de meu projeto de pesquisa, que foi submetido ao comitê de ética da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) no final de 2013, sendo por este aprovado em novembro de 2013. Após a análise e aprovação do comitê de ética o projeto foi encaminhado para a Vara de Execuções Criminais de Rio Claro para análise do juiz responsável, que autorizou a realização da pesquisa no início do ano de 2014.

Por fim, avalio ser importante dizer que não acredito na instituição prisão tal como está posta atualmente. Tampouco acredito que isolando pessoas poderemos adequá-las ao convívio social considerado adequado. Entretanto, não posso fechar os olhos para sua existência e não me juntar às pessoas que lá vivem, enquanto prisioneiras, pela luta de melhores condições de vida. O que desejo é que espaços como esses não sejam necessários para o convívio em sociedade, ou, pelo menos, que sejam cada vez menos necessários. Entretanto, minha lucidez me faz crer que essa mudança, bem como muitas outras que almejo para a nossa sociedade, serão construídas vagarosamente, pois demandam muitos esforços, envolvimento e compromisso de diferentes esferas sociais. Portanto, enquanto ela existir, me parece sensato defender, não sua manutenção, mas a construção e fortalecimento de espaços em seu interior que permitam que, em meio à tamanha desumanização, possa haver a possibilidade de humanização. Considero que os espaços educativos possam representar parte dessa esperança e é por isso que eu luto e sirvo, enquanto educadora e pesquisadora.

Após a contextualização dos caminhos por mim trilhados é importante salientar que esta investigação, inserida na linha *Práticas Sociais e Processos Educativos*, eixo temático *Educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP, traz algumas peculiaridades que orientam os(as) pesquisadores(as) que a ela se alinham,

e, por essa razão, faz-se necessário compreender algumas dimensões que dão suporte às pesquisas nessa área.

Um dos primeiros pontos a ser considerado é a de situarmos a pesquisa no contexto histórico, político e cultural do continente a que pertencemos, ou seja, nos contextualizarmos enquanto latino-americanos, pois “la ciencia es el más sutil instrumento de dominación, sobre todo cuando se pretende ‘universal’” (DUSSEL, s/d, p. 216). Desse modo, torna-se relevante nos libertarmos de referências dogmáticas eurocêntricas e resgatarmos a nossa identidade, o que não significa abdicar de toda e qualquer referência estrangeira, muito pelo contrário. É necessário conhecermos tais referências e, na medida do possível, usá-las a favor do fortalecimento de nossas próprias raízes, buscando romper apenas com aquelas que nos oprimem. Na metáfora de Boff (2003, p.39):

A casa grande e a senzala constituem os gonzos articuladores de todo o edifício social. A maioria dos moradores da senzala, entretanto, ainda não descobriu que a opulência da casa grande foi construída, com seu trabalho superexplorado, com seu sangue e com suas vidas absolutamente desgastadas. Essa alienação faz com que as massas empobrecidas não se rebelem; pior ainda, esperam a libertação como graça de seus opressores históricos e a cidadania, concedida pelo Estado elitista.

É importante, desse modo, reconhecer-nos enquanto povo outrora colonizado, porém capazes de construir os novos rumos de nossa própria história. Nessa construção é imprescindível a valorização de nossa identidade sulamericana e dos saberes do sul.

Segundo Boff (2003), diferente da *cultura da dominação*, que reproduz puramente a cultura dominante, mantendo os povos marginalizados como subalternos; da *cultura de mimetismo*, que se adapta e imita servilmente a cultura dos dominantes, sendo esquecidas e desvalorizadas as próprias raízes; e ainda da *cultura de resistência*, na qual os oprimidos resistem com esforço às dominações, mesmo tendo que incorporar elementos da cultura dominante:

Há a *cultura da libertação*, própria dos setores dominados que romperam com o paradigma da resistência e do ajustamento forçado e avançaram na criação de uma nova consciência de libertação, com a convicção de serem um sujeito histórico novo, com projeto alternativo e com práticas inovadoras (BOFF, 2003, p.47).

É para o fortalecimento desta cultura que nossas pesquisas se estruturam. Cientes de que, como ensina Freire (2011a, p.44):

alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvela-la, contudo, dão um passo para superá-

la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

Portanto, nesse comprometimento de fortalecer a cultura da libertação não nos arrogamos o poder de libertar o outro, mas de unir força à sua luta.

Nessa direção, Dussel (2001, p. 313) afirma que “algo científico puede no ser crítico (ciencias funcionales); algo crítico puede no ser científico (el militante no científico); algo puede ser científico e crítico (la “ciencia crítica”), buscamos, assim, para além da construção do conhecimento, integrar os estudos às lutas dos grupos “marginalizados” e “desqualificados”, fazendo do pesquisar também um ato militante.

Frente a estes entendimentos, é comum a prática de inserção no grupo social que se pretende melhor compreender para assim, junto com eles, desenvolver a investigação como orienta Freire (1979): *com* a comunidade e não *por elas* ou *para elas*. As pessoas que constituem a comunidade e/ou grupo não são desse modo, objetos ou coisas *sobre* as quais faremos inferências após a realização de determinados procedimentos metodológicos, são parceiros no processo de compreensão da realidade a que nos propusemos estudar. Diante dessa parceria, não é possível que o pesquisador apenas colete dados e seja alheio aos enfrentamentos do grupo social. É necessário, como propõe Dussel (2001), que o pesquisador se coloque:

“junto” a la víctima, y no sólo em posición observacional participativa como el antropólogo descrito por Peter Winch , sino como el co-militante que entra en el horizonte práctico de la víctima (negatividad-material) al que se decide a servir por mérito de un programa de investigación científico-crítico (p. 287 - 288).

Nesse sentido, Fiori (1986) sinaliza que a luta contra a dominação requer um rompimento com as estruturas, possibilitando o surgimento de um novo ser humano e de um novo mundo. Entretanto, um novo mundo só é possível por meio de uma nova cultura, entendida pelo autor como valorização do ser humano, ou seja, humanização. Por isso, ao se aliarem à luta dos grupos marginalizados, as/os pesquisadoras/es também se humanizam e se firmam como cidadãos e cidadãs no ato de pesquisar.

Nos espaços de privação e restrição de liberdade, a lógica que predomina é a da desumanização e, por isso, nestes espaços é ainda mais urgente a luta contra a dominação que mutila o eu e anula o ser. Todavia, as prisões são espaços que abrigam aqueles a quem a sociedade prefere manter longe, são indesejados, os “outros” não inseridos em nosso campo de aceitação mútua. Com tantas questões a serem pensadas no convívio em sociedade, as prisões quase sempre ficam esquecidas. Tornam-se evidentes geralmente

quando ocorrem rebeliões. Mesmo sendo conhecidas as condições precárias dessas instituições que não conseguem garantir os direitos humanos às pessoas aprisionadas, ferindo-lhes muitas vezes a própria dignidade, reverter esse quadro não parece ser prioridade nas políticas governamentais. Entretanto, recentemente tem-se fortalecido a importância da educação nestes espaços.

Nos últimos anos (2009-2011), houve avanços significados no reconhecimento do papel potencial da educação e formação para o processo de ressocialização e como direito humano fundamental de pessoas privadas de sua liberdade e condenadas por atos criminosos (IRELAND, 2011, p.11).

A pesquisa nesta temática também tem ganhado cada vez mais espaço, com um número crescente de publicações. No Brasil, ao fazer um levantamento bibliográfico no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Rocha *et al* (2013) constataram a existência de 575 trabalhos, concluídos entre 1987 e 2011, relacionados ao sistema prisional nacional. Destes, 10% estão vinculados à área da educação. Constataram também que, a partir de 2000, o número de publicação aumentou significativamente quando comparado à década de 90.

Esses trabalhos, decorrentes de pesquisas de mestrado e doutorado, têm contribuído para avançarmos nas discussões acerca da educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade a partir de diferentes perspectivas. Nos valem de parte desse conhecimento produzido na construção deste estudo. Entretanto, assumimos como principais referências os entendimentos que vêm sendo estruturados por alguns pesquisadores: Marc De Maeyer, Hugo Rangel, Antônio Carlos Gomes da Costa, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Elionaldo Fernandes Julião e Timothy Ireland, entre outros.

Partimos, portanto, com base nesses pesquisadores, da compreensão de que a educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade se insere no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), devendo ser entendida como um processo permanente, portanto, ao longo da vida e não um recomeço, ou uma nova oportunidade. Ainda que a socioeducação seja uma perspectiva educativa mais explorada e consolidada nos espaços de privação e restrição de liberdade para menores infratores, consideramos que esta seja uma importante dimensão para orientar também a educação nas unidades prisionais.

Pensar a educação para pessoas em situação de privação e restrição de liberdade pressupõe, também, compreender que esta educação acontece em um espaço peculiar. Nessa perspectiva, nos valem, além dos entendimentos dos pesquisadores citados

anteriormente, que defendem a importância de considerar o contexto deste espaço no desenvolvimento das práticas educativas, da compreensão de Goffman (2010) da prisão como uma instituição total e de Foucault (2009) sobre os mecanismos de violência dessa instituição, que visa tornar os corpos dóceis, por meio do controle e disciplina.

Compreendemos, como defende Goffman (2010), que as prisões se constituem como espaços onde as pessoas levam uma vida fechada e formalmente administrada, portanto, submetidas a processos de padronização, que implicam a anulação de suas identidades e a perda de autonomia. Entretanto, vislumbramos a inserção e ampliação de espaços educativos nas prisões como possibilidade de rompimento da totalidade dessa instituição.

Nesse contexto, um dos desafios a serem enfrentados é o de encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma educação emancipadora, num espaço historicamente marcado pela cultura da opressão. Entendemos que a ampliação da produção de conhecimento e o aumento da discussão sobre esse assunto constituem-se como importantes avanços em direção a superação desse desafio. Contudo, muitas reflexões ainda se fazem necessárias no intuito tanto de desvelar possibilidades de tornar a educação cada vez mais presente nos espaços prisionais, como de fazer dessa educação uma vivência significativa na vida das pessoas em situação de restrição e privação de liberdade.

Nesta busca por caminhos, temos que ter em vista duas contextualizações: uma que se refere ao fato dessa educação acontecer no interior de um espaço de restrição ou privação de liberdade; e outra que se refere aos diferentes modelos de unidades prisionais existentes e a realidade local de cada unidade. Tentar uniformizar a educação nesses espaços, como se eles fossem todos iguais, seria um grande engano. Ainda que em todas as unidades alguns mesmos princípios devam orientar a educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade, as especificidades de cada unidade também precisam ser consideradas nesse fazer pedagógico.

No estado de São Paulo, por exemplo, a educação em um Centro de Detenção Provisória (CDP), onde há pessoas que estão aguardando julgamento, não poderá ocorrer da mesma forma que em uma Penitenciária, onde as pessoas já foram condenadas, ou em um Centro de Progressão Penitenciária (CPP), que abriga pessoas que estão no regime semiaberto. Essas tantas especificidades precisam ser compreendidas para que possam ser consideradas no processo de inclusão da educação nos espaços prisionais.

Nesse sentido, buscamos neste trabalho trazer contribuições para melhor compreender a educação escolar no contexto das unidades prisionais denominadas Centros de Ressocialização (CR).

Os CR configuram-se como unidades de segurança mínima, de pequeno porte, que abrigam, em média, 210 presos, tanto do regime fechado e semiaberto, quanto provisórios⁴. Foram criados entre 2000 e 2005, com o intuito de viabilizar a implantação do Programa Cidadania no Cárcere, que defendia a efetividade da (re)socialização por meio da transformação da realidade carcerária.

A partir de pesquisas no Banco de teses e dissertações da CAPES encontramos apenas três trabalhos, todos de dissertações de mestrado, que analisam esse modelo de unidade prisional no estado de São Paulo. Nenhum destes trabalhos tem como foco a educação nestes espaços, porém trazem contribuições significativas para a compreensão deste modelo de unidade prisional.

Costa (2006c), em seu estudo *As organizações não-governamentais no sistema penitenciário do Estado de São Paulo: Protagonistas constitutivas de novos modelos prisionais ou reprodutoras dos modelos tradicionais?*, teve como foco, principalmente, a parceria estabelecida entre o Estado e as Organizações Não-Governamentais (ONG). As análises foram desenvolvidas a partir de entrevistas abertas semiestruturadas com o idealizador do projeto do CR (ex-secretário de Administração Penitenciária - Nagashi Furukawa), gestores (Diretores de unidades e gerentes de execução de serviços da ONG), executores (Agentes de Segurança Penitenciária e profissionais do serviço social) e reeducandos (internos) de três CR. A referida autora critica a atuação das ONGs, por não estarem voltadas à defesa dos direitos sociais, atuando por meio de assistencialismo paliativo. Segundo ela, os CR são ineficientes na efetivação do exercício da cidadania, “reproduzindo os mesmos mecanismos repressores e alienantes desenvolvidos nas prisões estatais” (COSTA, 2006c, p. 106). Aponta relações contraditórias envolvendo a parceria entre o Estado e as ONGs, defendendo a necessidade de repensar os mecanismos operacionais utilizados na gestão dessas unidades a fim de que a emancipação dos sujeitos

⁴ Os presos podem ser provisórios (quando aguardam julgamento) ou condenados (quando já foram julgados e condenados). Para os presos condenados, existem três regimes de progressão de pena de acordo com os artigos 33, 34 e 35 do Código Penal: fechado (deve ficar em unidade de segurança máxima ou média, sendo permitido o trabalho, porém dentro da unidade); semiaberto (o preso cumpre a pena em colônia penal agrícola ou industrial onde trabalha, mas também é permitido o trabalho externo à unidade); e aberto (o preso trabalha fora da unidade durante o dia, retornando à Casa do Albergado apenas para dormir).

aprisionados não seja sobreposta pela ordem e disciplina. Apesar de reconhecer que os CR ainda não conseguiram se constituir como um “novo modelo prisional” salienta que:

As condições de vida social dos indivíduos durante o cumprimento de pena no CR, face à participação da comunidade, sem dúvida são melhores do que as condições de vida daqueles que estão reclusos nas prisões superlotadas, sem lugar para todos, onde muitos dormem no chão ou sobre colchões imundos. O espaço no chão não é suficiente para todos, o meio ambiente é insalubre, os doentes na maioria das vezes são misturados com os sadios, os serviços de saúde, jurídico, assistência social e psicológico são precários e acima de tudo a falta de consideração pela dignidade humana é visível a qualquer olhar (COSTA, 2006c, p. 109).

Faustino (2008), por sua vez, desenvolve seu estudo, intitulado *Centro de Ressocialização: a humanização da pena com o caminho para a reintegração social*, no CR de Presidente Prudente, tendo como foco de análise a contribuição deste modelo de unidade prisional na reintegração social dos reeducandos. Suas análises foram feitas a partir de entrevistas abertas com oito egressos do CR de Presidente Prudente, que haviam cumprido parte de sua pena em unidades prisionais tradicionais. Com análise ponderada, a referida autora afirma que os CR não se apresentam como a solução para a questão penitenciária, mas que, no entanto, se constituem como uma alternativa prisional válida.

Neste sentido, a autora defende que ainda que distante de se configurar como uma prisão ideal os CR produzem um “cárcere melhor”, e por essa razão, devem ser considerados com atenção.

Vedovello (2008), por fim, desenvolveu seu estudo, intitulado *Novas formas de encarceramento? Os jovens e o Centro de Ressocialização*, em um CR do interior de São Paulo não especificado, por meio de entrevista com doze reeducandos e com funcionários da instituição. Teve como foco de estudo as práticas institucionais e as vivências dos reeducandos na unidade. Suas análises apontam diversas contradições entre o discurso e a prática deste modelo de unidade prisional.

Os CR se pretendem prisões modelo no Estado, legitimando-se pelo discurso do tratamento humanizado. As diferenças estruturais são notadas ao se adentrar essa instituição prisional. O local se mostra mais asséptico, com refeitório, cantina, e portas no lugar das grades nas celas (chamadas no CR de alojamentos). Além de ter capacidade para poucos presos, no CR pesquisado a capacidade era de 210 detentos, sendo que a população carcerária não chegava a esse limite (VEDOVELLO, 2008, p.174).

Em termos de estrutura física, portanto, os CR apresentam-se como unidades prisionais diferenciadas, que garantem condições de vida digna aos reeducandos.

Entretanto, algumas condutas, posturas e tratamentos em relação às pessoas aprisionadas revelam a fragilidade do discurso (re)socializador.

Apesar de se pretender modelo, as práticas institucionais se mostraram nos mesmos moldes de qualquer presídio comum, onde a disciplina e o seguimento de normas determinadas são requisitos para os presos. Além disso, em diversos momentos, pudemos constatar que, para alguns funcionários, os presos são carregados de estigmas, ou seja, ainda são vistos como “outros” e não semelhantes. Esse estigma e essa visão do preso enquanto “outro” derruba por terra o pressuposto do tratamento humanizado, que, permanece somente nos discursos oficiais do CR (VEDOVELLO, 2008, p. 176).

Desse modo, a autora conclui que provavelmente a maioria das pessoas que cumprem pena nestas unidades, não sairão delas (re)socializadas uma vez que o “despreparo para conseguir um emprego que não seja degradante além do estigma imputado faz dessa reabilitação quase uma quimera” (VEDOVELLO, 2008, p. 177).

A leitura dos três trabalhos, produzidos em épocas próximas, evidenciam que os CR, apesar de apresentarem avanços no tratamento às pessoas aprisionadas, ainda estão aquém de uma proposta efetivamente (re)socializadora. Entretanto, há poucos estudos sobre esse modelo prisional, o que revela a necessidade de ampliação das análises para melhor compreendê-lo.

Nesse contexto, buscamos neste estudo compreender os entendimentos de pessoas em situação de privação de liberdade sobre educação, escola e prisão, por meio de seus depoimentos e reflexões, no intuito de contribuir na ampliação das discussões sobre o papel da educação escolar no espaço prisional e no desvelamento de caminhos para que essa educação colabore no processo de inserção social destas pessoas.

Dessa forma, a questão de pesquisa que orienta este estudo assim se configura: *Quais os significados que as pessoas em situação de privação liberdade em um Centro de Ressocialização atribuem à educação, à escola e à prisão?*

No intuito de responder à questão de pesquisa foi traçado o seguinte objetivo geral: Compreender os significados atribuídos à educação, à escola e à prisão por homens em situação de privação de liberdade no Centro de Ressocialização de Rio Claro, SP.

A partir do objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar a organização do espaço físico e o funcionamento do Centro de Ressocialização Masculino “Dr. Luis Gonzaga de Arruda Campos” de Rio Claro/SP.
- ✓ Identificar de que maneira a dinâmica prisional, em especial a do CR, interfere na educação escolar nos espaços de privação de liberdade.

- ✓ Compreender os significados da educação ao longo da vida na perspectiva dos colaboradores.
- ✓ Refletir sobre possíveis caminhos para a construção de uma educação escolar significativa para pessoas em situação de privação de liberdade.

Para alcançar esses objetivos optamos por conduzir a investigação de acordo com os princípios da Pesquisa Participante, tendo o uso de Rodas de Conversa, registro em diário de campo das observações e reflexões escritas pelos colaboradores como recursos metodológicos para a coleta de dados. Após a obtenção dos dados, os mesmos foram organizados em unidades de significado e grandes temas, de onde emergiram dois focos de análise, que serão discutidos no capítulo *Vozes e escritas: a análise dos dados coletados*.

O trabalho está estruturado em três capítulos.

No capítulo *Alicerces da investigação* são apresentados alguns suportes teóricos que orientam o desenvolvimento do estudo. Este capítulo está organizado tendo em vista dois temas: a prisão e a educação. Dessa forma, realiza-se inicialmente, uma discussão das finalidades da prisão e a quem elas se destinam, tendo por base um breve resgate histórico de sua formação e problematizando as contradições entre o proposto e o vivido na atualidade. Em seguida, faz-se uma discussão sobre a ênfase dada ao prefixo *re* no tratamento destinado à pessoa em situação de privação de liberdade, problematizando o espaço prisional como uma instituição vinculada à sociedade e a pessoa em situação de privação de liberdade como um ser humano inconcluso e, portanto, em permanente processo de autoconstrução.

No segundo tema do primeiro capítulo, são apresentados alguns princípios relevantes para pensar a educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade: a perspectiva da educação como processo contínuo e uma prática social engajada com a emancipação dos grupos oprimidos; o entendimento de que existem diferentes educações que acontecem no espaço prisional, sendo que algumas delas lhe são próprios e outras o transcendem; a educação *na* prisão como possibilidade de intervenção capaz de gerar transformações positivas na realidade carcerária, contribuindo para fazer desta, uma instituição educativa.

O capítulo *As escolhas metodológicas* apresenta o caminho metodológico. Justificamos inicialmente as escolhas metodológicas evidenciando nossa concepção de

pesquisa. Em seguida, contextualizamos brevemente os modelos de unidades prisionais existentes no estado de São Paulo, detalhando melhor os Centros de Ressocialização. Posteriormente, apresentamos uma descrição minuciosa do local de estudo, os colaboradores de pesquisa vistos por si mesmos e pelo olhar da pesquisadora, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados para obtenção dos dados da pesquisa (roda de conversa, diário de campo, reflexões escritas pelos colaboradores). Por fim, apresentamos os procedimentos para análise de dados que nos conduziram aos dois focos de análise deste estudo.

Em decorrência dos diferentes recursos metodológicos utilizados para a coleta dos dados, optamos por evidenciar a diferença desses dados por meio de fontes e recuos distintos. Nesse sentido, as falas e escritas dos colaboradores aparecem ao longo do texto escritas em fonte *Courier New*, tamanho 10, espaçamento simples e com recuo à direita. Os trechos de diário de campo estão escritos em **Berlin Sans FB**, tamanho 12, espaçamento de 1,5, centralizado e com recuo nas margens direita e esquerda de 3 cm.

No capítulo *Vozes e escritas: a análise dos dados coletados*, desencadeamos algumas reflexões e análises a partir das falas dos colaboradores, estabelecendo diálogos com os pesquisadores e estudiosos que nos dão suporte teórico. No foco de análise *Prisão: vozes de reeducandos do CR que vivenciaram outros modelos prisionais*, analisamos as compreensões dos colaboradores no que tange à instituição prisional, em especial o CR, evidenciando a maneira como esta repercute na educação escolar. No foco de análise *Educação: vozes de alunos jovens e adultos, outrora evadidos* analisamos as compreensões e expectativas dos colaboradores em relação à educação e à escola antes e durante o encarceramento.

O texto está estruturado de modo a trazer para o diálogo da educação escolar na prisão a perspectiva da pessoa em situação de privação de liberdade, uma vez que seus saberes e vivências são fontes relevantes para o estudo.

1. ALICERCES DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Prisão:

A gente que era do mundão... nós éramos da sociedade.

(Voz de colaborador)

Tendo em vista a complexidade da discussão que envolve a temática da prisão, optamos por fazer um recorte teórico que se estrutura a partir de algumas perguntas e problematizações. Tal opção teve por influência os ensinamentos de Freire (2011b), que não entende a realidade como *destino dado* sem questioná-la.

Portanto, sem a menor pretensão de esgotar o tema, focamos nossas discussões em duas questões que consideramos essenciais por evidenciarem a dimensão imparcial dos espaços prisionais enquanto instituições de controle social: prisões para quem e para quem?

1.1.1 Para quê?

Eu me sinto punido dentro desse lugar.

(Voz de colaborador)

As prisões e tudo que as rodeia é, em geral, assunto polêmico e indigesto. A opinião pública quase sempre diverge ao seu respeito. Há parcela da sociedade que deseja o acirramento das punições, que as penas sejam mais longas ou até de morte enquanto há outra parcela da sociedade que luta pelos direitos humanos das pessoas encarceradas, acreditando na possibilidade de que elas se transformem em decorrência da pena. Lamentavelmente “parece ser impossível pensar a vida social sem prisões, deixando o sistema penitenciário cada vez mais cristalizado” (RIBEIRO, 2011, p.37). Entretanto, é importante recorrer à história para entender como um sistema que já nasceu fracassado pode ser considerado tão indispensável ao convívio social.

Beccaria (2011, p.27) defende que os seres humanos “cansados de só viver no meio de temores e de encontrar inimigos por toda a parte, fatigados de uma liberdade que a incerteza de conservá-la tornava inútil, sacrificaram uma parte dela para gozar do resto com mais segurança”. Nessa perspectiva, a vida em sociedade foi uma estratégia encontrada pelos seres humanos de tornar suas vidas mais seguras. Entretanto, a vida em

sociedade demanda convivência e para conviver é necessário estabelecer acordos. Desse modo, para gozarem da vida mais segura estabelecida pelo agrupamento social, os seres humanos abriram mão de parte de sua liberdade e estabeleceram leis que regulassem sua convivência. Todavia, de acordo com o referido autor:

Não bastava, porém, ter formado esse depósito; era preciso protegê-lo contra as usurpações de cada particular, pois tal é a tendência do homem para o despotismo, que ele procura, sem cessar, não só retirar da massa comum sua porção de liberdade, mas ainda usurpar a dos outros (BECCARIA, 2011, p.27).

Com o objetivo de intimidar esse espírito despótico é que surgem as penas, estabelecidas contra aqueles que infringissem as leis estabelecidas pela sociedade, estando o direito de punir fundamentado nessa abdicação comum de parcela de liberdade de cada membro da sociedade em prol da vida em grupo (BECCARIA, 2011). Nesse contexto é que surgiram, ao longo da história da humanidade, as prisões. No ocidente:

Desde a Antiguidade a prisão existe como forma de reter os indivíduos. Esse procedimento, contudo, constituía apenas um meio de assegurar que o preso ficasse à disposição da justiça para receber o castigo prescrito, o qual poderia ser a morte, a deportação, a tortura a venda como escravo ou a pena de galés, entre outras” (MAIA *et al*, 2009, p.12).

A função das prisões surge inicialmente como espaço de custódia, ou seja, de contenção dos infratores das leis, onde estes permaneceriam aguardando seu julgamento. Nesse período, os suplícios eram as principais penas, que consistiam em gerar dor física ao corpo do condenado, podendo levá-lo a morte. Segundo Foucault (2009) o suplício, enquanto pena, é uma técnica que obedece a três critérios principais: (1) produz sofrimento que pode ser percebido; (2) o sofrimento é estabelecido de acordo com o tipo de crime, quem o cometeu e a classe social da vítima; e (3) configura-se como uma prática ostentosa. Não bastava, portanto, retirar a vida do infrator, era necessário que este sentisse dores físicas antes de morrer. Este sofrimento era variável e, já nesta época, evidencia-se a diferença no julgamento sendo influenciado pela posição social do infrator e da vítima da infração. E a execução da pena se dava em praça pública, com o objetivo de servir de exemplo, acreditando-se, assim, com tal prática intimidar futuras infrações. O que a história nos ensina, entretanto, é que essa resposta violenta da sociedade para com os desordeiros e delinquentes não se fez eficiente em seu propósito e dada a tamanha atrocidade dos suplícios o supliciado gradativamente se tornou alvo de compaixão, a medida que o carrasco, a priori apenas o executor da pena, tornou-se o sujeito cruel. Tal

inversão se cristalizou a tal ponto que hoje encontramos a definição dicionarizada da palavra carrasco nos seguintes termos: *1. pessoa que executa a pena de morte, algoz, verdugo. 2. Indivíduo cruel* (HOUAISS, 2011, p.169).

Os suplícios que serviam de punição violenta e ostentosa contra os infratores das leis passam a ser vistos como abusos de poder, de modo que:

O protesto contra os suplícios é encontrado em toda a parte na segunda metade do século XVIII: entre os filósofos e teóricos do direito; entre juristas, magistrados, parlamentares; nos *chairs de dolénces* e entre os legisladores das assembleias. É preciso punir de outro modo: eliminar essa confrontação física entre o soberano e o condenado; esse conflito frontal entre a vingança do príncipe e a cólera contida no povo, por intermédio do supliciado e do carrasco. O suplício tornou-se rapidamente intolerável (FOUCAULT, 2009, p.71).

Vemos, portanto, que a tentativa de conter os infratores por meio da violência atroz não cumpriu o seu propósito e a criminalidade continuou a existir. Lidar com a infração das regras passou a exigir novos tratamentos, tornando-se necessário que as penas fossem menos desumanas.

Com o fim dos suplícios adentramos um novo período da história, em que os castigos deixam de produzir dor física e passam a respeitar a humanidade inerente a qualquer ser humano, mesmo no pior dos delinquentes.

A punição seria agora marcada por uma racionalização da pena de restrição de liberdade. Para cada crime, uma determinada porção de tempo seria retirada do delinquente, isto é, este tempo seria regulado e usado para obter um perfeito controle do corpo e mente do indivíduo pelo uso de determinadas técnicas (MAIA *et al*, 2009, p.12).

Tem-se assim o surgimento da prisão no Ocidente não mais como espaço de custódia, mas como pena, sendo o tempo de reclusão a punição, estipulada de acordo e em proporção ao crime cometido. Constituindo-se como o que Goffman (2010) denominou instituição total, a prisão separa o indivíduo da sociedade impondo-lhe uma vida fechada e formalmente administrada. O corpo deixa de ser o alvo da dor produzida pela punição e a privação de liberdade passa a produzir a dor moral (JULIÃO, 2012).

A prisão como punição de reclusão teve influência dos costumes da Igreja que assim punia os membros pecadores do clero. O isolamento era entendido como local de encontro com Deus e consigo mesmo e necessário para proporcionar a reconstrução racional do indivíduo (MAIA *et al*, 2009).

Em meados do século XVIII, durante o período Humanitário da Pena, surgem nos Estados Unidos os primeiros sistemas penais, que tinham como objetivo assegurar um

tratamento mais humanos aos condenados. O Sistema Pensilvânico caracterizava-se pelo completo isolamento do mundo exterior, mantendo os presos em celas individuais e em absoluto silêncio tanto durante o dia, quanto a noite. Não era permitida visita ou contato com familiares e a Bíblia era a única leitura autorizada. Neste sistema, muitos presos se suicidavam, enlouqueciam ou adoeciam. A principal crítica que este modelo de sistema penal recebeu foi a de que o isolamento completo constituía-se em uma forma de tortura, uma vez que atrofiava o instinto social. Constituía-se ainda como um sistema demasiadamente oneroso.

No intuito de superar as problemáticas do Sistema Pensilvânico é criado o sistema Auburniano, que apesar de também se caracterizar pelo silêncio absoluto, o isolamento em celas individuais ocorria apenas no período noturno, sendo o trabalho e as refeições realizados coletivamente. Entretanto, o silêncio absoluto continuou a ser alvo de críticas, por ser contraditório à natureza humana e não contribuir para a recuperação dos presos. Em ambos os sistemas as construções eram no estilo panóptico, assegurando a vigilância e controle constantes, e acentuando o caráter disciplinador das prisões (MAIA *et al*, 2009).

A exploração da mão de obra carcerária nestes sistemas penais, apoiadas pelo discurso de que o trabalho era fundamental no processo de recuperação do delinquente, contribuíam para disciplinar os corpos para o trabalho servil, ou seja, para a formação de uma massa de mão de obra obediente, fundamental no processo de industrialização que vários países estavam vivendo. “O século XIX formaria toda uma opinião de que as prisões eram instalações onde os criminosos tinham casa, comida e emprego, coisas que faltavam para aqueles que não cometeram nenhum crime” (MAIA *et al*, 2009, p.15), pensamento até hoje vinculado por parcela da sociedade que desconhece as reais condições de vida no interior das prisões.

Surgem, posteriormente, os Sistemas Progressivos que consistem em distribuir o tempo da pena em períodos, de modo que a cada período a pena se torna mais branda, desde que o preso apresente bom comportamento e aproveitamento do tratamento reformador (COSTA, 2006c). Trata-se, portanto, de um sistema que recompensa, com penas mais brandas, aqueles que assumem o comportamento considerado desejado e de punição, e com penas mais severas, aqueles que apresentam comportamento indesejado. Esse sistema torna ainda mais evidente a função da prisão, denunciada por Foucault (2009), como espaço para modelar os indivíduos, por meio de uma disciplina incessante.

Com as alterações no modo de punição dos infratores da lei, dos suplícios para a pena de prisão, são agregadas à finalidade da pena de privação de liberdade a ideia de (re)inserção, (re)abilitação social e (re)socialização. As prisões contemporâneas passam então a assumir três distintos papéis: (1) Punir o delinquente; (2) Proteger a sociedade; e (3) (Re)socializar.

No Brasil, a Lei de Execução Penal – LEP (Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984) em seu primeiro artigo define seu objetivo como sendo, além da efetivação da sentença, “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Desse modo, a execução da pena privativa de liberdade apoia-se no princípio da humanidade. Porém, é importante observar, como aponta Assis (2007, p.75), que:

No campo legislativo, nosso estatuto executivo-penal é tido como um dos mais avançados e democráticos existentes. [...] No entanto, ocorre na prática uma constante violação e a total inobservância das garantias legais prevista na execução das penas privativas de liberdade.

Desse modo, apesar da “política de execução penal estar pautada sob a égide dos Direitos Humanos, em que se prima pelo direito à condição humana sobre todas as coisas” (JULIÃO, 2012, p. 35) o que se percebe é que o objetivo central da política penitenciária é a proteção da sociedade e não a integração social do sentenciado.

Diante de uma análise mais apurada dos fatos, percebemos que todo o investimento para a política de execução penal, contrariamente ao discurso predominante, está calcado na valorização de propostas políticas que viabilizem uma possível proteção da sociedade sobre todas as coisas (JULIÃO, 2012, p. 35 e 36).

As prisões constituem-se, portanto, como espaços de contradições: isola-se para (re)socializar, pune-se para (re)educar. Segundo De Maeyer (2011, p.45):

As constatações são idênticas e permanentes em todos os países: as prisões estão superlotadas, carecem de recursos humanos e materiais, agravam situações humanas já fragilizadas, reúnem os mais pobres entre os pobres, assim como as minorias, e raramente atendem às funções que lhes foram confiadas; mais ainda, são raras as avaliações quantitativas, qualitativas, humanas e sociais. Atribuem-se às prisões numerosas missões, contraditórias, de curto prazo, de diferentes níveis e muitas vezes com meios ridículos. A menor das contradições não é aquela que quer ao mesmo tempo encarcerar para proteger a sociedade e educar para a liberdade; outras missões lhe são apresentadas, além destas: “dar exemplo”, assustar o pequeno delinquente, ser o corredor da morte antes da execução, assegurar o isolamento; em suma, a prisão se torna cada vez mais a resposta política improvisada de uma demanda mais ou menos explícita da opinião pública preocupada com a ordem e desejosa de marcar, inclusive no espaço, a diferença entre o bem e o mal.

Essa instituição impõe a perda da identidade, ou seja, a mutilação do eu, bem como a violação da autonomia (GOFFMAN, 2010) e como recuperar pessoas utilizando esses métodos? Mas talvez a maior das contradições seja a constatação do fracasso das prisões desde seus primórdios e a manutenção de sua defesa como instrumento de controle necessário.

As prisões modernas parecem já nascer sendo percebidas como tortas e quebradas. Ao mesmo tempo, parece perdurar uma esperança de que elas possam funcionar bem, e ser o lugar da recuperação daqueles que se desviaram das condutas socialmente aprovadas (MAIA et al, 2009, p.09).

Revisitar, mesmo que brevemente, o surgimento e a evolução da prisão na história da humanidade evidencia que caminhamos da selvageria para uma crescente racionalidade, em teoria. O que se constata na prática é que até hoje as prisões não conseguiram se constituir como espaços efetivamente humanos, que contribuem para a diminuição da violência e criminalidade nas sociedades. Não são raras as notícias que revelam o submundo no interior das penitenciárias brasileiras. Geralmente tratam-se de lugares sujos, insalubres, superlotados e, portanto, com péssimas condições de vida.

O Sistema prisional brasileiro passa por uma crise sem precedentes. Por todo o país espalham-se evidências de um acelerado e perigoso processo de deterioração. As prisões são uma bomba-relógio que a sociedade resiste em enxergar, apesar da frequência e da selvageria das rebeliões (JULIÃO 2007a, p.03).

Para Foucault (2009, p. 218), “conhece-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”. A contenção da violência e da criminalidade ainda é um problema para o qual não temos soluções e, na falta de novas possibilidades, persistimos naquilo que nos parece insubstituível: a prisão.

Apesar de notoriamente fracassada, nossa sociedade ainda crê na prisão como estratégia para contenção da criminalidade e recuperação daqueles que perturbam a ordem. Ainda não é possível imaginar uma sociedade sem prisões, porque ainda estamos longe de atingir os fatores que originam a criminalidade, pois, como afirma Julião (2012, p.17) “o senso comum e parcela sensacionalista da mídia impressa e televisiva discutem, superficialmente, as causas e, de modo majoritário, o combate ao crime por meio de ações policiais de enfrentamento ou pela aplicação de severas punições”, portanto, as atenções não estão voltadas para as causas do problema, mas sim para as estratégias de combatê-lo.

Nessa perspectiva, Wacquant (2007) afirma que a sociedade moderna possui três estratégias para tratar as condições e condutas que considera indesejáveis, ofensivas ou ameaçadoras: (1) Socialização, que consiste em tentar enquadrá-las nos padrões da sociedade. É o caso, por exemplo, da construção de moradias para população carente que “sujam” a paisagem urbana” (WACQUANT, 2007, p.21); (2) Medicalização, que consiste em considerar o não enquadramento das pessoas como problemas patológicos, que devem, portanto, ser tratados com medicamentos. Trata-se, por exemplo, de atribuir o uso de drogas, como o álcool, ao fato de pessoas morarem na rua; e (3) Penalização: que consiste em considerar determinadas ações e condutas como ilegais, cabendo ao infrator ser penalizado. Em nenhuma das estratégias elencadas pelo autor, a conduta indesejável é analisada numa perspectiva mais abrangente, como fruto de um contexto social.

Nesse sentido, concordamos com Cunha (2010, p.176) que:

Enquanto a sociedade não encarar os problemas que ela mesma cria, buscando mecanismos de humanização e inserção social de todos, por meio da redução da desigualdade social e econômica e de garantia de oportunidades dignas, o problema da violência continuará penalizando a todos, inclusive a esta mesma sociedade que se sente confortável em seu mundo de muros e câmeras de segurança, com medo de tudo que está fora dele.

Em uma sociedade com acentuada desigualdade social, onde impera o apelo ao consumismo desenfreado e irracional e que dá muito mais valor ao *ter* (possuir bens materiais) ao invés do *ser* (construir-se enquanto ser humano), é possível acreditar que as prisões, por mais humanas que se tornem, serão capazes de resolver os problemas da violência e criminalidade?

1.1.2 Para quem?

A senhora acha que pessoas que estão condenadas aqui a um ano e dois meses, dois anos, igual a várias, acha que é um traficante? Não, mas sai mais barato para o Estado mantê-lo preso, levantar o tapete e guardar a sujeira.

(Voz de colaborador)

Quando se pretende compreender a necessidade de controle das condutas das pessoas que constituem uma sociedade não podemos deixar de considerar que:

não há crime sem lei anterior que o defina, pode-se perceber que as leis são construções sociais e como tal devem ser consideradas, e que as diferenças na capacidade de fazer regras e aplicá-las a outras pessoas representam essencialmente diferenças de poder. Aqueles grupos cuja posição social lhes confere poder são mais capazes na imposição de suas regras (JULIÃO, 2012, p.35).

Os acordos estabelecidos não são, dessa forma, consenso nem tampouco atendem aos interesses e desejos de toda a sociedade. Temos, já no estabelecimento das leis, grupos sociais sendo privilegiados e, nesse sentido, não será coincidência que determinados grupos sociais serão, ao longo de toda a história, alvos prediletos das punições.

Em uma palestra para educadores da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), Freire (1984, p.10) problematiza essa questão por meio de uma história por ele vivida na infância.

Quando eu era criança, a minha família de classe média, sofreu um impacto grande, com a crise de 29. Quando eu era um juvenzinho, experimentei esse negócio que se chama fome e por isso eu tive dificuldade de aprender... [...] Eu me lembro de uma galinha que eu e meus dois irmãos matamos. Estávamos os três sentados, num lindo domingo pela manhã, no fundo do quintal, na casa onde morávamos e de repente, uma galinha começou a ciscar no gramado, e os gafanhotos começaram a pular e a galinha espichava o pescoço para cá, espichava o pescoço para lá, pegando os gafanhotos. De repente a incauta da galinha se aproximou demasiado da gente... Minha mãe escutou e correu, mas a galinha já estava morta na mão de um de nós. A galinha pedrês, dava até um conto... A galinha pedrês do meu irmão. E a velha, naquela hora, uma mulher católica deve ter sofrido um problema difícil. De um lado, ela deve ter pensado no absurdo que parecia ser aquilo. Como é que a gente desmoralizava o direito de propriedade do vizinho? De outro, ela era forçada também, pela situação real, concreta. Ela não disse nada, mas certamente ela estava hesitando entre devolver a galinha com o corpo ainda quente, ou então, comê-la naquele domingo. Na verdade, ganhou o bom senso e ela foi para a cozinha. Eu conto essa fato pelo seguinte: meu pai, vivo ainda na época, usava gravata e, em casa, nós tínhamos um piano no qual uma tia tocava Beethoven, Bach, e o piano de minha tia e a gravata de meu pai, não permitiam que o meu vizinho pensasse, nem longinquamente, que os autores do sumiço da galinha pedrês, estavam ali. Então a gravata de meu pai e o piano de minha tia, transformaram os nossos furtos em puras trelas de crianças [...]. Mas, se eu fosse um filho de operário, isso se chamava delinquência infantil.

O exemplo do autor ajuda a compreender que, apesar do direito de punir da sociedade decorrer da abdicação de parte da liberdade de todos os seus membros, ao longo da história da humanidade, as vantagens da vida em coletivo não foram repartidas igualitariamente entre todos os seus membros, assim como a punição para as infrações das regras de convívio não foram aplicadas da mesma maneira para todos os infratores.

nota-se a tendência contínua de acumular no menor número os privilégios, o poder e a felicidade, para só deixar à maioria miséria e fraqueza. [...] Abramos a história, veremos que as leis, que deveriam ser convenções feitas livremente entre homens livres, não foram, na maioria das vezes, mais que o instrumento das paixões da minoria, ou o produto do acaso e do momento, e nunca a obra de um prudente observador da natureza humana, que tenha sabido dirigir a todas as ações da sociedade este único fim: *todo o bem-estar possível para a maioria*. (BECCARIA, 2011, p.23 e 24).

Assim, a minoria privilegiada se beneficia da proteção advinda da vida em sociedade, justamente por ser a partir de seus interesses que as leis são criadas. Para a maioria da população resta a pobreza e miséria, que incomodam de serem vistas e, por isso, se torna necessário criar mecanismos para tirá-la do campo de vista do grupo privilegiado.

A penalização serve aqui como uma *técnica para inviabilização dos “problemas” sociais* do Estado, enquanto alavanca burocrática da vontade coletiva, não pode ou não se preocupa mais em tratar de forma profunda, e a prisão serve de lata de lixo judiciária em que são lançados os dejetos humanos da sociedade de mercado (WACQUANT, 2007, p. 21).

Para o referido autor, as prisões constituem-se como espaços destinados a um público específico: aos pobres e miseráveis não inseridos na lógica do mercado de trabalho, que não são portanto produtivos e poluem a paisagem com seus corpos sujos e maltrapilhos.

De acordo com Ribeiro (2011, p.35), as prisões brasileiras “não se distanciam dos modelos europeus, inclusive nas suas arquiteturas e processos de aprisionamento desde o seu nascimento”. Entretanto, o Brasil e a América Latina como um todo, tiveram uma história marcada pelo processo de colonização que confere a tais países características próprias e que muito influenciaram na determinação dos grupos privilegiados e dos excluídos. Por esta razão, é importante considerar este contexto na compreensão não só da estrutura e manutenção de suas prisões, mas também das pessoas a quem se elas se destinam. Não é por acaso, portanto, que a população carcerária é composta majoritariamente por homens, pobres, negros e com baixa escolaridade.

Nos últimos anos o número de unidades prisionais, bem como a taxa de encarceramento, tem crescido não só no Brasil, mas em diversos países da América Latina.

Atualmente, sabe-se que o crescimento descontrolado da violência alimenta o sistema prisional brasileiro com cada vez mais presos, desde 2006 este número ultrapassou 400 mil. A justiça no Brasil, no entanto,

mantém uma predileção pela prisão em regime fechado. A superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as condições mínimas de exigência dos organismos internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para ‘tratar’ o sentenciado (MAIA et al, 2009, p.10).

O aumento da violência aumenta a taxa de encarceramento, porém as prisões não têm se mostrado eficientes na inibição da criminalidade, com isso incham-se as prisões, constroem-se novas unidades prisionais, cresce o sistema prisional, mas não se diminui a violência. Não estamos resolvendo o problema, pois a ele estão associadas questões estruturais da vida em sociedade, o que fazemos é apenas afastá-lo temporariamente de nossas vistas. Porém, no interior das prisões, as pessoas que lá se encontram, e que em menor ou maior tempo regressarão à sociedade, pouco ou em nada se recuperam, pois:

as prisões são, especialmente, lugar onde se adoece, tanto os presos como os que lá trabalham, pois ali acontece uma rede muito intrincada de processos despersonalizantes e desumanizantes que contagiam e contaminam (FERREIRA, 1996, p.35).

Impomos a essa parcela indesejada da sociedade condições de vida ainda mais precárias, transferindo ao indivíduo a culpa total por sua condição, como consequência de suas escolhas e condutas. As responsabilidades negligenciadas do Estado em garantir o bem-estar social à maioria se ofusca diante da responsabilização imposta ao indivíduo. Nas prisões essas pessoas tornam-se ainda mais indesejadas, e o tratamento desumano a elas destinado justifica-se no esquecimento de que a maioria delas são marcadas em suas histórias por inúmeras ausências: família, saúde, educação, orientação, oportunidades, lazer, cultura, etc. Olhamos para o criminoso, porém não atentamos para a história de vida do humano que antecede ao crime. Com uma visão parcial, aceitamos que sejam ainda mais desumanizados dentro das prisões.

Se nos espaços prisionais a vocação natural do ser humano de *ser mais* é negligenciada, temos então a desumanização e num espaço em que impera a desumanização como é possível pensar em (re)socialização? Se não rompermos com a engrenagem que alimenta esse sistema, não poderemos jamais solucioná-lo efetivamente. Segundo Ireland (2011b, p.21 - 22), “a América Latina é reconhecida como a região mais desigual do mundo em termos da distribuição de riqueza e renda” e “não há dúvidas de que essa desigualdade econômica brutal, que leva a uma exclusão social especialmente dos grupos mais vulneráveis, termina acentuando níveis crescentes de violência e

criminalidade”. Há que se considerar, portanto, nesta análise a quem se destinam as prisões, pois a população que ela abriga nos permite compreender, em parte, por que o descaso é tão presente. Segundo Ferreira (1996, p.10), em sua grande maioria:

São os filhos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social se reduz à categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, duplamente excluídos, massacrados, odiados. O estigma e a segregação que lhes são imputados atingem, por extensão, toda a sua família: pais, esposas/companheiras e filhos (transformados, estes em vítimas inocentes dos reveses e crimes dos adultos).

É minimamente incômodo constatar (ou ao menos deveria ser) que:

A privação de valores, tais como liberdade, família, bem estar social, decisões e escolhas significativa, já é um lugar comum na vida das populações de baixa renda, que são os “hóspedes” dos cárceres. Essas pessoas já são privadas dos benefícios sociais, das condições básicas de sobrevivência e dignidade desde que nasceram, e por herança (FERREIRA, 1996, p. 100).

Tratam-se, portanto, de pessoas historicamente marginalizadas, privadas de direitos relevantes, negligenciadas pelo estado e pela sociedade. Pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram. Agravando e perpetuando este quadro de marginalização:

Ao se analisarem as unidades visitadas em vários estados brasileiros, em países da América Latina e Europa são dispensados espaços adequados de atendimento biopsicossocial, bem como educativos, esportivos e culturais em prol da segurança. (JULIÃO, 2012, p. 36)

Como fazer valer o objetivo de (re)integração social da pessoa aprisionada, previsto da lei de execução penal, se não há na maioria das prisões estrutura para isso? É necessário romper com a crença, ainda presente em nossa sociedade, de que ações positivas dentro das prisões representam premiação ao comportamento criminoso, que potencializam as ações criminosas. Dificilmente obteremos sucesso no processo de integração social sem fazer uso de ações positivas.

Em 05 de maio de 2014 o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) divulgou em seu *site* notícia sobre a população carcerária, afirmando que esta atingiu o número de 711.463 presos, considerando a este total as 147.937 pessoas em prisão domiciliar.

Com as novas estatísticas, o Brasil passa a ter a terceira maior população carcerária do mundo, segundo dados do ICPS, sigla em inglês para Centro Internacional de Estudos Prisionais, do King’s College, de Londres. As prisões domiciliares fizeram o Brasil ultrapassar a Rússia, que tem 676.400 presos (CNJ, 2014, n.p.).

Com esses novos dados, assumimos a terceira posição dentre os países que mais encarceram no mundo, perdendo apenas para Estados Unidos e China. A pergunta que fica latente é: o que temos conseguido com isso?

É urgente a luta por uma transformação do olhar que se tem em relação a pessoa que comete um crime. Precisamos enxergar sua humanidade, inseri-los em nosso campo de aceitação para compreendê-los como outro, tão legítimo como nós mesmos. Não podemos mais perpetuar as visões estáticas e simplistas que ignoram a história e o contexto, pois se tratando de América Latina e, mais especificamente, de Brasil “qualquer solução para a questão penitenciária brasileira passa, necessariamente, pela discussão de temas como colonização, escravidão, estrutura social, desigualdade, trabalho, educação, saúde, etc.” (SILVA, 2011, p.96).

Os fatores citados pelo autor interferem em toda a estrutura de nossa sociedade, por constituírem marcas significativas de nossa história e formação e, por isso, não podem deixar de serem considerados no processo de busca por caminhos para solucionarmos as diversas problemáticas que envolvem as prisões.

Não podemos perder de vista que as leis, infelizmente, não valem da mesma maneira para todos e que algumas pessoas conseguirão se isentar das punições por suas infrações devido as suas influências, condições financeiras e poder, ou seja, devido à gravata e ao piano a que se referiu Freire (1984). Isso não faz delas menos culpadas, apenas evidencia a fragilidade de nosso sistema de controle de condutas que assim como toda a nossa estrutura social, também é desigual.

1.1.3 Para além dos [re]: a prisão como um espaço da sociedade

Querer e acreditar que a gente vai ser a mudança, que a gente vai se ressocializar é a última coisa a ser pensada.

(Voz de colaborador)

A Lei de execução penal (LEP), lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984, em seu artigo 1º define como objetivo da execução penal: “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica **integração social** do condenado e do internado” (grifo nosso). Existem diversos termos utilizados em pesquisas na área, bem como pelo próprio Sistema Penitenciário, para referir-se a essa

integração social da pessoa que passa por uma situação de restrição ou privação de liberdade: ressocialização, reeducação, reinserção, reintegração, recuperação, reabilitação, dentre outros. Todos esses termos possuem em comum o prefixo – *re* que, segundo interpretação dicionarizada, indica “repetição” (HOUAISS, 2011). Ou seja, apesar de haver variações entre seus significados, todos estes termos carregam a ideia de que estas pessoas serão novamente submetidas a processos outrora já vivenciados, pois a ideia de repetição pressupõe uma experiência anterior.

É exatamente nesse ponto que nos deparamos com algumas questões fundamentais para pensar e refletir a função da prisão: nossa sociedade prende, majoritariamente, as pessoas que estavam efetivamente inseridas nela? É a prisão um espaço alheio à sociedade ou uma instituição da sociedade? A vida das pessoas aprisionadas pára enquanto cumprem pena, para apenas depois serem inseridas na vida social? Não ocorrem processos de socialização entre as pessoas que vivem dentro da própria prisão?

Segundo o documento *Conceitos Norteadores da Proposta do Modelo Institucional para o Centro de Observação Criminológica*, ao qual Faustino (2008) teve acesso a uma cópia parcial, o objetivo social da execução penal é a reabilitação, estando esta dividida em três momentos intermediários: reeducação, reintegração social e ressocialização. A primeira fase – reeducação – se dá no regime-fechado, no qual o condenado permanece integralmente no interior da unidade prisional. A segunda fase – reintegração social – se dá no regime semi-aberto, aberto ou livramento condicional, quando o condenado não está mais completamente isolado. A terceira e última fase – ressocialização – se dá quando o condenado retorna ao convívio social, após cumprir sua pena e ser instrumentalizado pelas fases anteriores. Em todo esse processo há uma série de termos iniciados com o prefixo *re* que conferem a pena de prisão a missão de possibilitar uma *nova chance* para que o condenado retorne a sociedade livre, por meio da transformação do indivíduo.

Alguns desses termos tais como recuperação e reabilitação carregam a ideia de patologia ao ato infracional, de modo que a prisão seria uma instituição responsável pela “cura” e “medicalização” dos presos através de um tratamento.

A utilização destes diversos termos varia entre as instituições prisionais, os Estados e os estudiosos da temática e não há consensos em relação aos seus significados. No estado de São Paulo, o termo *ressocialização* tem sido um dos mais usados e para este estudo tem relevância acentuada por ser utilizado inclusive no próprio nome da

modalidade de unidade prisional onde a pesquisa está sendo desenvolvida: *Centro de Ressocialização*. Para Faustino (2008, p.13) “o entendimento de ressocialização depende da forma como se concebe o crime, a pena, e a prisão diante das relações de poder que se estabelecem na sociedade, não apresentando, portanto, um significado único”. Ao estudar esse conceito, Julião (2012, p.57) destaca “o sentido de *socializar novamente*” que “implica a ideia de que o interno volte à sociedade disposto a aceitar e seguir as normas e as regras sociais”. Nesse sentido, concordamos com o referido autor que compreender o conceito de ressocialização implica antes entender o conceito de socialização, haja vista que o primeiro é uma nova tentativa de se efetivar o segundo.

Considerando sua complexidade, Julião (2012) analisou o conceito de socialização à luz dos processos civilizadores, evidenciando sua íntima relação com a educação. Uma geração educa a posterior com o intuito de socializá-la ao convívio em grupo. Nesse sentido, o referido autor destaca que:

não podemos descartar a hipótese de que a socialização é um processo de dominação e *coerção*, em que a classe dominante impõe as suas regras à classe dominada e, conseqüentemente, a sua hegemonia. Ou seja, ao mesmo tempo que se socializa, o indivíduo apreende o seu papel na sociedade (JULIÃO, 2012, p. 61).

Portanto, nessa concepção, estar socializado implica a adequação às normas pré-estabelecidas e aceitação de seu papel na sociedade. Os que não aceitam seu papel e/ou infringem as normas da sociedade deverão ser submetidos a processos (re)socializadores, no intuito de novamente tentar adequá-lo ao convívio social.

Barata (s/d) critica o emprego do termo ressocialização associado a função da prisão pois, segundo ele, este termo pressupõem a postura passiva do detento e ativa das instituições. Para o autor, o termo mais adequado é o de *reintegração social*, pois este “requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão” (BARATA, s/d, p.04). Este autor defende a necessidade de rompimento do isolamento das prisões, representada pelos elevados muros, e a importância de que a sociedade assuma sua responsabilidade sobre os problemas e conflitos que são encarcerados nas prisões, pois:

Se a definirmos nos termos que lhe são próprios e em função dos homens dentro e fora da prisão, ficará claro que não se pode resolver a questão carcerária aprisionando pessoas, conservando o cárcere como instituição fechada. Porque o *lugar* da solução do problema carcerário é – e diz respeito a – toda sociedade (BARATA, s/d, p.09).

As prisões são postas à parte da sociedade e não exige mudanças dela, a fim de que se trabalhe para a diminuição das desigualdades sociais. As prisões ao prender os criminosos constituem-se como um remédio paliativo que acalma a sociedade fervorosa por “justiça” contra os crimes cometidos, um remédio vencido e sem efeito para a real solução do problema e um veneno amargo para quem é preso.

Portanto, a reintegração na sociedade do sentenciado só será possível se houver a correção das condições de exclusão social a que estes estão submetidos (BARATA, s/d) caso contrário, as prisões continuarão a ser apenas espaços de reclusão temporária e as reincidências permanecerão com índices elevados.

Vieira (2013) considerando o perfil da população carcerária como sendo composta majoritariamente por homens jovens que tiveram ao longo de suas histórias de vida pouco acesso a atividades educativas (formais ou não), apresentando baixo índice de escolaridade e uma série de outras exclusões sociais, propõe a substituição do termo reinserção, evidenciado nos documentos oficiais sobre a função da prisão, por inserção. De Maeyer (2009b) também questiona o uso do termo reinserção ao indagar se o indivíduo preso em algum momento já esteve inserido na sociedade. A mesma problematização é feita por Rangel (2009, p.111) em relação ao termo reeducação:

El prefijo “re” alude a una segunda acción, a una segunda oportunidad que la sociedad o que los gobiernos ofrecen a las personas privadas de la libertad. Sin embargo, como lo observamos, una gran parte de estas personas no contó con una primera oportunidad, ya que el acceso a la educación es limitado en el continente.

Em nosso entender o uso dos prefixos *re*, em qualquer um dos termos, não são adequados pois “é falso e ilusório pensar que a prisão será um novo ponto de partida, um novo nascimento a partir do qual uma nova educação será dada a um novo ser” (DE MAEYER, 2013, p. 38). O que se tem é um ser humano que é um indivíduo histórico, muitas vezes marcado por ausências de possibilidades de efetiva inserção aos padrões sociais, que permanece, dentro da prisão, construindo permanentemente sua própria história. Nesse sentido, seu passado não pode, e nem deve, ser anulado, pois o constitui enquanto ser humano e lhe confere identidade. Por piores que tenham sido os crimes cometidos, nenhuma história de vida se resume a cometer infrações e por isso as outras dimensões da vida dessas pessoas não podem ser desvalorizadas e esquecidas, como se todo seu passado fosse um grande erro a ser corrigido.

Concordamos que “a pena de prisão pressupõe a existência de um Estado, ou agrupamento humano e social politicamente organizado, e retira o condenado do tempo e do espaço de sua sociedade e o coloca em tempo e espaço próprios, institucionais” (CHIAVERINI, 2009, p. 11). Desse modo, viver em uma prisão é estar sujeito a um tempo e espaço distinto da sociedade livre, porém ainda pertencente e não alheio a esta sociedade, uma vez que “os presídios não estão fora da sociedade e nem deixam de seguir regras e normas sociais; ao contrário, são tutelados pela sociedade e cumprem a legislação produzida pela mesma” (JULIÃO, 2012, p. 65). Essa ilusória dicotomia entre prisão e sociedade carece, portanto, de ser rompida, pois:

Um dos elementos mais negativos das instituições carcerárias, de fato, é o isolamento do microcosmo prisional do macrocosmo social, simbolizado pelos muros e grades. Até que não sejam derrubados, pelo menos simbolicamente, as chances de *ressocialização* do sentenciado continuarão diminutas. Não se pode segregar pessoas e, ao mesmo tempo, pretender sua *reintegração*” (BARATA, s/d, p.03)

Não invento a roda ao dizer que a sociedade precisa compreender que todas as pessoas que estão em situação de privação ou restrição de liberdade continuam sendo seus cidadãos, que quanto mais abandonadas e esquecidas elas forem, mais sofrerá a sociedade como um todo. Mas, reafirmo o que já vem sendo dito no intuito de que essa roda não deixe de rodar, pois estas pessoas que estão temporariamente isoladas do convívio social maior, em maior ou menor tempo, retornarão e, portanto, quanto mais essa instituição puder contribuir para diminuir os efeitos da marginalidade melhor será para a sociedade, pois seremos todos beneficiados.

Diante desses entendimentos, adotamos a grafia *(re)socialização* para marcar nosso desconforto com todos os prefixos *re* nos diversos termos que aludem à necessidade de integrar as pessoas em situação de privação de liberdade à sociedade.

1.1.3.1 O aprisionado inconcluso

Não é porque você perdeu dois anos, três anos da sua vida, que você não é mais ninguém, que você não é mais nada.

(Voz de colaborador)

Segundo Barata (s/d, p.02) “a melhor prisão é, sem dúvida, a que não existe” e por essa razão mais do que pensar em prisões *melhores* devemos ter em vista a ambição de buscarmos meios para que precisemos de *menos* prisões na sociedade. Entretanto, durante o tempo necessário para que caminhemos em direção a essa mudança de realidade, não podemos deixar de considerar que:

Qualquer iniciativa que torne menos dolorosa e danosa à vida na prisão, ainda que seja para guardar o preso, deve ser encarada com seriedade quando for realmente inspirada no interesse pelos direitos e destino das pessoas detidas e provenha de uma mudança radical e humanista e não de um reformismo tecnocrático cuja finalidade e funções são as de legitimar através de quaisquer melhoras o conjunto do sistema prisional (BARATA, s/d, p.02).

Tal consideração se faz importante pois não podemos esquecer que no tempo presente existem diversas pessoas encarceradas submetidas a situações que ferem sua condição humana e elas não podem aguardar pelas mudanças necessárias na estrutura da sociedade. Para estas pessoas é urgente que seja resgatada a dimensão humana de sua existência, buscando-se meios para assegurar os seus direitos. Nesse sentido, é importante que se compreenda que:

Os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para que eu reconheça a cada um seus direitos. O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um (DE MAEYER, 2013, p. 48 e 49).

Desse modo, apoiar-se no crime cometido e na anulação da condição humana para justificar as condições desumanas a qual são submetidas a população carcerária é inadmissível. Antes do monstro, bandido, delinquente ou criminoso há o humano portador de direitos que não pode ser ofuscado ou esquecido. Por essa razão, mesmo diante da ineficiência das prisões em cumprir sua função social, “a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás, precisa ser reinterpretada e reconstruída sobre uma base diferente.” (BARATA, s/d, p. 03). Essa reinterpretação e reconstrução passam por educar o olhar para ver na pessoa presa o ser humano que, como qualquer outro, é inacabado e inconcluso (FREIRE, 2011) e, portanto, capaz de transformar-se, alterar suas rotas. É necessário libertar as pessoas presas dos estigmas que as aprisionam ao crime, resgatando a condição humana do erro como processo inerente ao ser humano, que alavanca sua permanente autoconstrução. Para tanto, precisamos incluí-las em nosso campo de aceitação mútuo, o que só é possível por meio do amor,

entendido como “a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (MATURANA, 1998, p. 23).

Se entre os membros da sociedade livre não houver aceitação das pessoas que compõem a população carcerária como um outro legítimo, qualquer discurso de (re)socialização e/ou (re)inserção social será sempre vazio.

1.2 Educação nas prisões

Aqui a única oportunidade que nós temos é essa: de estudar.

(Voz de colaborador)

Inúmeros estudos já foram realizados sobre o papel da educação na vida em sociedade, ela é inclusive palavra-chave nos discursos políticos.

Quando falamos em educação, já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento (GADOTTI, 2010, p. 41).

Como afirma Gadotti (2010), atualmente a importância da educação é quase que consensual. Porém, entre entender a educação como um instrumento indispensável para a organização de nossa sociedade atual e concretizar efetivamente seu acesso a todas as pessoas há um longo caminho a ser percorrido. Se fora das prisões esse processo ainda não se consolidou, dentro delas a situação é ainda mais frágil, como podemos perceber por meio do depoimento publicado de uma reeducanda:

muitos políticos dizem que uma sala de aula cheia é uma cela no presídio vazia. E muitos dizem que existe reeducação no presídio, mas só existe mesmo para aqueles que batalham muito, pois incentivo à educação de verdade neste lugar não existe (CR, 2010, p.50).

Na maioria dos presídios brasileiros o cotidiano é marcado pelo ócio, aqui entendido não como um momento de descanso, podendo ser produtor de reflexões e criatividade, mas como um prolongado tempo de ausência de atividade. Agravando essa situação, segundo Santos (2011), a dinâmica dessas instituições não tem como foco a formação do indivíduo, apenas sua adaptação, ou seja, a anulação de sua identidade. Quando há oferta de trabalho no interior das prisões o que se percebe é que eles estão “sempre associados ao suor, ou seja, ao esforço físico e não ao intelectual” (JULIÃO, 2007, p.30), não há, portanto, finalidades pedagógicas (SILVA, 2011) que poderiam contribuir na formação do indivíduo, preparando-o para um melhor retorno à sociedade livre.

Se o trabalho não é uma atividade consolidada dentro das prisões, o desafio de estabelecer a educação escolar dentro desse universo é ainda maior. As prisões ainda estão longe de serem espaços que promovam o desenvolvimento pessoal, o raciocínio crítico e a formação de pessoas socialmente responsáveis. Entretanto, nos últimos anos, conforme evidencia Ireland (2011a, p. 11), “houve avanços significativos no reconhecimento do potencial da educação e formação para o processo de ressocialização e como direito fundamental de pessoas privadas de sua liberdade e condenadas por atos criminosos”.

Em 2009 foi aprovada a resolução que dispõe sobre as Diretrizes para oferta de Educação nos estabelecimentos penais (Resolução nº- 03, de 11 de março de 2009), em 2010 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões (Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010) e desde julho de 2011 a remição por estudos está assegurada por lei (Lei nº12.433, de 29 de junho de 2011), o que evidencia um significativo ganho legislativo no que tange a educação nas prisões. Mas muito ainda precisa ser feito para que a realidade destes sujeitos seja de fato transformada. E é importante sempre lembrar que:

Faz-se necessário entender a relação desse direito [à educação] com outros, como saúde, trabalho, renda e segurança, para ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade e de “habilitar” a pessoa privada de liberdade para sua reentrada na sociedade (IRELAND, 2011b, p.23).

Não se deve, portanto, responsabilizar a educação escolar pela (re)socialização dos presos, pois, como destaca Teixeira (2011), isso seria exigir mais do que se deve da educação, visto que a responsabilidade da (re)inserção à sociedade é dever do Sistema Penitenciário. Contudo, a educação pode ser vista como um dos instrumentos para

fortalecer esse processo, uma vez que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 1995, p.96). É importante também, como afirma Teixeira (2007), que a educação escolar não seja vista como um privilégio aos detentos. Se considerarmos a (re)socialização como objetivo principal da prisão, a educação em seu interior deve buscar a emancipação da exploração do trabalho alienado, pois com uma educação que conduz à adaptação não se pode chegar à autonomia (SANTOS, 2011), tampouco a uma efetiva (re)socialização. Em qualquer espaço, mas principalmente em um espaço carcerário, “a educação deve ser, sobretudo: desconstrução/reconstrução de ações e comportamento” (DE MAEYER, 2006, p.22).

É primordial no pensar sobre a educação nas prisões considerar a questão apontada por Ireland (2011a, p.11): “qual seria uma educação socialmente relevante para jovens e adultos reclusos?”. Não há uma resposta única e precisa para esta questão, entretanto, há alguns apontamentos sendo indicados por estudiosos do tema que acreditamos ser importante considerar na busca por algumas respostas, ou melhor, possibilidades de caminhos.

Apresentamos nos tópicos a seguir algumas dessas dimensões que consideramos fundamentais no pensar a educação em espaços de restrição e/ou privação de liberdade e que norteiam a concepção de educação adotada nesta pesquisa. O intuito é fornecer um panorama geral do contexto e entendimentos de onde partimos para construir esse estudo.

1.2.1 Educar-se ao longo da vida

*Tudo o que a gente passa na vida é
um momento de aprendizagem, aqui, lá
fora.*

(Voz de colaborador)

Freire (2011) e outros autores da educação libertadora assumem a perspectiva da educação ao longo da vida, portanto, não reduzida a um local e um momento específico da vida: a escola.

Na escola primária
Ivo viu a uva
E aprendeu a ler.
Ao ficar rapaz

Ivo viu a Eva
 E aprendeu a amar.
 E sendo homem feito
 Ivo viu o mundo,
 Seus comes e bebes
 Um dia, num muro
 Ivo soletrou
 A lição da plebe
 E aprendeu a ver
 Ivo viu a ave?
 Ivo viu o ovo?
 Na nova cartilha
 Ivo viu a greve
 Ivo viu o povo.

A poesia “Primeira lição” de Lêdo Ivo⁵ apresenta as relações entre viver e aprender, que passam pela escola, mas continuam, pois são permanentes. Aprendemos na escola, mas também aprendemos nas relações afetivas, no cotidiano, nos movimentos sociais, com as mensagens pixadas e/ou grafitadas nos muros, em todos os lugares e a todo momento. Para Freire (1997a, p.55) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. E, por serem inacabadas(os), mulheres e homens vivem constantemente em processo de aprendizagem, “[...] pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim saber que podia saber mais’. A educação e a formação permanente se fundam aí.” (FREIRE, 1993, p. 20).

Somos inacabados, por isso há sempre um movimento de busca, uma vocação natural para ser-mais, ou seja, pela humanização contínua. A distorção dessa vocação é a desumanização (FREIRE, 2011a).

A perspectiva de que não somos, mas estamos sendo, nos liberta de definições estáticas, nos dá mobilidade, pois permite mudarmos e lutarmos para a transformação de nossa realidade. Nesse sentido:

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deusas especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 2011a, p.138).

⁵ **Poesia Completa - 1940-2004.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

O reconhecimento de que estamos sendo e que, portanto, nos refazemos constantemente, dá sentido à educação uma vez que:

mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000, p. 40).

A educação em espaços de restrição e privação de liberdade se insere na Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituindo-se como um de seus eixos mais invisíveis de uma modalidade de ensino já pouco considerada nas políticas governamentais. Trata-se de uma educação voltada para um público extremamente heterogêneo, apesar de quase todos advirem de processos de exclusão.

Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua... (GADOTTI, 2014, p.21)

Justamente por estar voltada para um público tão excluído é que se torna urgente investir mais na EJA. A formação destas pessoas não pode ser negligenciada, pois tem interferências diretas sobre o desenvolvimento da sociedade. De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos a Educação de Jovens e Adultos:

torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (V CONFINTEA, 1997).

Nesta concepção, não temos mais apenas o direito à educação, mas também o direito de aprender ao longo de toda a vida, como defende a educação libertadora. Há, portanto, uma valorização da aprendizagem como um processo contínuo, que não se limita a uma idade certa e que não sofre interrupções, pois acontece em todos os momentos da vida. A Conferência Regional Preparatória para a VI CONFINTEA da América Latina e Caribe declarou o grande desafio da EJA de transcender a alfabetização rumo à educação ao longo da vida, uma vez que:

implica em reconhecer que estamos diante de um paradigma que concebe o ser humano como sujeito da educação, portador de saberes singulares e fundamentais, criador de cultura, protagonista da história, capaz de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa (UNESCO, 2009, p. 11).

O enfrentamento de tal desafio requer repensar a EJA com vistas a uma nova política que, segundo Gadotti (2014, p.26), deve estar assentada nos princípios da Educação Popular que são, dentre outros, “a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação”.

É importante considerar ainda que mesmo sendo uma educação ininterrupta ela não ocorre da mesma maneira entre todos os seres humanos, pois cada um tem o seu tempo e ritmo e, por isso, “procedimentos rígidos e homogêneos, que visam uniformizar a aprendizagem, prejudicam o desempenho do aprendiz” (GADOTTI, 2014, p.22). Desse modo, é importante que se respeite no planejamento educacional as singularidades do contexto social e cultural ao qual estão inseridos os alunos, assim como sua condição de jovem ou adulto, pois “é uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou.” (GADOTTI, 2014, p.17). É fundamental, portanto, nas escolhas didático-metodológicas que essa dimensão não se perca de vista e que as biografias e histórias de vida sejam incorporadas ao processo educativo permanente.

Nas prisões, De Maeyer (2011) defende que a educação deve ser entendida dentro da perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, portanto, ao longo da vida. Considerando-se as especificidades do contexto deste espaço, o referido autor afirma que a educação prisional deve ocorrer a partir de uma perspectiva humanista, que ultrapasse o tempo de encarceramento, sendo entendida como um contínuo e não um recomeço, que apresente uma visão coerente com os direitos dos aprisionados e que assuma uma dimensão global não se restringindo ao contexto prisional. Rangel (2009, p. 111) também defende que:

Las políticas públicas de educación en las prisiones deben valorar las experiencias, expectativas y esfuerzos de las personas en las prisiones. Fomentar el compromiso personal del que habla Mandela es sin duda una misión de los programas educativos en las prisiones. Esto significa valorar el concepto de la educación a lo largo de toda la vida en las prisiones. La persona debe estar al fin de cuentas en el centro de las iniciativas educativas.

Dentro dessa mesma perspectiva, Onofre (2007, p.26) defende que:

sendo o processo de educação contínuo, é preciso repensar o significado dado à “reeducação” do prisioneiro. Trata-se de um processo de educação que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas que continua, sempre, processo educativo.

Nesse sentido, De Maeyer (2011, p.50) afirma que:

Seria um erro pensar a educação dos detentos em função de seu *status* provisório de prisioneiro. Não há educação específica a ser desenvolvida na prisão, mesmo se, com certeza, alguns enfoques pedagógicos devam ser propostos. Os fundamentos da educação não são específicos à prisão.

Nesse contexto, não apenas nas prisões, mas também nelas, os educandos precisam ser mais ouvidos e participarem do processo de construção dessa educação para que ela seja coerente com a formação contínua de cidadãos.

O detento é uma pessoa que tem uma experiência de aprendizagem; quer tenha um diploma (o que é raro), quer seja totalmente analfabeto, ele tem alguma experiência de aprendizagem; algumas incluem a aprendizagem do ensino formal, outras cursos de alfabetização ou aprendizados profissionais no próprio trabalho, ou ainda outras competências condenáveis... mas todos têm alguma experiência de aprendizagem positiva ou negativa, vivida conscientemente ou não (DE MAEYER, 2011, p.50).

Tais aprendizagens não podem, e não devem, ser anuladas no intuito de (re)socializar a pessoa, como se todo o seu passado fosse um grande erro que precisa ser esquecido para dar lugar a um novo ser (re)socializado. Nas prisões, aprender ao longo da vida significa “deixar momentaneamente seu estatuto provisório de detento para se inscrever em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal” (DE MAEYER, 2013, p. 47).

Se caminhamos para a compressão de que a educação acontece em qualquer lugar ao longo de toda a vida da pessoa, o aprendizado não cessa nunca. A educação no cárcere é apenas uma etapa, um momento particular (DE MAEYER, 2009b), ou seja, a prisão é apenas mais um espaço-tempo na vida da pessoa onde a educação pode se manifestar.

O princípio da educação deve ser, portanto, levar o ser humano à consciência de si, do outro e da natureza (BOSI, 1992), e a educação escolar sozinha não é capaz, e tão pouco deveria ser, de dar conta disso. Segundo Fiori (1986), a libertação dos seres humanos depende da retomada da conscientização, pois é ela que lhe devolve a responsabilidade sobre sua educação. Educação e conscientização são, por isso, indissociáveis. Desse modo, a missão de luta pela libertação dos povos oprimidos, deve

ser “devolver-lhe a situação de sujeitos de seu próprio processo histórico – cultural.” (FIORI, 1986, p.10).

1.2.2 Educação Popular nas prisões: uma prática social emancipadora

Pra quê dar saúde e educação, se é muito mais fácil cuidar de um povo burro e doente?

(Voz de colaborador)

Na perspectiva desta concepção de educação, que ocorre permanentemente ao longo de toda a vida e que é também uma luta política, é que se insere a educação popular. É importante enfatizar que não se trata de educação não-escolar, educação não-formal ou educação informal, pois há muitas ações educativas que ocorrem fora da escola que permanecem na lógica da educação bancária, impondo uma verticalidade na relação ensino-aprendizagem.

A educação popular participa do esforço dos sujeitos subalternos que buscam desenvolver um trabalho político que os conduzam para a conquista de seus direitos e liberdade é, portanto, uma educação comprometida com a emancipação das classes subalternas e que está a serviço de seus interesses. É a busca, a partir de um trabalho conjunto entre diferentes agentes, de formas coletivas de aprendizado e investigação, que promove o aumento da capacidade crítica da realidade e fortalece as lutas sociais, bem como contribui para a construção da participação popular no direcionamento da vida social. (BRANDÃO, 1982 apud VASCONCELOS, 2007, p.20 e 21). Nesse sentido, é elemento metodológico fundamental, que o ponto de partida dos processos pedagógicos seja o “saber da experiência” dos educandos. O acesso a esses saberes, dentre outros modos, passa pela escuta dos detentores desses saberes.

No entender de Valla (1996, p.178), a grande mudança nos trabalhos que vem sendo feitos com pessoas das classes subalternas está relacionado “[...] à compreensão que se tem de como as pessoas destas classes pensam e percebem o mundo”. Os esforços do referido autor para compreender essa questão o levaram a entender que a dificuldade de compreendermos a fala das classes subalternas decorre das nossas dificuldades em aceitar que estas pessoas são capazes de produzir conhecimento sobre a sociedade e de

interpretarmos o que elas dizem, por não estarmos inseridos e não fazermos parte de todo o seu contexto e realidade. Nessa perspectiva, Freire (2011a, p.161) complementa:

Esta é, sempre, a certeza dos autoritários, dos dogmáticos, de que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem o de que elas precisam, mesmo sem falar com elas. Por outro lado, o que as classes populares já sabem, em função de sua prática na prática social, é de tal maneira 'irrelevante', 'desarticulado', que não faz sentido para autoritários e autoritárias.

É necessário, portanto, buscar compreender com mais clareza as representações e visões de mundo das classes subalternas, reconhecer seus saberes como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, como um outro modo de compreender e explicar a realidade, nem melhor, nem pior do que o nosso, apenas diferente.

Na Educação Popular, parte-se do pressuposto de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011b, p.95). O educar e educar-se estão, dessa maneira, intimamente associados ao partilhar das vivências em grupos, nos quais os conhecimentos/saberes são produzidos/(re)significados/lembrados a partir das práticas sociais, pois têm o “propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (OLIVEIRA et al, 2014, p.33). As pessoas vão, assim, sendo formadas em todas as experiências de que participam ao longo da vida. Entretanto, nos grupos marginalizados, o senso comum nos leva a pensar que não há nada de bom a ser aprendido, o que não é verdadeiro.

Todas as práticas sociais desencadeiam processos educativos (OLIVEIRA *et al*, 2014). Reconhecer a existência de processos educativos inerentes às práticas sociais é romper com o monopólio pedagógico dos sistemas educacionais, ampliando nossos horizontes sobre a vastidão da educação. É importante lembrar, contudo, que nem todas as práticas sociais são benéficas. A história da colonização dos povos latino-americanos está marcada por práticas sociais desumanizantes, que se estendem até os dias atuais. Entretanto, as práticas sociais que temos buscado investigar são aquelas que se dão em espaços de sobrevivência, resistência, educação e construção de conhecimentos que visem o enfrentamento das desigualdades e a recriação humanizadora do mundo (OLIVEIRA *et al*, 2014). As prisões, apesar de desumanizadoras, possuem em seu interior espaços onde essas recriações humanizadoras acontecem e é nelas que focamos nossas atenções e esperanças.

Pesquisar as práticas sociais e os processos educativos por elas desencadeados vai além da construção de conhecimento. É também uma busca por seu fortalecimento e valorização, um reforço nessa luta que já vem sendo enfrentada por diversos grupos oprimidos.

Nesse sentido, consideramos a educação nas prisões inserida no contexto da pedagogia social e educação popular por “ser uma educação que trabalha com pessoas marginalizadas, buscando a reconstrução de uma cidadania possível” (PEREIRA, 2011, p.49).

Nesse sentido, Gadotti (2014, p.26) complementa:

O termo “popular” pode ser entendido como tudo aquilo que atende às necessidades populares, às demandas dos excluídos. Tem a ver com o quantitativo – que atende a todos – e com o qualitativo, uma certa concepção de Educação. Entendemos o “popular” da Educação na perspectiva da emancipação, da transformação. Seria, então, tudo o que se realiza na perspectiva da transformação, da libertação, da conscientização.

Portanto, se em espaços marcados pela opressão, como são as prisões, busca-se uma efetiva mudança da realidade, a educação precisa ser “popular”.

1.2.3 Educação *DA* versus *NA* prisão

Passei na cadeia mas eu aprendi alguma coisa. Igual eu, eu aprendi a fazer tapete, aprendi a fazer boné, aprendi a fazer várias coisas... a conversar.

(Voz de colaborador)

Dimensão primordial na compreensão da educação em prisões é a diferenciação entre a educação *da* prisão e educação *na* prisão. Talvez a primeira vista sutil, o emprego das preposições *da* e *na* carregam dimensões completamente diferentes quando aplicadas ao contexto de educação em espaços prisionais. Isso acontece, pois há muitos processos de ensino-aprendizagem dentro das prisões, ou seja, a educação se manifesta de múltiplas formas. A educação *da* prisão é entendida como os processos de ensino-aprendizagem que pertencem a esse contexto específico, saberes que são necessários para a convivência, sobrevivência e adaptação neste espaço. De Maeyer (2013) esclarece que na prisão as pessoas encarceradas aprendem a viver em condições destoantes da vida social: aprende-se a viver sem dinheiro, a não precisar administrar sua moradia, a não conviver com a

diversidade de gênero, a obedecer sem questionar, a dizer o que esperam ouvir. Neste mesmo sentido, Ireland (2011b, p.260) afirma que “em diversos casos, como o prisional, o ambiente ensina o que é necessário para se sobreviver”. Quando uma pessoa se insere nesse espaço, que apresenta características peculiares, uma série de aprendizados são desencadeados, conforme destaca Ferreira (1996, p.60):

O aprendizado da rotina da cadeia é uma iniciação complexa compreendendo ritos de entrada cheios de mistérios, surpresas e simbolismos. As regras e normas, tanto a oficial quanto as da sua própria sociedade, vão sendo aprendidas na prática do dia-a-dia e com as “faltas cometidas”.

Corroborando os dizeres de Ferreira (1996), Resende (2011, p.62) em seu estudo aponta que:

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

Existem, portanto, dois grandes grupos de aprendizagem próprios das prisões: as regras oficiais (da instituição) e as regras não oficiais (dos próprios presos), ainda que algumas dessas regras se sobreponham umas às outras “tudo isso é educação *da* prisão, não a educação *na* prisão” (DE MAEYER, 2013, p.42).

A educação *na* prisão constitui-se, por sua vez, como os saberes advindos dos processos de ensino-aprendizagem que não são característicos das prisões. Trata-se, portanto, de uma educação que transcende o espaço prisional. A educação escolar configura-se como educação *na* prisão e como tal deve servir à emancipação de seus alunos. Contudo, a educação escolar nas prisões ainda não tem seu espaço efetivamente garantido, lidando com uma série de desafios e conflitos. Segundo Graciano e Schilling (2008, p.118) “outra característica que confirma a falta de lugar da educação prisional na ordem burocrática-administrativa do Estado é o alheamento das secretarias estaduais de educação”. No caso do estado de São Paulo, no ano de 2013 a Secretaria de Estado da Educação assumiu a responsabilidade sobre as aulas no interior das prisões, colocando professores da rede pública de ensino para ministrarem as aulas, que desde 1978 ocorriam informalmente por meio do apoio da Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” - FUNAP.

As práticas laborativas também podem configurar-se como manifestação da educação *na* prisão, entretanto, o que se tem constatado é que na maioria dos casos estas

não buscam desenvolver a dimensão intelectual e cognitiva, limitando-se a esforços braçais e repetitivos que pouco, ou nada, desenvolvem o raciocínio.

De maneira resumida a educação *do* cárcere visa a adaptação dos sujeitos às normas do sistema prisional (oficiais ou não), enquanto que a educação *no* cárcere é uma ferramenta para a libertação dos oprimidos (PEREIRA, 2011). Porém, educar-se é um processo realizado em comunhão entre as pessoas e o mundo (FREIRE, 2011), por essa razão é fundamental que no processo de construção da educação *nas* prisões os sujeitos dessa educação sejam parceiros, sendo no máximo ouvidos, pois eles possuem a perspectiva de análise de quem vê de dentro, ou seja, de quem está preso. Certamente as percepções das pessoas encarceradas podem ajudar a pensar quais contribuições a educação pode trazer para transformar suas realidades.

Sem ignorar que “a cultura escolar na prisão é atravessada pela cultura da prisão (VIEIRA, 2013) é importante destacar que o processo de aprendizagem nas prisões não pode se restringir a sobrevivência neste espaço, “é necessário, então, que a prisão ensine algo de diferente da própria prisão” (DE MAEYER, 2013, p. 44).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que por se tratar de uma educação que ocorre *na* prisão, implicará ao/à professor/a se compreender como inserido em num contexto particular, que lhe demandará uma série de compreensões específicas. Além dos conhecimentos de sua área de formação, sobre a qual leciona, o/a professor/a precisa entender de segurança, saber quem são efetivamente os sujeitos dessa educação, compreender quais são as dinâmicas desse espaço, ter clareza das consequências que ações impensadas podem desencadear e reconhecer os riscos de trabalhar em um espaço de tensão e conflito. O professor que atua na educação escolar *na* prisão deve, portanto, compreender-se como um funcionário da instituição escolar, porém também vinculado à instituição prisional. Nesse sentido, deve ter clareza que o desenvolvimento de seu trabalho dependerá do suporte simultâneo dessas duas instituições e que, desse modo, estará sujeito a regras e orientações e a serviço de ambas.

1.2.4 Socioeducação: conteúdos escolares atrelados ao trabalho com valores

Trabalhar com a ideia de valores, mudanças de valores, para pelo menos refletir sobre os valores que a gente tem e se eles realmente são os ideais.

(Voz de colaborador)

Por razões multifatoriais que não podem ser reduzidas a explicações simplistas, os jovens e adultos em situação de privação ou restrição de liberdade vivenciaram situações de conflito com a lei, ou seja, tiveram condutas consideradas inadequadas para o convívio social. Tendo isso em vista, o trabalho educativo a ser desenvolvido com esta população deve estar inserido no campo da socioeducação, que pressupõe o desenvolvimento integral do ser humano, indo além da formação escolar e profissional.

Qualquer tipo de educação é, por natureza, eminentemente social. O conceito de socioeducação ou educação social, no entanto, destaca e privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma proposta que implica em uma nova forma do indivíduo se relacionar consigo e com o mundo. Deve-se compreender que educação social é educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. É uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo (IASP, 2007, p.19).

A socioeducação é a base das medidas adotadas para lidar com os menores infratores, porém no sistema prisional esta ênfase não se faz tão presente. Entretanto, tendo em vista que garantir o acesso às oportunidades de superação da condição de exclusão e à formação de valores positivos para a vida em sociedade, são alguns dos objetivos da socioeducação (IASP, 2007, p.13), qualquer trabalho educativo que se pretenda realizar nos espaços prisionais deve estar inserido nesta dimensão. Não se pode perder de vista também a diversidade inerente à população de pessoas em situação de privação e restrição de liberdade que, mesmo composta majoritariamente por pessoas marginalizadas, não se constitui como um grupo homogêneo (MAIA *et al*, 2009).

Nesse sentido, a educação em prisões não pode se resumir ao desenvolvimento de conteúdos alheios às tantas histórias de vida que convivem no espaço prisional, a maioria delas marcadas com o estereótipo do “fracasso” escolar. É necessário, como defende Vieira (2012, p.08), que a educação seja pensada:

no sentido de responder às necessidades e anseios da população atendida, através de propostas mais adequadas ao tipo de vida e às histórias passadas, presentes e perspectivas futuras dos apenados, entendendo que nesse sistema, a maioria dos sujeitos têm sua história marcada pela exclusão e o não-acesso a bens culturais e materiais que os tornou marginalizados e distanciados de uma trajetória escolar.

Não se trata de desenvolver uma educação específica para o contexto prisional, mas também não pode ser a mesma educação que já os excluiu. Deve-se respeitar as singularidades deste espaço buscando “motivar essas pessoas a ponto de ver na educação uma possibilidade de emancipação ainda na condição de encarceradas” (PEREIRA, 2011, p.45).

Para Costa (2006a, p. 69-70) dentre os instrumentos pedagógicos da socioeducação tem-se a *presença educativa*, entendida como:

um relacionamento em que duas pessoas se revelam uma para a outra. O educador tem que deixar sua vida ser penetrada pela vida do educando. Isso requer abertura, troca, respeito mútuo, reciprocidade, ou seja, tem que haver um comércio singelo entre as pessoas.

O isolamento imposto às pessoas privadas de liberdade não apenas do convívio com a sociedade livre, mas também de seus familiares e amigos, resignifica o papel do professor/educador nos espaços de privação de liberdade exigindo deles uma *presença educativa*. Segundo o referido autor, o educador tem que se educar para escutar e observar o educando como um todo, pois:

Quando não temos a disposição de deixar o educando penetrar a nossa vida com sua experiência, nós o vemos na sua pura exterioridade, perdendo de vista a sua interioridade. Assim, não conseguimos captar as dificuldades e impasses reais do educando. Fazemos uma leitura apenas do seu comportamento, da sua conduta. Vemos o que sai, mas não o que está por dentro; apenas o que está na fachada, não o que está por trás dela (COSTA, 2006a, p. 71).

A educação, não apenas nas prisões, mas talvez principalmente nelas, deve, portanto, auxiliar o aluno a questionar a sociedade em que vive, manter a constante avaliação sobre suas escolhas, despertar o posicionamento questionador que o fará não aceitar servilmente as verdades impostas. A educação precisa auxiliar os alunos a se sentirem seguros de estar no mundo tal como acreditam ser importante. Trabalhar a dimensão valorativa, o poder do conhecimento e o raciocínio crítico evidenciando-se que existem múltiplas formas de se viver.

As especificidades 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 caminho de ação, a saber o eu-aprisionado mas aprisionado por um certo tempo apenas (DE MAEYER, 2013, p. 39)

Portanto, neste contexto específico de encarceramento, a educação deve atentar-se para o entendimento dos direitos e deveres de cidadão a fim de propiciar que as pessoas em situação de privação de liberdade se tornarem “capazes de construir uma vida digna e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, conscientes de seu papel na sociedade” (VIEIRA, 2012, p. 09)

Escolher bem envolve aprender a escolher, e essa é uma responsabilidade sobre a qual a educação não pode se ausentar. Porém, também se faz necessário ter mais possibilidades de escolha, mas esta responsabilidade já não compete exclusivamente à educação.

1.2.5 A educação nas prisões como uma intervenção positiva

Devia parecer, pelo menos, que somos importantes.

(Voz de colaborador)

As grandes mídias exploram a divulgação de notícias de violência porque elas dão mais audiência ou porque querem fazer a população crer que vivemos num mundo cada vez mais violento? Independente da intenção, existe no jornalismo uma predileção a divulgação das notícias ruins. No caso das notícias envolvendo atos criminosos, na maioria das vezes, elas enfatizam a monstruosidade da ação criminosa desconsiderando as histórias de vida que antecedem o crime. Essa abordagem gera revolta e indignação na população que clama por “justiça”. Alguns programas dispendem longo tempo para abordar um único caso, que fica sendo inúmeras vezes repetido e duramente criticado. Em algumas situações, o acusado nem foi condenado ainda. Deixar de enxergar o humano que existe por trás do crime é uma ótima estratégia para que a sociedade aceite que os condenados sejam submetidos a condições precárias de vida nas prisões: são monstros e como tal devem ser tratados. O sentimento de ódio destinado à população carcerária dificulta, muitas vezes, a realização de qualquer ação positiva em seu interior por ser vista como premiação ao comportamento criminoso. Não é à toa que a luta por garantir os

Direitos Humanos, dentre eles a Educação, às pessoas aprisionadas é alvo de crítica por parcela da sociedade livre. Entretanto, deveria ser consenso que:

Todos têm direito à educação, logo não é um simples favor concedido pelo Estado para a pessoa presa, nem tampouco deve ser obra de caridade de pessoas e instituições beneficentes, porque a educação deve ser para devolver à pessoa presa a cidadania perdida, a dignidade de voltar a ser visto de “igual para igual” perante a sociedade (PEREIRA, 2011, p.45).

A presença de educação *nas* prisões, além da garantia de um Direito Humano, afirma a valorização do desenvolvimento humano e da busca permanente de cada indivíduo em *ser-mais*, constituindo-se como uma possibilidade de intervenção positiva nesta realidade em que prevalece a desumanização.

É essa dimensão inalienável da educação que precisa ser compreendida por aqueles que refletem sobre a educação para jovens e adultos aprisionados, para que seja uma educação para além de ocupar o tempo e redução de pena – é mesmo a reinserção no mundo social e do trabalho de maneira digna (PEREIRA, 2011, p.46).

Restringir a função da educação *na* prisão à redução da ociosidade e do tempo de pena por meio da remição por estudo é subestimar a potencialidade do trabalho educativo na intervenção positiva desta realidade. Graciano e Schingling (2008), a partir do depoimento de (re)educandas, indicam o valor da educação como exercício da condição humana e possibilidade de conexão com o mundo externo à prisão, ou seja, uma possibilidade de intervenção positiva no presente tanto na vida das pessoas aprisionadas como na própria instituição prisional.

1.2.6 Prisão como instituição educativa: sonho possível?

A chave é essa: amor.
(Voz de colaborador)

É urgente que enquanto não seja possível fazer com que as prisões deixem de existir que elas, ao menos, se reinventem. Dentre as possibilidades de reinvenção, consideramos a presença da sociedade civil, que de acordo com Graciano e Schilling (2008, p.119):

traz consigo a possibilidade do controle social sobre as prisões, uma vez que a autonomia conferida pelo governo nacional aos estaduais, e destes para as unidades prisionais, garante, contudo, a manutenção da ordem interna do sistema prisional, pautada justamente pela impossibilidade de controle externo.

Com a inserção da sociedade civil nos unidades prisionais passamos a ter outros agentes participando da rotina e cotidiano destes espaços ampliando o controle sobre os mesmos e rompendo com seu característico isolamento.

A efetivação da educação escolar também se apresenta como uma possibilidade de reinvenção das prisões uma vez que traz para o espaço prisional, marcado pela obediência e anulação do ser, a luta pela emancipação e autonomia.

A presença dos/as professores/as poderia então ser uma forma de representar o ingresso da sociedade civil nestes espaços tão isolados e fechados, possibilitando uma abertura nessa instituição (outrora) total?

A partir de depoimentos de reeducandas Graciano e Schilling (2008) apontam que a prisão atrofia o pensamento crítico, ao contrário da escola que por conta das diversas atividades estimula o desenvolvimento do pensar e a prática do raciocínio. Nesse sentido, defendem que:

a escola na prisão adquire também o significado de um espaço de resistência. Além de não enlouquecer, prestar vestibular, conseguir emprego, aprender a escrever cartas, existe a possibilidade de estudar para conquistar autonomia e resistir – resistir na condição humana” (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p.127).

A educação em prisões pode, portanto, não apenas contribuir para a tão desejada (re)socialização futura, mas também possibilitar que a vida que acontece no tempo presente dentro das unidades prisionais seja menos desumana. Reforçando esta ideia Pereira (2011, p.53) almeja que a educação *no cárcere* “dê conta da humanização desse espaço, ao mesmo tempo em que faz da pessoa que está presa, independente do crime que cometeu, uma pessoa esperançosa de melhores condições de vida (i)material.”

A entrada de profissionais da educação, que não tem atribuições em relação à população carcerária vinculadas ao controle e disciplina e que, portanto, podem estabelecer outras formas de se relacionar com tais pessoas, pode se constituir como uma possibilidade de, gradativamente, auxiliar na transformação deste espaço. Não ignoramos os conflitos existentes entre a lógica da educação e a lógica da segurança, assim como sabemos que o número de pessoas atendidas pela oferta de educação em prisões ainda é uma parcela ínfima diante da população carcerária existente no país. Entretanto, concordamos com Rangel (2009, p. 104) que:

Cabe destacar que en Latinoamérica la tarea de los profesionales es doblemente compleja, por una parte, superar la escasez de recursos y trabajar arduamente en centros sobrepoblados. Pero además, se lucha por ofrecer legitimidad a la prisión como institución de justicia. En esta titánica tarea de transformación de las prisiones, la educación está en el centro. En efecto, los educadores, funcionarios y profesionales que trabajan en el seno de las instituciones o en la atención de los internos, tienen a cuestas la compleja tarea de legitimar las prisiones, no como instrumentos de dominación o punición, sino como instituciones de administración de justicia. Instituciones que más allá de sus contradicciones, puedan ofrecer espacios educativos y humanos que asu vez propicien cambios de actitudes de los internos. En cierto modo este cambio de percepción sobre las prisiones en América Latina está relacionado con la transformación de sociedades autoritarias que transitan hacia la democracia.

Portanto, se existe algum meio de tornar as prisões mais dignas ele está atrelado a educação ou é ela própria. Por isso acreditamos, não por romantismo, mas por teimosa esperança, que o fortalecimento da educação escolar no interior dos espaços de privação e restrição de liberdade podem contribuir para a transformação, ainda que vagarosa, desse espaço no intuito de que deixe de ser uma instituição marcadamente punitiva para se tornar algo mais próximo de uma instituição educativa.

No próximo capítulo, caracterizamos o espaço no qual a pesquisa foi realizada e delineamos os caminhos percorridos para a obtenção dos dados, evidenciando o comprometimento social que determinou nossas escolhas metodológicas.

2. O CONTEXTO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.*

Paulo Freire

Esta investigação insere-se no campo da Ciência Humanas e Sociais, com ênfase na Pedagogia Crítica, apoiando-se na abordagem qualitativa da pesquisa em educação e se utiliza dos recursos teórico-metodológicos da pesquisa participante.

Para justificar essas escolhas metodológicas é necessário compreender de quais entendimentos partimos para a construção deste estudo. Para Creswell (2014, p.50):

A **pesquisa qualitativa** começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Com base nessa definição, que enfatiza o *processo* de pesquisa, o autor elenca algumas características comuns às pesquisas qualitativas: (1) *Habitat natural* – em geral os pesquisadores vão ao local de onde emergem os dados, por isso estabelecem interações pessoais; (2) *Pesquisador como instrumento chave* – os instrumentos de coleta de dados tendem a ser elaborados pelo pesquisador, ao invés de preestabelecidos ou padronizados; (3) *Múltiplos métodos* – utiliza-se diversos recursos para obtenção dos dados; (4) *Raciocínio complexo* – a organização dos dados, seja ela indutiva ou dedutiva, envolve habilidades de raciocínio complexo; (5) *Significado dos participantes* – o foco é captar o significados que os participantes atribuem ao problema ou questão estudada; (6) *Projeto emergente* – O plano inicial de pesquisa não pode ser rígido, pois alterações podem ocorrer em todas as fases da pesquisa; (7) *Reflexão* – Os pesquisadores se posicionam e se contextualizam e com isso informam a sua interpretação das informações; e (8) *Relatório holístico* – no final do estudo apresentam quadro complexo do problema ou questão estudada.

Bodgan e Biklen (1994) fazem uma caracterização semelhante, enfatizando o caráter descritivo das pesquisas qualitativas - os dados são imagens ou palavras e não

números – e seu foco no processo ao invés de simplesmente nos resultados. Nessa perspectiva:

Uma abordagem qualitativa é apropriada para o estudo de um problema de pesquisa quando este precisa ser explorado; quando um entendimento complexo e detalhado é necessário; quando o pesquisador deseja escrever em estilo literário e flexível; e quando o pesquisador procura entender o contexto ou os contextos dos participantes. A pesquisa qualitativa requer tempo, envolve a coleta e a análise ambiciosas de dados, resulta em longos relatórios e não tem diretrizes rígidas (CRESWELL, 2014, p. 64).

Nessa abordagem, a pesquisa participante supõe a interação entre o pesquisador e o pesquisado (VALLADARES, 2007), que neste estudo denominamos colaboradores de pesquisa, de modo que todas as pessoas envolvidas têm conhecimento de seus propósitos e participam de sua construção. Portanto, o(a) pesquisador(a), apesar de não ser necessariamente um membro do grupo, dele se aproxima no ato de pesquisar e ali se insere, construindo o fenômeno de estudo junto com os pesquisados (colaboradores). Trata-se, portanto, de:

Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, de criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir de ideias tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber (BRANDÃO; STECK, 2006, p. 13).

Minha experiência profissional no CR Masculino de Rio Claro, no qual leciono desde maio de 2011, e onde o estudo foi desenvolvido, não fez de mim um membro do grupo, haja vista que não vivo a situação de privação de liberdade e minha posição na unidade é diferente da dos demais colaboradores da pesquisa. Todavia, os laços estabelecidos com os reeducandos decorrente dos anos de convivência neste espaço me diferenciaram de um(a) pesquisador(a) externo(a), contribuindo para o estabelecimento de relações de confiança e, conseqüentemente, uma inserção mais consistente, porém dificultaram o afastamento entre a mulher, a professora e a pesquisadora que coexistem em mim.

Oliveira e Oliveira (1986, p.24) defendem que:

Os homens e as mulheres fazem a sociedade da mesma maneira que são feitos por ela. Somos atores e protagonistas de nossa história da mesma maneira que somos definidos e condicionados por ela. Dentro desta relação de interação, não há mais lugar para um pesquisador separado de seu objeto de pesquisa. O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão do mundo, modelam seu ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade. E é esta visão de mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados.

Vivenciar diferentes papéis em um mesmo espaço e buscar compreendê-lo com rigor científico, foi possível tendo como base estas concepções de produção de conhecimento, trazidos pela pesquisa participante, que apresenta uma “profunda reação e crítica à ciência enquanto conhecimento puro, autônomo e neutro e enquanto expressão de uma verdade única e universal” (SILVA, 2006, p. 124). Nessa perspectiva:

Questiona-se de diversas formas o sonho de chegar a estudar as sociedades da mesma maneira que as ciências naturais estudam a natureza, como se fosse um laboratório, onde se dissecam os fenômenos sociais e psicológicas, separando destes os valores do investigador ao observar e analisar (GABARRÓN; LANDA, 2006, p.100).

Os conflitos decorrentes da transição de papéis estiveram presentes durante todo o processo de construção da pesquisa, desde a elaboração do projeto, como na escolha do local de estudo e dos recursos metodológicos a serem utilizados, a forma de convidar os estudantes para participarem, e na seleção dos colaboradores, porém os desafios se intensificaram na fase de coleta dos dados. Estar diariamente na unidade como professora, fez com que a pesquisa não se restringisse aos encontros para coleta de dados, e em alguns momentos, sendo professora, esclareci dúvidas, recolhi materiais e falei como pesquisadora. Durante a coleta de dados vivi angústias e dúvidas por ouvir falas sobre o espaço e pessoas com as quais trabalho como professora. E em todos os momentos, sendo professora ou pesquisadora, ser mulher em um espaço majoritariamente masculino definiu uma série de tratamentos em relação a mim. Possivelmente essas experiências aparecerão, de uma forma ou outra, nesta investigação, pois, definitivamente, ela não é neutra.

É importante destacar que meu papel de professora-pesquisadora no CR, ainda que tragam algumas dificuldades de separação destas duas distintas funções, constitui-se como algo muito positivo no desenvolvimento do estudo, pois não é qualquer pesquisador que tem a oportunidade de sobrepor informações e ter diferentes olhares sobre um mesmo

espaço e contexto. Essa sobreposição permitiu o desenvolvimento de uma análise mais profunda e reflexiva tanto do espaço quando das falas dos colaboradores.

Entretanto, reconhecendo a necessidade de demarcar essa distinção de funções, recorremos a algumas ações: (1) os encontros para coleta de dados se deram em local e horário distintos do que atuo na unidade enquanto professora; (2) no primeiro encontro, no qual apresentei o objetivo do trabalho e estabelecemos alguns acordos, evidenciei a minha função no grupo enquanto pesquisadora, o que foi retomado e reafirmado em outros encontros posteriores; (3) assumi uma postura na coleta de dados com os colaboradores de quem investiga, portando que muito escuta, quase nada fala e evita expressar opinião, que se distingue da minha postura como professora; (4) organizei e analisei os dados tendo em vista a questão orientadora da pesquisa; e (5) as análises foram compartilhadas com minha orientadora que, cuidadosamente, me auxiliou a olhar para os dados com olhos de pesquisadora.

Outra dimensão característica da pesquisa participante e vinculada à ausência de neutralidade é que elas se constituem como pesquisas comprometidas com ações sociais e que atuam junto com grupos ou comunidades populares (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Naturalmente, uma proposta de construção de conhecimento comprometido com a mudança social implica em tomar criticamente a realidade como objeto de pesquisa e requer a inserção social do pesquisador na realidade social, o que significa a identificação deste com os interesses e demandas das classes subalternizadas da sociedade, únicos sujeitos a quem interessa a mudança (SILVA, 2006, p. 125 – 126).

Minha inserção e envolvimento com a realidade e as pessoas do contexto que busco compreender foram, sem dúvida, o primeiro pulsar que me levou à pesquisa científica. Por essa razão, o que vem antes de todo o processo de pesquisa é o meu comprometimento social e identificação com a realidade que hoje estudo. Por esse motivo, não consigo me enxergar fazendo outra pesquisa, nesse contexto, que não a participante.

E aos que até hoje perguntam ainda: mas como pode ser possível e confiável uma pesquisa que se declara “participante”?, poderíamos devolver a pergunta com outra: e de que modo hoje pode, havendo nós chegado ao ponto que chegamos, uma pesquisa social ser útil, verdadeira e proveitosa, sem ser de um modo ou de outro “participante”? (BRANDÃO; STECK, 2006, p. 09).

A partir, e em concordância, com os princípios da pesquisa participante e da educação popular que partem do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber (BRANDÃO; BORGES, 2007), nossos esforços foram no

sentido de construir o conhecimento científico a partir do convívio e diálogo com os colaboradores da pesquisa.

Buscamos, portanto, ouvir as vozes das pessoas que vivenciam a educação escolar em prisões e *com* elas organizar conhecimentos que possam contribuir para o permanente processo de construção dessa educação a partir da elaboração de conhecimento coletivo, entendido como decorrente de um “um trabalho, que recria, de dentro para fora formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber à respeito de si próprias.” (BRANDÃO, 1986, p. 09 e 10). Nesse contexto, assumi a ausência de neutralidade e busquei, como concebe a pesquisa participante, “adotar uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986, p.26), colocando as ferramentas científicas de que disponho a serviço da luta pela construção de uma educação escolar em prisões que considere as vozes das pessoas em situação de privação de liberdade.

Ao ser entrevistado por Cendales, Torres e Torres (2006, p.81), Orlando Fals Borba afirma que o propósito da investigação deve ser o de transformar a realidade, o que se faz necessário pois existem injustiças e explorações. Por essa razão, considera que as perguntas básicas ao se fazer pesquisa devam ser: “para que o conhecimento e para quem o conhecimento?”. Dessas indagações, depreende-se que “a pesquisa participante pode contribuir para a reinvenção do espaço acadêmico, propiciando para que a construção do saber se dê num espaço multifacetado de troca, de partilha e de negociação cultural” (BRANDÃO; STECK, 2006, p. 18).

No contexto prisional, é importante compreender que por estes espaços terem como prioridade as questões de segurança, sempre se apresentaram como espaços de difícil acesso. De acordo com Salla (2013, p.13), pesquisas que buscam se realizar *dentro* da prisão e não *sobre* as prisões se deparam com diversos desafios:

A experiência de fazer pesquisa na prisão é a mesma de percorrer dois labirintos. Primeiro, colocam-se os caminhos tortos, sinuosos, com idas e vindas, com autorizações e negações, negociações e astúcias, para que se possa entrar nas prisões. Segundo, a esses percursos confusos e sempre pontilhados de desconfianças que orienta os que governam as prisões, estão os desafios do labirinto real, dos labirintos arquitetônicos, nos quais um pesquisador em geral nunca pode se mover sozinho, com autonomia de decisão.

No estado de São Paulo existe um comitê de ética próprio da Secretaria de Administração Penitenciária responsável por avaliar os projetos de pesquisas que almejam ser desenvolvidos no interior das prisões, os quais apenas são avaliados após

anuência do Secretário de Administração Penitenciária. Após a análise e aprovação deste comitê de ética, o projeto precisa ser aprovado pelo Juiz de Direito da Comarca na qual se insere a unidade prisional onde o estudo será desenvolvido. Devendo, por fim, contar com a autorização do Diretor Geral da unidade prisional. Após todos estes trâmites o(a) pesquisador(a) precisa ainda contar com a colaboração do funcionários da unidade para viabilizar sua entrada e trânsito. Trata-se, portanto, de um espaço onde o(a) pesquisador(a) deve sempre estar atento às suas condutas e zelar por bons relacionamentos, uma vez que há diversas pessoas que estão direta e indiretamente relacionadas com a realização de sua pesquisa.

Diante de tamanhos desafios, aproximar-se e adentrar nesse universo e das pessoas que ali vivem demanda esforços, que se fazem necessários pois:

Não se tem ouvido e também não se tem dado importância ao que os aprisionados têm a dizer sobre as instituições, pois no seu interior, sempre estiveram em desvantagens: eles são destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em torno deles que as pesquisas e as propostas são pensadas e não com eles (ONOFRE, 2011, p. 269 e 270).

Nesse sentido, a busca por compreender essa instituição tem que passar pela escuta das pessoas que estão na condição de encarcerados. Faz-se necessário ouvi-los, para pensar os caminhos para reformular esse espaço, pois ninguém além do próprio preso pode expressar, com propriedade, os significados de se viver nas prisões tais como elas hoje se estruturam. Entretanto, o(a) pesquisador(a) dos espaços prisionais deve ter ciência de que:

nenhum assunto pode ser tratado, nas prisões, sem antes levar em conta que ele deve ser colocado num contexto de reclusão, de privação de direitos. A teorização feita para ambientes ‘abertos’ de liberdade permite conhecer os fundamentos teóricos e sua dinâmica numa personalidade livre. O que acontece na mente e no universo do aprisionado e da aprisionada configura de outro modo a mesma questão (FERREIRA, 1996, p.65 - 66).

Assim, independente do que se almeja investigar junto às pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade, é fundamental considerar que a condição à qual estão submetidos terá influências significativas em suas falas e posturas. Portanto, todo o planejamento do estudo, as escolhas metodológicas e as análises dos dados devem levar em conta as singularidades desse espaço.

É cada vez mais gritante a necessidade, evidenciada por Fiori (2011, p.30), de que os “marginalizados” assumam a palavra.

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas sem sequer ter condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação os dominados, para dizerem a sua palavra, têm de lutar para toma-la. Aprender a toma-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido”.

O(a) pesquisador(a) interessado em compreender o contexto prisional não pode perder de vista que as pessoas que habitam esses espaços são historicamente marginalizadas e que carregam as mais diversas marcas de opressão. Na prisão essas opressões se intensificam e dizer a sua palavra se tornará ainda mais difícil. Por isso, é importante também que, como destaca Salla (2013, p.24 - 25):

entre as nossas tarefas “objetivas” de pesquisa há que se fazer algo como o que fez o escritor Sylvio Floreal e perceber as emoções ali presentes, os gestos, as atitudes que conformam e expressam os sentimentos dos homens e mulheres nos espaços sempre labirínticos das prisões.

Com base nesses entendimentos, as etapas deste estudo foram construídas.

A apresentação das modalidades de unidades prisionais existentes no estado de São Paulo e o detalhamento dos Centros de Ressocialização visam situar o leitor no contexto em que se insere os CR, a fim de auxiliar na compressão da estrutura e funcionamento desse tipo de unidade.

A caracterização do espaço de pesquisa teve por objetivo aproximar o leitor do local entorno do qual se discute a educação. A descrição minuciosa visa auxiliar a compreensão da disposição do espaço onde as pessoas em situação de privação de liberdade permanecem durante suas penas sem dele, por meses ou anos, poderem sair.

Na caracterização dos colaboradores buscou-se, por meio de suas *escritas de si*, apresentá-los ao leitor de maneira singular, respeitando suas identidades e fazendo com que suas vozes fossem ouvidas. É importante ressaltar que utilizamos recursos da abordagem biográfica para caracterizar os colaboradores, trazendo elementos da história oral por meio de *escritas de si*. Entretanto, tal abordagem não foi utilizada na análise dos dados, pois não nos empreendemos em compreender como suas biografias repercutem sobre os significados de suas falas.

A descrição dos três procedimentos de coleta de dados utilizados (*Roda de Conversa*, *diário de campo* e *reflexões escritas* por colaboradores) intenta evidenciar os caminhos percorridos para a obtenção dos dados. Compartilhamos as angústias, os medos, as alegrias, o comprometimento, os desafios, os preconceitos, o que deu certo e também

o que não deu. Trata-se da partilha de um processo que se construiu e se reconstruiu na própria prática, no diálogo constante com os colaboradores.

E, por fim, apresentamos a maneira como organizamos os dados para serem posteriormente analisados. O objetivo, nesta apresentação, é evidenciar os caminhos que nos conduziram aos focos de análise deste estudo.

2.1 Unidades prisionais no estado de São Paulo

Prisão, cadeia, xadrez, cárcere, casa de detenção, penitenciária, presídio... Existem muitos nomes para os locais onde ficam as pessoas em situação de privação e restrição de liberdade. Alguns são sinônimos, outros não. Alguns são nomes populares, outros oficiais. Alguns são especificações para os diferentes regimes de cumprimento de pena de privação de liberdade. E alguns são variações de nomes dados pelos diferentes Estados para os mesmos tipos de unidades. Diante de tanta variação e para que seja possível compreender onde se situam os Centros de Ressocialização (CR) no sistema prisional do estado de São Paulo, apresentamos uma breve caracterização dos seis modelos de unidades prisionais existentes neste Estado.

De acordo com o *site* oficial da Secretaria de Administração Penitenciária⁶, existem no estado de São Paulo: 15 *Centros de Progressão Continuada* (CPP), 41 *Centros de Detenção Provisória* (CDP), 22 *Centros de Ressocialização* (CR), 79 *Penitenciárias*, três *Hospitais de Custódia* e um *Centro de Readaptação Penitenciária* (Unidade de Regime Disciplinar Diferenciado - RDD), totalizando 161 unidades prisionais.

Os *Centros de Progressão Continuada* são unidades que abrigam presos que estão no regime semiaberto, portanto dispõem de oficinas de trabalho. Os *Centros de Detenção Provisória* são estabelecimentos destinados a presos que aguardam julgamento (presos provisórios), trate-se, portanto, de uma unidade de grande trânsito e estruturada para abrigar provisoriamente os presos, pois após serem condenadas essas pessoas são transferidas para outras unidades. Não se configura, dessa forma, como uma unidade para cumprimento de pena. As *Penitenciárias* abrigam presos condenados no regime fechado, portanto, configuram-se como unidades de segurança máxima ou média e dispõem de estruturas necessárias ao cumprimento de pena, tais como locais adequados para banho

⁶ www.sap.sp.gov.br - (acesso em 19 de janeiro de 2015).

de sol. Os *Hospitais de Custódia* são destinados a abrigar pessoas que cometeram crimes, porém, por possuírem problemas mentais e/ou psicológicos graves, são considerados inimputáveis, ou seja, não são responsáveis pelos seus atos, devendo, portanto, ser tratadas e não punidas. O *Centro de Readaptação Penitenciária* é uma unidade de segurança máxima, com celas individuais, destinado à aplicação do Regime Disciplinar Diferenciado⁷. Os *Centro de Ressocialização* são unidades mistas, abrigando presos provisórios e do regime fechado e semiaberto. Nos aprofundaremos um pouco mais na descrição desta modalidade no tópico seguinte, em decorrência do fato do estudo ter sido desenvolvido nesse tipo de unidade.

2.1.1 Os Centros de Ressocialização

Aí quando eu estava lá no CDP, falaram para mim que tinha o CR, então eu não conhecia o CR, nunca tinha ouvido falar.

(Voz de colaborador)

As condições desumanas a que são submetidas as pessoas nas prisões modernas evidencia que ainda há um longo caminho a ser percorrido para efetivamente nos distanciarmos da selvageria dos suplícios. A violência destinada ao delinquente de hoje se manifesta de outras formas, porém, permanece presente. A situação degradante das prisões é um problema generalizado pelo país inteiro e carente de propostas que visem solucioná-la. No estado de São Paulo, até o início de 1979, as unidades prisionais estavam sob a responsabilidade do Departamento dos Institutos Penais do Estado (DIPE), órgão integrante da Secretaria de Justiça. Em março de 1979, o DIPE foi transformado em Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado (COESPE), sendo, na época, responsável pelas 15 unidades prisionais existentes no Estado. Em 1992 essa responsabilidade foi transferida para a Segurança Pública, porém, tendo em vista que o sistema prisional tem características próprias e exerce função primordial no retorno dos infratores à sociedade, em janeiro de 1993, foi criada a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), hoje responsável por 161 unidades prisionais espalhadas por todo o e Estado. Segundo informações de seu *site* oficial:

⁷ O RDD é a espécie mais drástica de sanção disciplinar. Foi introduzido pela Lei 10.792/2003 que alterou a Lei de Execuções Penais - LEP e o Código de Processo Penal - CPP, e consta no art. 52 da LEP.

A Secretaria da Administração Penitenciária se destina a promover a execução administrativa das penas privativas de liberdade, das medidas de segurança detentivas e das penas alternativas à prisão, cominadas pela justiça comum, e proporcionar as condições necessárias de assistência e promoção ao preso, para sua reinserção social, preservando sua dignidade como cidadão (SAP, 2014, n.p.).

Apesar da criação de uma Secretaria específica para cuidar das questões penitenciárias, a situação de calamidade nas unidades prisionais não chegaram nem perto de serem solucionadas e sua missão de preservar a dignidade do cidadão preso permaneceu no discurso. O estopim dessa situação carcerária caótica se deu em 18 de fevereiro de 2001, quando teve início a maior rebelião registrada até então no estado de São Paulo. A operação, liderada pela facção criminosa Primeiro Comando da Capital (PCC), articulou 19 cidades, 28 mil detentos e 29 unidades prisionais, sendo denominada pela imprensa como “megarrebelião”. O episódio não só escancarou a capacidade de organização do crime como a necessidade urgente de se atentar para as problemáticas das unidades prisionais. Na época, o secretário de Administração Penitenciária, Nagashi Furukawa, que apresentava uma postura profissional voltada à humanização da pena, respondeu à ação criminosa por meio da desativação do Complexo Carandiru, interiorização dos presídios e com o acirramento da punição aos líderes da facção, por meio do Regime Disciplinar Diferenciado (FAUSTINO, 2008). Por outro lado, persistiu em seu ideal de humanização da pena por meio dos Centros de Ressocialização, que começaram a ser inaugurados em novembro de 2000 (COSTA, 2006c).

Nesse contexto, os Centros de Ressocialização (CR) constituem um modelo diferenciado de unidades prisionais que existem no estado de São Paulo.

Os CR custam em média R\$ 3.700.000,00, abrigam 210 pessoas, podendo chegar a 250, e apresentam desenho arquitetônico e layout funcional especialmente planejado para as exigências do programa, ou seja um edifício amplo e arejado, que além dos quartos (celas) que respeitam o espaço mínimo por reeducando, possui grandes salas destinadas ao recebimento de linhas de produção, corredores largos e espaço para as atividades de ressocialização (sala de aula, sala de visitas, área com palco para eventos artísticos e área de esporte) (BUENO, s/d, p. 51).

Os CR foram criados para viabilizar a implantação do Programa Cidadania no Cárcere do Estado de São Paulo, que foi elaborado a partir da inspiração na experiência vivida na cadeia pública de Bragança Paulista em 1993, onde a sociedade civil se organizou por meio reativação da Associação de Amparo ao Condenado (APAC) para buscar alternativas à humanização da pena. Em 2000, a cadeia pública de Bragança

Paulista, que era administrada pelo Estado em parceria com a APAC, se transforma, por meio do decreto nº 45.174 de 06 de setembro de 2000, no primeiro CR do estado de São Paulo (COSTA, 2006c).

A partir da experiência de Bragança Paulista, outros CR foram criados, entre 2000 e 2005, totalizando 22 unidades.

De acordo com seu projeto, o Programa Cidadania no Cárcere “acredita na efetividade da ressocialização dos presos por meio da transformação da realidade carcerária embasada na integração das ações do Estado, da sociedade, da iniciativa privada e fundamentalmente das familiares dos presos” (BUENO, s/d, p.51). Os objetivos deste programa são:

Oferecer um meio alternativo para o cumprimento da pena em estrutura física, administrativa e social diferenciada que se assegure maior probabilidade de recuperação [e] aumentar o número de vagas do sistema prisional modelo administrativo que assegure a eficiência do gasto público (BUENO, s/d, p. 51).

Por essa razão, os CR apresentam diversas diferenças em comparação com outros modelos de unidades prisionais do estado de São Paulo, denominadas neste trabalho de “unidades tradicionais”. De acordo com Costa (2006c), os CR possuem custo de manutenção da estrutura física e com os próprios reeducandos, inferior às unidades tradicionais; os índices de reincidência criminal e de fuga são baixíssimos; atende presos provisórios e dos regimes fechado e semi-aberto; possuem administração compartilhada entre Estado e ONG; redução de 40% no número de funcionários; a população carcerária participa do processo de trabalho intraprisional; a arquitetura é planejada para estabelecer espaços de convivência, cultos, oficinas de trabalho, lazer, receber visitas, propiciar atendimentos (social, psicológico, pedagógico), dentro outros; as celas foram substituídas por alojamentos; os banheiros são coletivos e localizados fora do alojamento; as muralhas foram abolidas, dando lugar a muros de apenas 3 metros de altura; não há vigilância externa por Polícia Militar e dispõem de armazém para atendimento das necessidades pessoais de higiene e alimentação dos reeducandos.

Faustino (2008, p.77 - 78) apresenta uma descrição detalhada da arquitetura padrão dos CR:

São formados por três alas que se interligam em forma circular. Em cada ala existem 12 alojamentos com quatro treliças de alvenaria, um armário para cada cama, ventiladores de teto e um aparelho de televisão adquirido pelos próprios reeducandos. As janelas são voltadas para a quadra esportiva e não há grades, mas portas e janelas convencionais às residências. Em cada ala há um banheiro coletivo com boxes individuais e um preparado para deficientes físicos. Existem ainda em

cada ala duas oficinas e um espaço de convivência, que podem ser utilizados como salas de aula. Unindo as três alas há um ambiente comum utilizado para as visitas dos familiares. Nele há um palco e banheiros para atender as visitas. Cada unidade conta ainda com biblioteca, lavanderia, cozinha industrial e refeitório, além do setor administrativo onde se concentra o consultório odontológico, enfermaria, o almoxarifado, o setor de prontuário, as salas de atendimento, a sala dos técnicos, a sala da Organização Não-Governamental e a sala da direção.

Trata-se de unidades prisionais de segurança mínima de pequeno porte, o que possibilita um tratamento mais individualizado, com arquitetura planejada para viabilizar atividades laborerápicas, educacionais e culturais. Nessas unidades os reeducandos possuem tratamento diferenciado, sendo chamados pelo primeiro nome, não devendo andar de cabeça baixa e com mãos para trás, como ocorre nas unidades tradicionais.

O tratamento diferenciado não significa que não há regras nos CR, pelo contrário:

nos Centros de Ressocialização também há normas rígidas de convivência, cuja transgressão é caracterizada como falta disciplinar e pode ser punida com a transferência do reeducando para outra unidade prisional nos moldes tradicionais (FAUSTINO, 2008, p.83).

Entretanto, para Costa (2006c, p. 85), a forma de estabelecer a ordem e disciplina nos CR carregam uma contradição por ela considerada crucial:

Busca-se ideologicamente mediante processos operativos construir um novo modelo de gestão prisional, contudo, usam-se os mesmos métodos de regras disciplinares das prisões tradicionais, haja vista que no momento de punir o indivíduo por qualquer ato infracional dentro do CR, utiliza-se o instrumento disciplinador do regimento interno padrão dos estabelecimentos prisionais do Estado de São Paulo.

Agravando esta situação, as faltas disciplinares graves⁸ cometidas pelos reeducandos são, na maioria dos casos, punidas com a sua transferência para unidades prisionais tradicionais. Porém, muitas vezes o preso é transferido sem que o caso seja devidamente analisado, pois os CR não possuem celas adequadas para o cumprimento de sanções disciplinares (COSTA, 2006c). Não há celas individuais no CR, além dos alojamentos há uma cela para Regime de Observação (RO), onde ficam geralmente os reeducandos que acabaram de chegar à unidade para que passem por um período em observação antes de irem para a convivência; e a Inclusão, que é uma cela completamente fechada, com banheiro incluso, onde ficam os reeducandos que cometeram alguma falta na unidade. Uma vez transferido, o reeducando não pode retornar ao CR, entretanto, no

⁸ Tentativa de fuga, uso de drogas, agressão física a outro reeducando, desrespeito aos funcionários.

momento que este comete uma falta suas necessidades mais subjetivas são ignoradas, prevalecendo o controle do Estado sobre o indivíduo (COSTA, 2006c).

Nesse sentido, evidencia-se a falha deste modelo de unidade prisional que mesmo buscando efetivar a (re)socialização, nos momentos de conflito recorrem aos modelos tradicionais, fazendo sucumbir o ideal (re)socializador. Visto deste modo, os CR acabam por ser um espaço onde sobrevive apenas os que se adaptam à rígida disciplina, conseguindo evitar que seus descontroles emocionais prejudiquem sua conduta. Há que se refletir, nesse sentido, se os CR estão conseguindo se efetivar como modelos prisionais com reais medida (re)socializadoras ou se apenas se configuram como unidades seletivas que privilegiam, dentre os marginalizados, os mais adaptados (ou menos destoantes) aos padrões sociais.

Diante de todas essas especificidades, os aprisionados para poderem cumprir sua pena em um CR necessitam atender preferencialmente a dois critérios: (1) Ter vínculo familiar e/ou social com a cidade onde o CR está localizado, e (2) apresentar perfil psicossocial condizente com a proposta do programa (BUENO, s/d), para tanto são submetidos a um processo de triagem com entrevista sendo avaliado por uma equipe técnica a fim de que sejam selecionados apenas aqueles que apresentam melhor potencial para a reabilitação, ou seja, “presos de ação criminosa de baixa periculosidade, com tendência à baixa agressividade com delinquência ocasional e/ou criminalidade accidental, considerados crimes situacionais, e os de primariedade prisional” (FAUSTINO, 2008, p. 84).

Portanto, os sabidamente violentos e/ou instáveis e com carreira criminosa, ou seja, vinculados a alguma facção criminosa são impossibilitados de serem transferidos para um CR. Questionamo-nos: esses sujeitos não cabem no processo (re)socializador? Não há (re)socialização pensada para eles?

Os CR são, dessa maneira, unidades prisionais destinadas a um grupo específico, que não deseja permanecer no crime. Porém, por ser uma unidade de segurança mínima, alguns poucos tentam ser transferidos para o CR a fim de planejarem uma fuga mais fácil, o que não é comum acontecer, visto que as ocorrências de fuga são mínimas.

O principal instrumento utilizado na política do CR a fim de atingir a (re)socialização é o trabalho, que é ofertado a todos os reeducandos da unidade. Tal característica é peculiar dos CR, visto que nos demais modelos de unidades prisionais as possibilidades de trabalho são restritas, ficando a maioria dos detentos sem atividades ao longo do dia.

O trabalho dos reeducandos é um direito constitucional (art. 6º) e também é regulamento pela Lei de Execução Penal (LEP). Contudo não segue as regras da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por exemplo: as empresas recolhem apenas 11% de INSS e tem o benefício de não recolherem FGTS e PIS, bem como não pagam férias nem 13º salário. O pagamento aos reeducandos é feito com base na produção mensal ou pelo cumprimento de metas. A remuneração é diferenciada entre as empresas, dependendo do tipo de atividade, mas os membros de uma mesma equipe (empresa) recebem valores iguais. Em geral, os valores são próximos do salário mínimo vigente (BUENO, s/d, p.52).

Desse modo, as empresas parceiras que empregam a mão de obra carcerária do CR obtém benefícios fiscais e redução de custos com os trabalhadores, além de poderem se beneficiar do *marketing* social.

Da remuneração mensal dos reeducandos há uma dedução de 10% para a MOI (Mão-de-Obra Indireta), repasse aos que trabalham na manutenção e limpeza da unidade. As entidades podem reter até outros 15% para custear atividades revertidas aos próprios reeducandos (BUENO, s/d, p.52).

Assim, os reeducandos que trabalham na manutenção, cozinha, faxina, barbearia, lavanderia, etc, ou seja, que estão vinculados ao funcionamento e andamento da unidade recebem sua remuneração por meio do rateio da remuneração dos demais reeducandos que recebem seus salários das empresas parceiras. Esta é uma estratégia que possibilita a redução de gastos com a manutenção da unidade.

Após serem descontados o valor da Mão-de-Obra Indireta (MOI) e dos gastos no mercadinho interno, o ganho mensal do reeducando são mantidos em contas individuais podendo ser repassado para a família ou guardado para ser retirado quando deixar a unidade. Alguns reeducandos confeccionam trabalhos manuais (desenhos, redes, tapetes, bonés, bolsas, bonecas, barco e carro em miniatura, cachecol, etc.) e sua venda complementa os ganhos mensais. Apesar dos trabalhos nas unidades prisionais terem sua função laborativa contestável, haja vista que em sua maioria se configuram como trabalhos mecânicos e pouco, ou nada, educativos e que muitas vezes se constituem como exploração de mão de obra barata, há que se considerar o valor da remuneração advinda desse trabalho (ainda que mínima) no resgate da auto-estima e afirmação enquanto humano.

É importante destacar na análise desse modelo de unidade prisional que gestão compartilhada entre Estado e ONG, regulamentada pelo Decreto Estadual nº 45.403 de 16 de novembro de 2000, tinha por objetivo humanizar a pena deixando sob

responsabilidade da sociedade civil os serviços assistenciais ao reeducando, tais como saúde, jurídica, educacional, social, religiosa, psicológica e laborativa.

Em 2004, o projeto Cidadania no Cárcere recebeu o Prêmio Gestão do Governo do Estado de São Paulo em eficiência no uso dos recursos públicos. A parceria com organizações não governamentais é apontada na revista eletrônica da Fundação de Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) como a principal inovação do programa que despertou:

o interesse de pesquisadores e administradores públicos de outros Estados brasileiros (representantes da Paraíba e do Paraná vieram conhecer a experiência) e de outros países. A Universidade de Cambridge (Inglaterra), por exemplo, já confirmou a visita de um pesquisador para estudar o caso e extrair informações sobre o modelo de parceria público-privada (FUNDAP, 2004).

Entretanto, apesar da redução de custo com a manutenção da unidade decorrente a gestão compartilhada, após cinco anos de trabalho efetivo dessas unidades, essa parceria ainda não havia se consolidado na maioria dos CR, inexistindo uma “composição de equipe, a qual venha a ter posturas e atitudes interdisciplinares frente aos serviços que devem ser executados” (COSTA, 2006c, p.98). Anos mais tarde, ao invés dessa parceria ter buscado meios para se firmar, foram sendo encerradas e os convênios não foram renovados. Com isso, em 2012, todos os CR deixaram de ser administrados em parceria com ONG, ficando totalmente sob responsabilidade do Estado. Anos antes, Costa (2006c, p.96) já apontava que:

as ambiguidades e contradições geradas entre a proposta idealizada e a prática que vem sendo instituída pelos gestores e executores dentro dos CR, certamente têm gerado incertezas por parte de gerentes e diretores gerais aos resultados positivos a serem alcançados junto aos sujeitos demandatários dos serviços.

Essas incertezas quanto aos resultados dos CR já evidenciavam a falta de informações e estudos sobre esse modelo prisional, que persiste até hoje.

Os CR são modelos de unidades prisionais relativamente recentes e com escassos estudos e informações a seu respeito. Em nossas buscas não encontramos explicações públicas oficiais sobre o fim da parceria entre Estado e ONG na gestão dos CR. Sabemos, devido ao contato com o CR onde este estudo está sendo desenvolvido, que alguns CR estão sendo desativados, porém não há também explicações públicas oficiais para estes episódios. Especula-se que estes CR se tornarão Centros de Progressão Penitenciária (CPP) abrigando apenas presos do regime semiaberto. Entretanto, as duas alterações relacionadas aos CR não constam como informações oficiais no *site* da Secretaria de

Administração Penitenciária, onde ainda há em sua lista de unidades prisionais os 22 CR, os quais ainda estão caracterizados como gestão compartilhada entre Estado e ONG.

Após essa contextualização fica a seguinte questão: se os CR estão sendo apontados, nos poucos estudos existentes, como unidades que oferecem tratamento mais humano aos aprisionados, porque esse modelo não está sendo expandido e aperfeiçoado?

2.2 Caracterizando o espaço da pesquisa

Devido a questões de segurança o acesso a unidade é restrito, sendo permitido apenas quando acompanhado por algum ASP. Por essa razão, durante os quatro anos de trabalho no CR percorri toda a unidade em uma única oportunidade, quando, em 2011, fui conhecê-la pela primeira vez. Depois desse dia, meu acesso no interior da unidade se restringiu sempre às áreas de convivência e, no máximo, até as oficinas próximas aos alojamentos do módulo A e C, que eram usadas como sala de aula. A quadra esportiva, os banheiros, o interior das oficinas de trabalho, os alojamentos e as áreas de convivência onde é permitido fumar são espaços que não sou capaz de descrever com detalhes, pois nunca entrei ou passei por eles apenas uma vez. Por essa razão, para fazer a descrição física do CR, contei com a colaboração do Diretor Geral da unidade, que gentilmente me explicou toda a planta da unidade e de alguns colaboradores da pesquisa que me descreveram com mais detalhes sobre essas partes da unidade que tive pouco ou nenhum acesso.

A parte externa, a administração e as áreas de vivência onde ocorrem as aulas foram espaços por mim descritos com base nas minhas observações. A descrição dos alojamentos, banheiros e áreas de vivências do módulo C foi realizada com auxílio dos colaboradores. A descrição geral do CR, com base em sua imagem de satélite, especificando com mais detalhes todas as repartições da unidade foi feita com o auxílio do Diretor Geral da unidade.

Apesar de distar pouco menos de sete quilômetros do centro da cidade de Rio Claro, para pessoas habitadas a cidades pequenas, onde se chega rápido a quase todos os lugares, o caminho até o CR é longo.

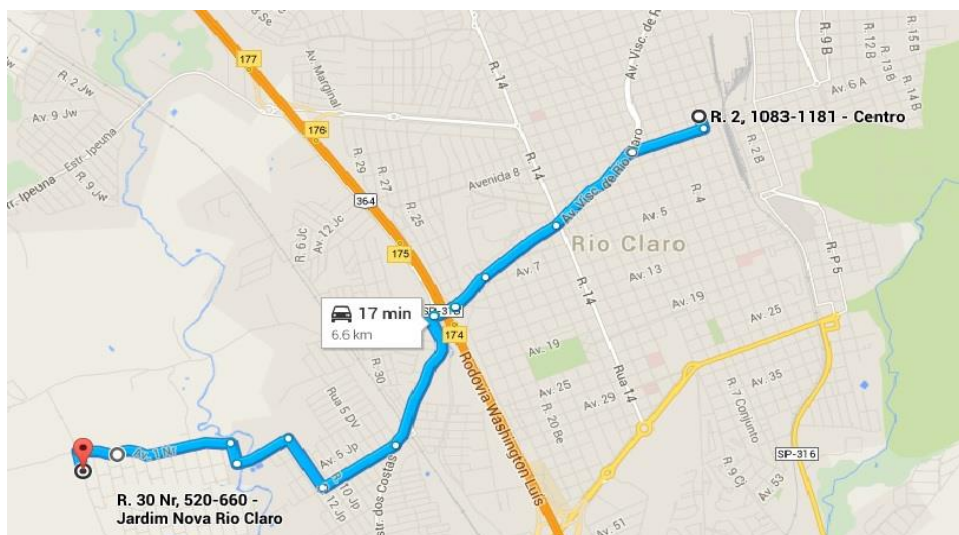


Figura 4. – Caminho do centro da cidade ao CR Masculino de Rio Claro. FONTE: Googlemaps

Localizado na região periférica do município, na divisa entre a cidade e a plantação de cana, era necessário, até ano passado, finalizar o trajeto em 1,5Km de estrada de terra em terreno íngreme. Em dias de chuva intensa, a lama era tanta que inviabilizava a subida de carros sem tração. Em 2014 a estrada foi asfaltada e, com isso, o acesso à unidade facilitado.



Figura 5. Imagem de satélite da localização do CR Masculino no município de Rio Claro. - FONTE: Googlemaps



Figura 6. Foto da estrada de terra que leva ao CR Masculino de Rio Claro. - FONTE: Googlemaps

A disposição geográfica da unidade reproduz o desejo comum na sociedade livre de manter as pessoas aprisionadas não apenas isoladas, mas também em lugares o mais distantes possíveis. Essa disposição dificulta o acesso a esse espaço, contribuindo ainda mais para seu característico isolamento. Deixá-las distantes permite ainda que saiam de nossas vistas e que esqueçamos, pelo menos na maior parte do tempo, que elas continuam existindo.

Mesmo configurando-se como uma unidade prisional de segurança mínima, a disposição geográfica do CR masculino de Rio Claro segue a mesma lógica das demais unidades prisionais. Essa localização impõe uma dificuldade extra aos aprisionados, pois quando progredem para o regime semiaberto, muitas vezes, precisam enfrentar longas distâncias para chegarem ao local onde trabalham.

Ao finalizar esse trajeto chega-se a subportaria da unidade que possui dois largos portões que permitem a passagem de veículos grandes, como os camburões e ambulância, comuns no fluxo da unidade. Os portões são baixos e vazados, possibilitando visualizar parcialmente a unidade.

Apesar de apresentar muros mais altos do que o das residências, não se parecem com muralhas e não há torres de controle com guardas armados. Há residências no trajeto que leva à unidade e inclusive na rua onde o CR está localizado, entretanto, nas laterais e fundo da unidade há apenas plantação de cana.



Figura 7. Vista frontal do CR Masculino de Rio Claro por meio de imagem de satélite –
 FONTE: Googlemaps

A ausência de policiamento e fortalezas confere uma aparência pouco intimidadora ao CR. É possível que passe despercebido que se trata de uma unidade prisional para os menos atentos à essa realidade.

Ao passar pela sub-portaria, onde é necessária a identificação das pessoas e do veículo, segue-se por uma rampa até a portaria. Neste caminho há jardins que conferem um clima agradável ao espaço. Essa parte externa é bastante ampla e aberta, contrastando com o interior da unidade.

O portão da portaria é alto e totalmente vedado, há um espelho convexo afixado no teto que permite ao ASP dentro da unidade verificar a presença das pessoas antes de abrir o portão. Há também uma pequena fenda que é aberta para comunicação anterior a liberação de entrada e abertura do portão. É a partir daqui que alguns elementos característicos da prisão começam a aparecer, como o cuidado e monitoramento do trânsito das pessoas, as grades, as trancas e os detectores de metais.

Na portaria fica a máquina de raio-X, os armários com chave para guardar pertences que não podem adentrar na unidade, uma mesa com computador, fax e telefone e um ventilador. Da portaria há acesso para a administração e para a gaiola⁹ que permite adentrar na unidade, ambas separadas por grades. Ao lado da portaria fica também a cozinha, porém o acesso a esta apenas pode ser feito pela gaiola. Neste espaço sempre há um ou mais ASP, pois trata-se de um ponto de bastante movimentação da unidade. Há sempre pessoas entrando e saindo, sejam elas funcionários da unidade, advogados ou

⁹ Termo utilizado para se referir ao espaço compreendido entre dois portões (grades) que não podem estar abertos simultaneamente e servem para permitir a entrada e saída de pessoas da unidade mantendo a segurança.

reeducandos do regime semi-aberto. Mas também tem o fluxo de entrada de peças das fábricas que oferecem serviço dentro da unidade, alimento, roupas para secar no varal ou produtos de higiene e alimentação que os reeducandos comprem por intermédio da unidade.¹⁰

No corredor que liga a portaria à área da administração há quatro salas e um detector de metal, havendo uma grade no início do corredor e outra no fim. Duas destas salas são usadas para atendimento dos internos com seus advogados e para revista de pessoas nos dias de visita. Em relação às duas demais salas: uma serve de depósito e a outra é a sala do chefe de plantão. Nesta última, ficam inúmeras tomadas para carregar as tornozeleiras que ainda não foram implementadas para uso dos reeducandos do regime semi-aberto; uma mesa com computador, impressora e telefone, o DVD e a caixa de filmes que são colocados para serem assistidos pelos reeducandos nos finais de semana.

Após cruzar este curto corredor, adentra-se a área administrativa. Nela há 13 salas: direção geral, sala da ONG, administração, prontuário, duas salas de disciplina, enfermaria, dentista, psicólogo, médico, farmácia, depósito (ou estoque)¹¹ e setor de inclusão¹². Há também um banheiro feminino e outro masculino e uma cozinha pequena para uso dos funcionários. Com o fim do convênio e saída da ONG em 2012, diversas dessas salas deixaram de ser usadas para suas finalidades originais e passaram a se constituir como depósito ou espaços fechados. A sala da psicóloga, com essa alteração, passou a ser a sala dos professores.

No centro da área administrativa há um pequeno jardim com flores, sempre bem cuidado pelos próprios reeducandos. Antigamente havia no centro desse jardim um chafariz, porém a ocorrência de uma fuga utilizando-o para alcançar o telhado, fez com que o mesmo fosse retirado e o telhado cercado com cerca de contenção.

A área administrativa é bastante movimentada durante o dia, inclusive com a presença de reeducandos do semi-aberto que trabalham nesse espaço, seja na enfermaria, na limpeza e manutenção, quanto no setor de inclusão. Após às 17h os funcionários da administração vão embora e esse espaço é frequentado apenas pelos professores e os ASP do plantão noturno.

¹⁰ Existe uma lista de produtos que podem ser comprados pelos reeducandos por intermédio da unidade, para cada item da lista há um limite de quantidade a ser comprada. Dentre os produtos disponíveis para compra há refrigerante, bolacha, suco em pó, chocolate, bala e sabonete.

¹¹ Sala onde são estocados materiais de escritório e limpeza diversos da unidade.

¹² Local onde se guarda, cuida e organiza os pertences dos reeducandos.

Da gaiola, que possui um detector de metais, tem-se acesso a cozinha, à unidade e à inclusão. A cozinha possui equipamentos industriais que permitem o armazenamento e o cozimento dos alimentos e a produção de pães para toda a população carcerária. Há janelas que ligam a cozinha ao refeitório, possibilitando a distribuição dos alimentos nos horários de refeição.

A inclusão é uma cela completamente isolada do convívio. A porta de metal é totalmente vedada e não há janela, apenas uma pequena abertura feita com blocos de concreto que permitem a circulação de ar. Em seu interior há quatro camas de alvenaria e um banheiro com privada e pia, porém sem porta. É nesse espaço que ficam os presos que chegam de outras unidades até ser feito os trâmites de sua inclusão no CR e serem alojados na cela de Regime de Observação (RO)¹³. Os internos que cometem alguma sanção disciplinar também podem ficar alguns dias na inclusão. Nesses casos, a permanência nesse espaço pode se constituir tanto como um castigo, como uma condição provisória até ser providenciada a transferência do preso para outra unidade. Esse é, sem dúvida, o espaço que mais se assemelha aos estereótipos de prisão e que representa o enclausuramento.

Ao cruzar a gaiola, adentra-se à unidade: o local onde os reeducandos vivem e convivem. O corredor que sai da gaiola dá acesso, à esquerda para o módulo¹⁴ A e à direita ao módulo C. Para se chegar ao módulo B, tem-se que percorrer todo o módulo A ou o C. Neste corredor, à direita, há uma cantina que foi desativada e hoje é usada para entregar as compras feitas por meio do pecúlio¹⁵. À esquerda há acesso ao refeitório, que dispõe de sete mesas compridas, com dois bancos longos cada, tudo de alvenaria. As refeições são feitas em bandejas de metal ou pratos de plástico. Apesar da frieza das construções de alvenaria, o refeitório é um ambiente agradável, pois está sempre limpo e muitas vezes cheirando a produtos de limpeza.

No centro da unidade fica o pátio e a quadra e ao seu redor ficam os três módulos, cada qual com seus alojamentos, banheiro e oficinas. Todos os módulos são separados por grades, que ficam trancadas no período noturno, após o término das aulas. Em cada uma das laterais, próximas à gaiola, há duas grandes áreas de vivência (uma pertencente

¹³ Cela que abriga os reeducandos recém chegados na unidade. Eles permanecem neste cela durante alguns dias em observação, para apenas depois irem para a convivência com os demais.

¹⁴ Módulo é o conjunto de alojamentos, oficinas e área de vivência. Na unidade há três módulos: A, B e C.

¹⁵ Dinheiro que os reeducandos recebem pelos trabalhos desempenhados. Esse dinheiro é depositado em uma conta e os reeducandos podem usar parte dele para fazerem compras a partir de uma lista de itens disponibilizado pela unidade.

ao módulo A e outra ao módulo C), que são os locais onde ocorrem, no período noturno, as aulas e onde ficam as visitas nos domingos.

Na área de convivência do módulo A há uma televisão fixada na parede e há uma grade que dá acesso ao corredor que leva até a lavanderia. Neste corredor ficam guardados os berços que são usados pelos reeducandos que recebem visitas de filhos pequenos. Neste módulo existem cinco alojamentos e a cela de Regime de Observação (RO). Essa é a área mais ampla da unidade.

Na área de convivência do módulo C há uma pequena biblioteca delimitada por tapumes de madeira. Apesar do pequeno tamanho físico, a biblioteca possui um grande acervo, com mais de mil livros, de títulos e autores variados, desde os clássicos aos contemporâneos, tanto nacionais quanto estrangeiros. Há um computador dentro da biblioteca para controle da circulação dos livros, e também, para auxílio na organização das atividades educativas. Os livros foram todos cuidadosamente catalogados e organizados nas estantes por reeducandos designados para trabalhar neste espaço. Neste módulo há seis alojamentos, sendo um deles adaptado para necessidades especiais (pessoas idosas ou com deficiência física).

Tanto na área de convivência do módulo A quando no do módulo C tem uma grade que permite o acesso ao pátio nos dias de visita. Em suas paredes estão fixadas as regras da unidade, informes administrativos e trabalhos escolares. Em datas comemorativas, como dia das mães, dias das crianças e natal, essas duas áreas são enfeitadas com decorações temáticas produzidas pelos próprios alunos.

O módulo B possui duas áreas de vivência menores, nelas há uma pequena mesa e quatro bancos de concreto, utilizados para jogar dominó e xadrez ou para ler e escrever. Há também bancos de madeira onde os reeducandos sentam para fumar e/ou fazer manuais. Neste módulo há seis alojamentos.

Todos os alojamentos, exceto o especial, possuem doze camas de alvenaria, dispostas de três em três (triliches). Não há banheiro no interior dos alojamentos, havendo um banheiro coletivo por módulo. Cada banheiro possui seis chuveiros com divisória de mármore e sem porta, seis privadas com divisória e porta, seis pias e um mictório comprido. Na parte externa dos banheiros, ao lado da porta, há um bebedouro de metal. O alojamento especial possui nove camas de alvenaria e um banheiro com duas privadas e um chuveiro. Todos os alojamentos possuem portas de metal ao invés de grades e janelas com telas reforçadas que dão vista para a quadra. O RO possui doze camas e um banheiro, nele não há porta, mas sim grade.

A arquitetura dos alojamentos representa bem o objetivo do CR de humanizar a pena por meio da mudança na estrutura carcerária. A alteração de grade para porta é marcante neste sentido, assim como o trancamento apenas de cada módulo e não de cada alojamento, pois essas alterações amenizam o enclausuramento, criando um ambiente um pouco menos controlador. Em cada uma das portas há tapetes de crochê confeccionados pelos reeducandos, que conferem um clima de cuidado ao ambiente. A disposição dos banheiros fora do alojamento contribui para uma melhor higienização do espaço, além de conferir maior privacidade às pessoas. A inexistência de superlotação nos alojamentos também é algo relevante de destacar. As imagens de celas superlotadas, com homens empilhados uns sob os outros, talvez seja o símbolo maior da desumanização a que estão submetidas as pessoas aprisionadas. Isso não existe no CR. Se existe alguma violência que a arquitetura do CR gera nas pessoas que ali estão na condição de encarcerados, são os limites que estabelecem para o seu ir e vir e a restrição de espaço ao qual tem que permanecer durante o tempo determinado em suas penas. Tais violências, entretanto, fazem parte do previsto em suas condenações e existem em todos os espaços de isolamento.

O pátio possui um palco coberto, bancos de concreto e banheiros para utilização das visitas. A quadra é coberta com tela para impedir fugas. Infelizmente essas duas áreas não podem ser abertas durante a noite, ou seja, no período em que as aulas acontecem. Se tais áreas pudessem ser aproveitadas para o desenvolvimento de atividades educativas, em muito contribuiriam para o seu enriquecimento. O palco poderia ser utilizado para diversas atividades culturais e apresentação de trabalhos e a quadra propiciaria não apenas a realização de atividades de educação física, mas de outras que demandam maior mobilidade e interatividade entre os alunos.

Há três cores que prevalecem: bege, que é cor de todas as paredes e tapumes; azul, que é a cor de todas as grades, janelas e portas; e cinza, que é a cor do chão, feito de granilite, e de todas as alvenarias. A baixa diversidade cromática deixa o ambiente pouco vivo, por isso quando as áreas de vivências são decoradas nas datas comemorativas o ambiente fica mais alegre, pois fica mais colorido. O teto é alto, o que confere ao ambiente amplitude e permite que seja mais arejado.

A seguir apresentamos uma imagem de satélite, a partir da qual criamos uma planta para permitir uma melhor compressão da disposição dos espaços da unidade.



Figura 5. Vista superior do CR Masculino de Rio Claro por meio de imagem de satélite - FONTE: Googlemaps

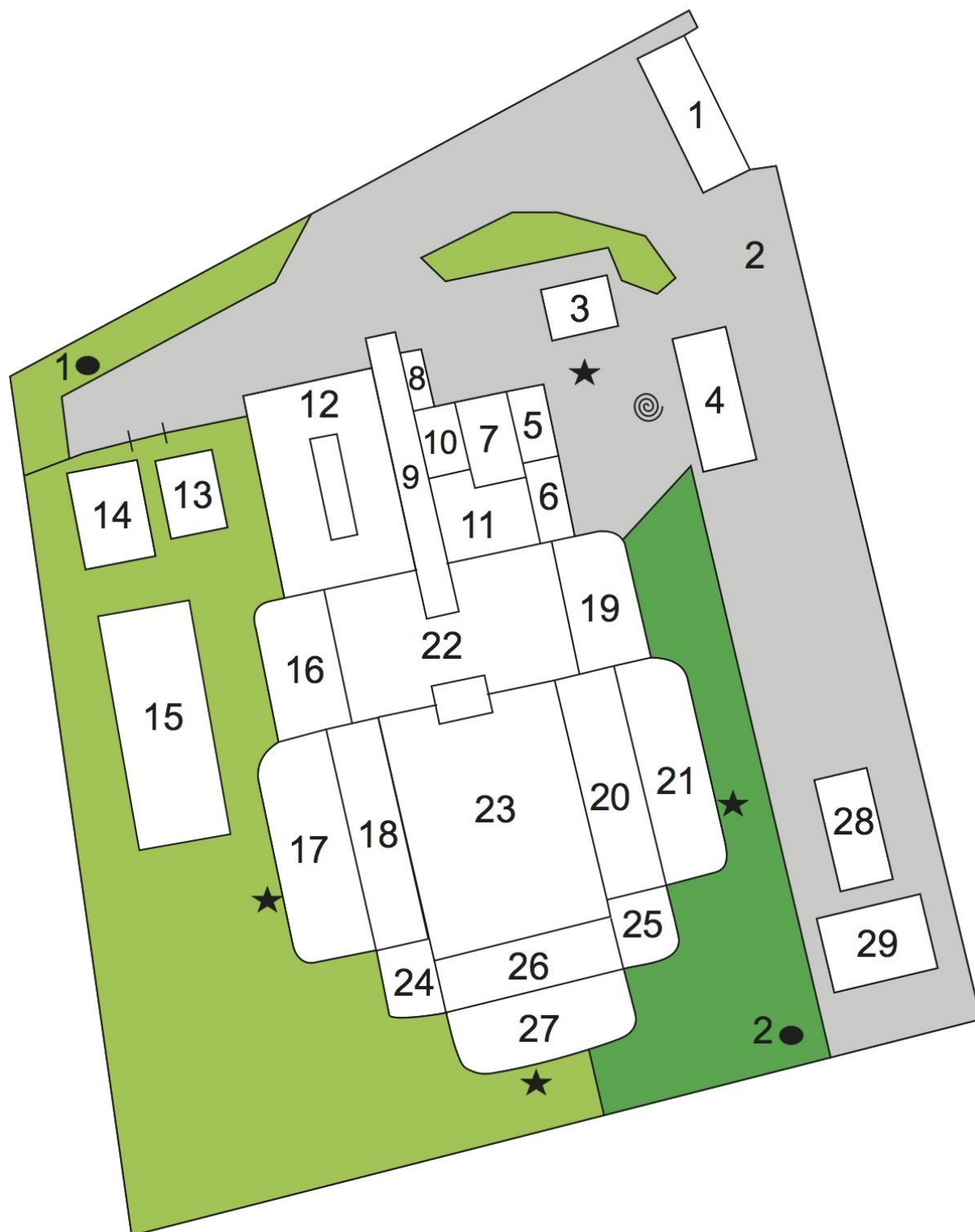


Figura 6. Planta do CR masculino de Rio Claro, produzida a partir da imagem de satélite. –
 FONTE: Elaboração própria

- 1- Subportaria
- 2- Estacionamento
- 3- Gás (cozinha e caldeiras)
- 4- Garagem de veículos oficiais
- 5- Oficina de manutenção geral da unidade
- 6- Acesso à manutenção e lavanderia
- 7- Lavanderia
- 8- Sala da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidente)
- 9- Portaria
- 10- Cozinha e padaria
- 11- Refeitório
- 12- Área administrativa
- 13- Arquivo morto (depósito de documento)
- 14- Barracão de depósito
- 15- Área de varais
- 16- Área de convivência do módulo C
- 17- Oficinas do módulo C
- 18- Alojamentos do módulo C
- 19- Área de convivência do módulo A
- 20- Alojamentos do módulo A
- 21- Oficinas do módulo A
- 22- Pátio
- 23- Quadra esportiva
- 24- Área de convivência do módulo B
- 25- Área de convivência do módulo B
- 26- Alojamentos do módulo B
- 27- Oficinas do módulo B
- 28- Casa de força e gerador
- 29- Cisterna para regar a horta
- 1● Poço artesiano em funcionamento
- 2● Poço artesiano desativado
- ★ Caldeiras (1 em cada módulo e 1 para cozinha)
- ◎ Caixa d'água
- Horta
- Área verde

Figura 7. Legenda da planta do CR Masculino de Rio Claro. - FONTE: Elaboração própria

Criado em 30 de abril de 2004 pelo Decreto Estadual nº 48.612, o CR Masculino de Rio Claro apresenta a arquitetura padrão de CR, estando sua estrutura física atualmente em bom estado de conservação. Há presos provisórios e dos regimes semiaberto e fechado, advindos de unidades prisionais tradicionais por meio de processo de triagem. Não há superlotação e os reeducandos são tratados pelo nome.

Todos os internos trabalham em empresas parceiras ou na manutenção da unidade. O trabalho é realizado no período diurno e varia seu horário de acordo com a atribuição no serviço e empresa e as aulas acontecem no período noturno.

Todos os reeducandos que não terminaram o ensino fundamental e médio são obrigados a estudar. As aulas ocorrem no período noturno e, por essa razão, não coincidem com o horário de trabalho, podendo os detentos participarem das duas atividades e receberem remição por ambas. Diferente das demais unidades do estado de São Paulo, inclusive de outros CR, desde sua implantação as aulas no CR Masculino de Rio Claro sempre foram ministradas pela rede pública de ensino (municipal e estadual).

Há poucos registros de fugas e tentativas de fuga. Não há celular nem drogas ilícitas em seu interior, tampouco presença de integrantes de facções criminosas. Há convivência entre reeducandos acusados/condenados em diversos artigos e existe a prática de “*caguetagem*”¹⁶.

Até 2012 o CR era gerido em parceria com ONG e havia na unidade assistente social, psicóloga, enfermeira, dentista, advogado, além de outros funcionários vinculados à administração. Com o fim do convênio de parceria, o número de funcionários da unidade foi drasticamente reduzido, tendo os funcionários da SAP que assumirem carga maior de serviços. Os profissionais relacionados a assistência social passaram a não mais pertencerem a unidade, sendo de tempo em tempo designados funcionários de outras unidades para prestar atendimento no CR.

¹⁶ Termo utilizado para se referir ao preso que denuncia outro preso.

2.2.1 O espaço escolar

As aulas no CR Masculino de Rio Claro são ministradas no período noturno, das 18h15 às 22h15, por professores da Rede Pública de Ensino, por meio de escola estadual vinculadora. As 25 aulas semanais estão organizadas nas seguintes áreas de conhecimento¹⁷: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia* e Filosofia*); e Ciências da Natureza (Ciências, Química*, Física* e Biologia*).

Durante o ano letivo de 2014, o CR possuía cinco salas de aulas vinculadas à Escola Estadual “Barão de Piracicaba”: uma sala multisseriada de alfabetização (EJA I), duas salas multisseriadas do Ensino Fundamental (EJA II) e duas salas de Ensino Médio, totalizando um número médio de 180 alunos¹⁸. A turma de EJA I tinha, aproximadamente, 30 alunos. Os alunos da EJA II estavam organizados em duas turmas: anos iniciais (5ª e 6ª séries/ 6º e 7º anos), com aproximadamente 30 alunos e anos finais (7ª e 8ª séries/8º e 9º anos), com aproximadamente 40 alunos. Os alunos do Ensino Médio também estavam organizados em duas turmas: 1º ano, com aproximadamente 30 alunos e 2º/3º anos, com aproximadamente 50 alunos.

Apenas a turma de alfabetização dispunha de sala apropriada, localizada em uma das oficinas da unidade. Essa sala possui quadro negro e quadro branco fixados na parede, carteiras em bom estado de conservação, estante de alvenaria, armário de ferro e uma televisão.

As demais turmas tinham aulas em salas improvisadas nas áreas de convivência dos módulos A e C. Na área de convivência do módulo A há uma televisão fixada na parede, quadro negro para uma das turmas e quadro branco para a outra. Na área de convivência do módulo C o espaço é mais reduzido, pois nela também fica a biblioteca. Não há televisão e as duas turmas usufruem de quadro negro fixado na parede. Em ambas as áreas de convivência os quadros negros e brancos são pequenos e ruins, e as carteiras estão velhas, estando algumas bambas e quebradas.

¹⁷ Não há aula de Educação Física pois a quadra não pode ser aberta à noite. As matérias com asterisco são exclusivamente do ensino médio.

¹⁸ O número de alunos matriculados são valores aproximados devido à alta rotatividade de internos na unidade ao longo do ano.

Durante o dia, as carteiras são amontoadas nas laterais da área de convivência para permitir o fluxo de pessoas e de peças e/ou materiais das fábricas que oferecem serviço dentro da unidade. Durante a noite, as carteiras são dispostas em filas formando as salas de aula. O espaço de cada área de convivência é repartido por meio de um tapume de madeira, delimitando o lugar em duas salas de aula. Essa arrumação é feita, diariamente, pelos reeducandos responsáveis pela faxina. Nas sextas-feiras, as carteiras e os tapumes são guardados nas oficinas de trabalho, para liberar o espaço da área de convivência para acolher as visitas.

Os tapumes de madeira servem apenas para demarcar a separação física das salas, onde ocorrem duas aulas distintas simultaneamente. Não fazem delas, portanto, salas independentes. Por isso, essa situação impõe dificuldades ao desenvolvimento do trabalho educativo. A primeira delas é a sobreposição das falas dos professores, alguns possuem tom de voz mais alto, outros menos e muitas vezes é necessário lidar com a dificuldade de conseguir se fazer ser ouvido. Mas existem outras. Quando é proposto para uma das turmas a realização de uma atividade em grupo, o barulho das inevitáveis conversas no grupo dificultam o desenvolvimento da aula da turma ao lado. Quando um professor pretende utilizar algum recurso audiovisual, seja para exposição de um filme, animações ou *slides*, precisa fazê-lo com as luzes acesas e moderando o volume do áudio para atrapalhar o menos possível a turma ao lado. A realização de atividades que rompem com a disposição padrão da sala com carteiras enfileiradas, em geral, também atrapalham a sala ao lado em decorrência da necessidade de mover as carteiras. Esses são alguns exemplos de dificuldades desencadeadas pela falta de espaços adequados para o desenvolvimento da educação escolar.

Apresentamos a seguir três esquemas que representam os espaços onde as aulas acontecem no CR. Ressaltamos, que o esquema foi feito a partir de desenho a mão livre e que não mantém as devidas proporções com a realidade, constituindo-se apenas como esboço para auxiliar a compreender o espaço.

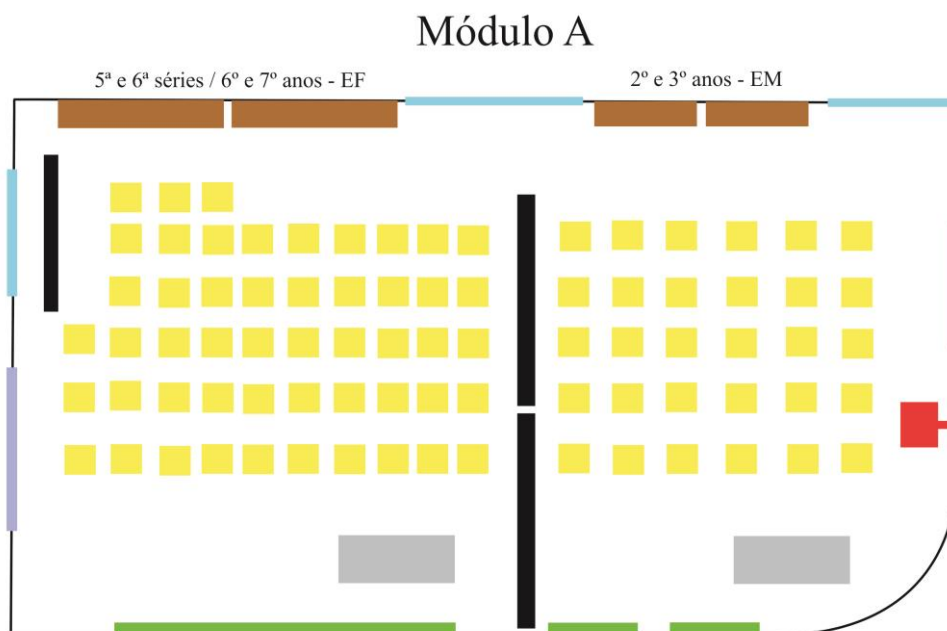


Figura 8. Esquema das salas de aula do módulo A do CR Masculino de Rio Claro
FONTE: Elaboração própria.

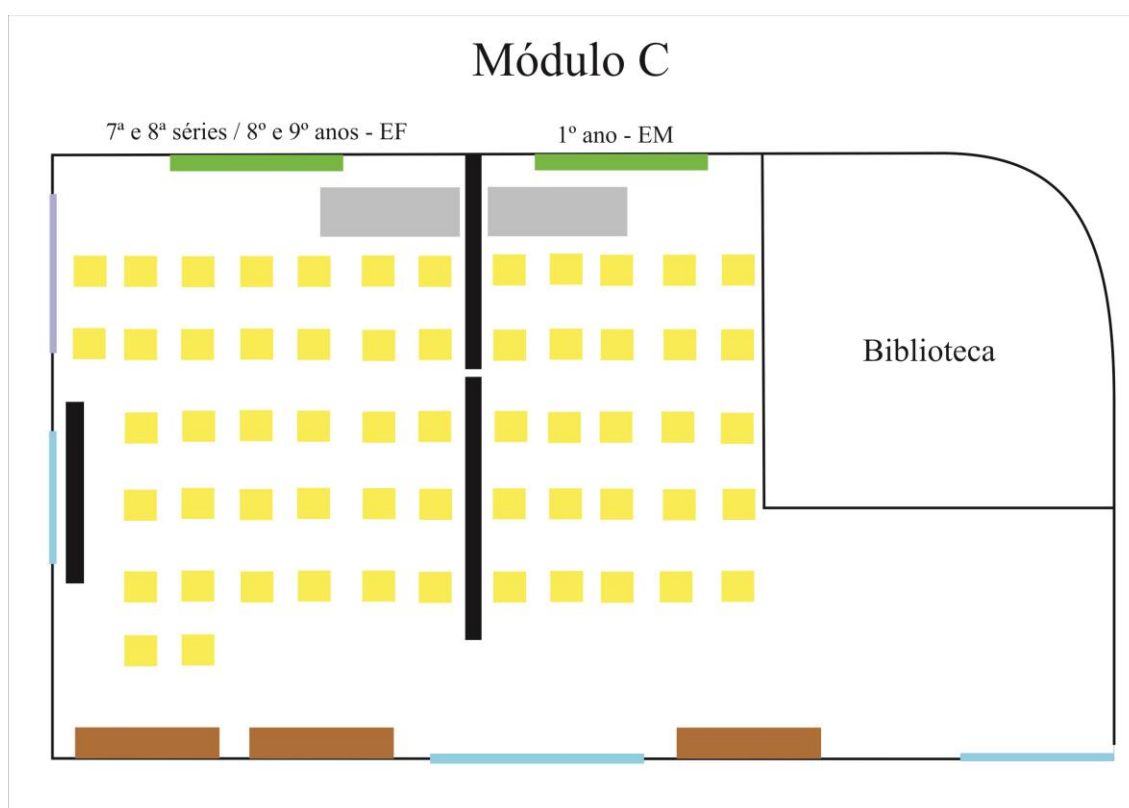


Figura 9. Esquema das salas de aula do módulo B do CR Masculino de Rio Claro –
FONTE: Elaboração própria.

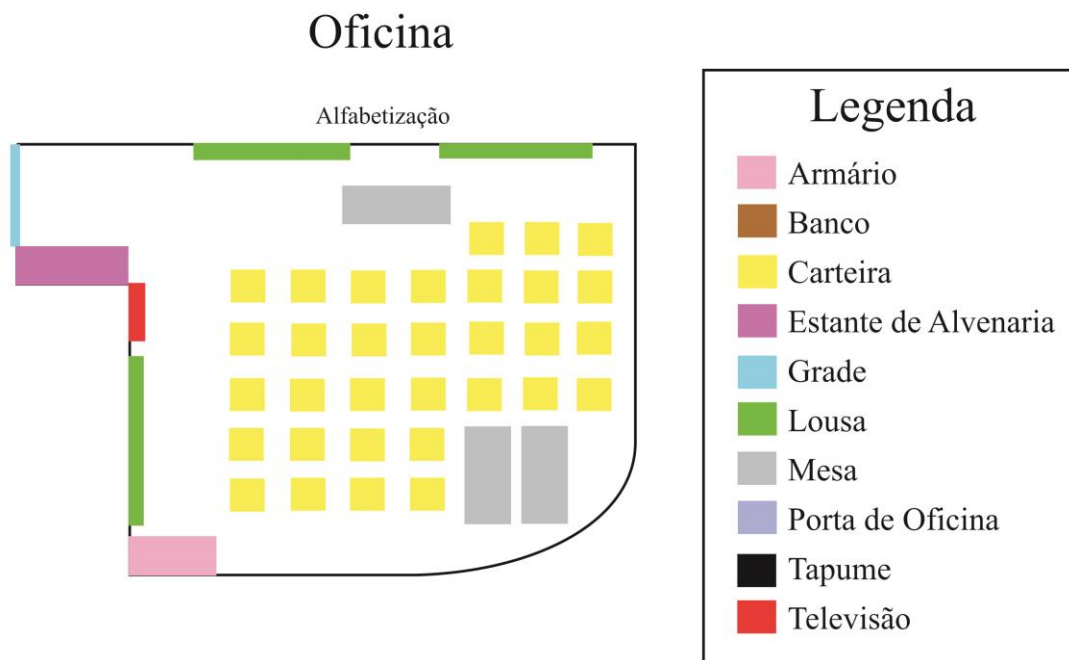


Figura 10. Esquema da sala de aula de alfabetização do CR Masculino de Rio Claro
FONTE: Elaboração própria.

Além das dificuldades de espaço, a educação escolar no CR lida com a heterogeneidade de alunos característica da EJA, pois em todas as turmas existem alunos de diferentes idades e com diferentes níveis de aprendizagem. A convivência entre trabalho e estudo, comum nos alunos da EJA, também ocorre no CR. Alguns trabalham fora da unidade, saindo da unidade pela manhã e retornando ao final do dia. Alguns desses se deslocam até o local de serviço a pé ou de bicicleta, o que lhes impõem um cansaço extra. Outros trabalham dentro da unidade nas oficinas de trabalho, esses, em geral, desempenham trabalhos mecânicos ao longo de todo o dia. Os que trabalham na manutenção da unidade têm horários mais flexíveis e que variam de acordo com a demanda da unidade. Os que trabalham na faxina têm ao longo do dia alguns horários livres e outros de trabalho. Os que trabalham na cozinha, em geral, tem um período de trabalho que varia de acordo com a função exercida.

Enfim, a diversidade de trabalhos faz com que alguns alunos tenham dias mais cansativos do que outros, assim como que alguns tenham mais tempo livre do que outros. Essas diferenças também impactam sobre as possibilidades de trabalhos educativos, inclusive, no desenvolvimento de atividades extra sala.

2.3 Os Colaboradores

História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.

Mia Couto

A partir de nossas experiências de trabalho e pesquisa em espaços de privação de liberdade, definimos em 15 o número de colaboradores de pesquisa. Por termos conhecimento da rotatividade, característica das prisões, e a exemplo de outros projetos desenvolvidos nesta unidade, nos quais a desistência no transcorrer das atividades foi alta, optamos por iniciar a coleta de dados com um número relativamente grande de colaboradores, na tentativa de garantir que ao final da coleta de dados houvesse um número significativo de colaboradores. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, tínhamos ciência de que eles não poderiam, em hipótese alguma, serem forçados ou obrigados a participar. Nesse sentido, definimos que convidaríamos para participar da pesquisa todos os alunos que estivessem matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio no período que iniciássemos a coleta de dados, o que totalizava aproximadamente 150 alunos.

Após o convite, 30 estudantes se manifestaram interessados em participar da pesquisa, o dobro do número desejado. Tal situação nos intrigou, pois como os espaços prisionais são marcados pela obediência e medo, os pesquisadores dessa área muitas vezes encontram dificuldades em conseguir os sujeitos/colaboradores de pesquisa. O fato de eu trabalhar na unidade por quase quatro anos interferiu positivamente na sensibilização destes para a participação na pesquisa, o que foi apontado por alguns colaboradores como razão que os motivou a participar da pesquisa.

Eu resolvi participar também para estar ajudando a professora **(Voz de colaborador)**.

Esse é o jeito que a gente tem de agradecer a senhora, por tudo o que está fazendo pela gente **(Voz de colaborador)**.

Essas falas corroboram a importância da inserção dos pesquisadores nos espaços a serem pesquisados, principalmente na realidade prisional onde prevalece a desconfiança.

Entretanto, essa não foi a única razão que os motivou a participar. A possibilidade de vivenciarem algo novo, de poder expressar opinião, de desabafar, de adquirir mais conhecimentos e a expectativa de poder levar para fora da prisão o que acontece dentro dela e de se eternizarem de alguma forma, foram outras razões que eles manifestaram como motivadoras da participação.

Apesar de satisfeitas com o número de interessados, tal situação também implicou a necessidade do estabelecimento de critérios para a seleção de apenas 15 pessoas, conforme havíamos definido anteriormente, tanto para o rigor imprescindível à prática de pesquisa, quanto em respeito a todos os que se dispuseram a colaborar, para que não se sentissem desfavorecidos ou desprezados. Este é um cuidado importante quando se pretende desenvolver um trabalho com pessoas em situação de privação de liberdade, pois as prisões os despem de seus referenciais, impondo-lhes a anulação do eu (ONOFRE, 2007), o que contribui para a diminuição de sua autoestima. Nesse sentido, foi importante cuidar para que os não selecionados não tivessem sua autoestima ainda mais ferida, por se sentirem negados e/ou excluídos.

De posse da lista de nomes, contamos com a colaboração da direção da unidade que nos forneceu algumas informações sobre os interessados para nos auxiliar no processo de seleção, a saber: se já havia sido condenado ou se aguardava julgamento; em que regime estava cumprindo pena (fechado ou semiaberto); a data de inclusão no CR de Rio Claro e o tempo estimado de permanência no CR. Esta última informação era imprecisa, pois há fatores que podem ocasionar a transferência de um preso de uma unidade para outra, porém tratava-se de informação relevante no sentido de termos um parâmetro se o tempo que teriam a cumprir de pena seria suficiente para participar de todo o período da coleta de dados. Cabe salientar que, em respeito e consideração ao trabalho desenvolvido pela direção da unidade, antes de aplicarmos qualquer critério de seleção, consultamos o diretor geral e o de disciplina sobre as pessoas que haviam se interessado em colaborar, para verificar se eles tinham objeção à participação de qualquer uma dessas pessoas. Como eles não apresentaram objeção à nome algum, seguimos a seleção de acordo com os critérios definidos.

Dos 30 interessados iniciais, sete ainda aguardavam julgamento e, por esta razão, não foram selecionados, pois consideramos que para estes existia a possibilidade de, a qualquer momento, irem para julgamento e serem absolvidos, o que implicaria deixar de colaborar com a pesquisa. Um deles estava cumprindo uma Medida de Segurança e, apesar de já ter sido condenado, estava apenas aguardando abrir vaga em um hospital de

custódia, portanto, também poderia ser transferido a qualquer momento. Dos 22 restantes, todos apresentavam tempo estimado de permanência na unidade de pelo menos cinco meses, portanto, todos estariam na unidade tempo suficiente para a realização da coleta de dados, a qual seria de aproximadamente dois meses e meio. Desse modo, esta informação não contribuiu na seleção de interessados. Dos 22 mencionados anteriormente, três estavam cumprindo pena no regime semiaberto intramuros, o que não inviabilizava a participação na pesquisa, uma vez que, por não saírem dos limites do CR, poderiam adentrar na unidade no horário de realização da coleta de dados. Porém, optamos por não os priorizar, tendo em vista que, por trabalharem na parte externa da unidade, haveria a necessidade de um movimento extra para colocá-los no interior do CR.

Por fim, os 19 interessados restantes foram ordenados em uma lista de acordo com o tempo de inclusão na unidade, de modo que os primeiros da lista eram os que estavam há mais tempo na unidade. Deixamos os três do regime semiaberto no final da listagem. De posse dessa lista, selecionamos os 15 primeiros para serem os colaboradores da pesquisa, que estava prevista para ser iniciada dia 21 de março de 2014. Entretanto, não tivemos tempo de comunicar a listagem final e confirmar o interesse com os selecionados, pois no dia 12 de março recebemos a notícia que os Agentes de Segurança Penitenciária (ASP) entrariam em greve e que todas as atividades estariam suspensas, inclusive a realização da pesquisa. Foi um período de incertezas e angústia com relação aos prazos para a realização da coleta de dados, pois éramos pressionadas pela preocupação com o tempo determinado para a conclusão do mestrado. Felizmente, exclusivamente para fins desta pesquisa e sem colocar em discussão o valor da greve para o movimento trabalhista dos ASP, a greve acabou no dia 27 de março de 2014 e tivemos um atraso de apenas uma semana no cronograma estabelecido.

Com o retorno às atividades no interior da unidade, pudemos retomar a listagem dos colaboradores de pesquisa. Neste período que fiquei sem acesso à unidade, dos 30 interessados iniciais, um recebeu o alvará de soltura e cinco progrediram para o regime semiaberto, sendo que da lista dos 15 que havíamos selecionado, três não poderiam mais participar. Por essa razão, foram substituídos pelos três nomes seguintes da lista. Divulguei quem seriam os colaboradores no período da aula, confirmando um a um o interesse. Apenas um deles pediu para não participar mais, pois tinha entendido que a coleta de dados ocorreria aos finais de semana e, sendo às sextas-feiras, não poderia participar por trabalhar na cozinha. Este foi então substituído pelo seguinte da listagem de nomes, e assim, ficaram definidos quem seriam os colaboradores de pesquisa.

No dia 28 de março de 2014 iniciamos a coleta de dados com os 15 colaboradores. Logo no primeiro dia um dos colaboradores informou que não conseguiria participar do primeiro encontro devido às demandas de serviço na lavanderia, mas não pediu para deixar o grupo. Porém, depois de mais dois encontros percebeu que não conseguiria conciliar a participação na pesquisa com suas demandas de trabalho, desculpou-se e deixou o grupo. Ainda no primeiro encontro, um outro colaborador preferiu deixar o grupo quando lhes apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitei autorização para gravar as conversas, pois não se sentiu seguro e confortável com esta situação. Estávamos com 13 colaboradores e tranquilas, pois essa desistência era esperada. Contudo, no segundo encontro outros três colaboradores deixaram de participar, dois deles por questões relacionadas ao trabalho e um deles não justificou.

Nesse momento, nossas preocupações começaram a aparecer: será que chegaríamos ao final de dez encontros com algum colaborador? Essa incerteza nos fez pensar se deveríamos resgatar a listagem e convidar mais alguns interessados para fazer parte do grupo. Essa reflexão foi compartilhada com os colaboradores de pesquisa e por fim, juntos, definimos que seria melhor manter o grupo menor (que estava com dez colaboradores) para que houvesse mais espaço para que cada um pudesse falar. Nesse momento, conversamos sobre o real interesse de cada um em colaborar com a pesquisa, evidenciei a importância da participação e comprometimento deles e cada um pode se expor quanto a isso, o que nos levou a decidir em manter o grupo com os que permaneceram.

Na semana anterior ao terceiro encontro, o colaborador que tinha deixado de participar sem justificar, me procurou num intervalo de aula para explicar as razões pelas quais preferiu deixar de participar do grupo. Ele me explicou que por mais que eu garantisse sigilo do que eles ali falassem, eu não teria como protegê-los efetivamente, pois se alguém do próprio grupo falasse algo que não deveria, todos poderiam ser prejudicados, pois a administração da unidade tinha conhecimento de quais são os reeducandos envolvidos com a pesquisa. Tentei lhe tranquilizar quanto ao foco da pesquisa, dizendo que nos atermos a discussões relacionadas com a educação, mas compreendi suas colocações e as considerei lúcidas e pertinentes. No próximo encontro estava previsto de assistirmos a um vídeo sobre a educação nas escolas brasileiras e, depois, conversarmos sobre ele. Propus então, que ele fosse ao próximo encontro, sem compromisso de ter que ficar, apenas para definir se realmente queria deixar de fazer parte do grupo. Ele, por fim, não só compareceu ao encontro seguinte, como voltou

definitivamente a fazer parte de grupo, para nossa felicidade e riqueza deste trabalho. Ficamos, desse modo, com 11 colaboradores e com estes chegamos ao fim da coleta de dados no dia 06 de junho de 2014. Destes, dez cumpriam pena no regime fechado e apenas um no semiaberto intramuros durante o período de coleta de dados.

A caracterização geral dos colaboradores foi feita por meio de questionário com questões por eles preenchidas. Aplicamos o questionário em agosto, após o período de coleta de dados, e neste momento, dois colaboradores não estavam mais na unidade: Harry e Indefinido. A maioria das informações relacionadas a estes dois colaboradores libertos conseguimos por meio de conversas anteriores e registros escritos por eles ao longo da coleta de dados, porém alguns dados ficaram em branco.

As informações obtidas foram organizadas no quadro apresentado a seguir.

QUADRO 1. Caracterização geral dos colaboradores de pesquisa.

Nome fictício	Idade	Cor	Profissão	Última série que estudou na rua	Estudou em outra unidade prisional?	Série que estudou no 1º semestre de 2014 no CR	Data do aprisionamento	Data de inclusão no CR	Regime durante a coleta de dados	Um grande sonho...
VICTOR	29	Pardo	Soldador, pedreiro e confeiteiro	8ª EF	NÃO	1º EM	23/05/2013	27/09/2013	Fechado	Conquistar sua família e retornar a vida em sociedade com um trabalho digno e com a cabeça erguida.
EDUARDO	38	Moreno	Técnico mecânico	1º EM	NÃO	3º EM	27/10/2012	27/09/2013	Fechado	Que um dia a justiça entenda que é melhor correr o risco de inocentar um culpado do que condenar um inocente.
DENIS	25	Branco	Gestor de qualidade	8ª EF	NÃO	1º EM	11/01/2013	03/06/2013	Fechado	Poder proporcionar meios para que as pessoas possam encontrar o caminho para uma vida melhor, a começar por sua própria família.
LIBÉLULA AZUL	37	Pardo	Pedreiro e pintor	8ª EF	NÃO	8ª EF	17/07/2012	06/11/2013	Fechado	Quem sabe um dia ser um piloto de corrida ou dominar uma guitarra.
INDEFINIDO	41	Branco	Soldador	8ª EF	NÃO	1º EM	08/06/2013	06/12/2013	Semiaberto	
HARRY	34	Branco	Funcionário Público	1º EM	NÃO	2º EM	19/07/2012	26/03/2013	Fechado	
VILMAR	37	Branco	Pedreiro	7ª EF	NÃO	1º EM	20/05/2012	27/12/2012	Fechado	Encontrar alguém que o ame, o compreenda e viva em sua vida muito presente. Cantar e gravar. Ser reconhecido como alguém que lutou e venceu.
BEBÊ	23	Branco	Pintor (industrial e residencial)	8ª EF	NÃO	8ª EF	18/02/2013	27/09/2013	Fechado	Poder lutar para que pessoas como ele possam ser ouvidas.
REZINHO	25	Pardo	Mestre de obras	2º EM	NÃO	2º EM	13/03/2013	12/12/2014	Fechado	Sair do CR e ser feliz ao lado de uma pessoa que lhe dê valor, e sempre ao lado de seu filho.
SOZINHO	30	Todas	Metalúrgico	1º EM	NÃO	3º EM	04/10/2010	28/08/2013	Fechado	Que todos vejam com seus olhos e mudem, não por necessidade e sim por vontade.
ENZO	20	Moreno	Soldador Metalúrgico	7ª EF	NÃO	7ª EF	08/09/2013	19/02/2014	Fechado	Conquistar todos os seus objetivos.

FONTE: Dados obtidos dos próprios colaboradores de pesquisa.

As informações contidas no Quadro 1 delineiam o perfil geral dos colaboradores. A faixa etária varia dos 20 aos 41 anos, portanto, há jovens e adultos. As perguntas foram abertas, o que implicou no surgimento de respostas no quesito cor que não condizem com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cinco deles se consideram brancos e cinco pardos/morenos e apenas um colaborador declarou possuir todas as cores.

Todos os colaboradores afirmaram ter alguma profissão, havendo uma prevalência de trabalhos que exigem menor nível de escolaridade e uso de força física. Todos completaram o primeiro ciclo do ensino fundamental (antiga 1ª a 4ª série) antes de serem presos e oito deles completaram também o segundo ciclo do ensino fundamental (antiga 5ª série a 8ª série). Percebe-se, portanto, que as evasões escolares se concentram no final do segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. Tal dado é reflexo do critério de escolha dos colaboradores de pesquisa, que se restringiu às turmas do segundo ciclo do ensino fundamental e às do ensino médio. Esse dado não reflete, necessariamente, portanto, uma elevação do nível de escolaridade da população carcerária por não conter colaboradores não alfabetizados ou em processo de alfabetização.

O fato de quase todos os colaboradores, com exceção de um, estarem cumprindo pena no regime fechado também reflete os critérios de seleção e não uma prevalência deste regime na unidade.

O tempo que permaneceram em outras unidades antes de serem transferidos para o CR varia de quatro meses a dois anos e dez meses, evidenciando que todos viveram experiências em unidades prisionais tradicionais.

A delimitação de grandes sonhos os evidencia como seres humanos que se projetam para além das grades e enfatiza que antes de termos desenvolvido a pesquisa com homens aprisionados, trabalhamos com seres humanos inacabados e que, portanto, podem e manifestam o desejo de *ser mais* (FREIRE, 2011b).

Como mencionamos anteriormente, nosso intuito foi atentar ao que os sujeitos da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade têm a dizer sobre a educação. Desse modo, por estarmos interessadas na escuta dessas pessoas, nos pareceu mais apropriado, que no processo de caracterização dos colaboradores de pesquisa, eles tivessem espaço para se autodescreverem, pois:

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2008, p.45).

Não seria coerente com as opções metodológicas desenhadas neste estudo, nem com os posicionamentos por nós assumidos enquanto pesquisadoras que atuam junto a populações oprimidas, optar por uma descrição que não considerasse a produção do conhecimento sobre si, por meio da subjetividade e singularidades das *escritas de si*.

Para tanto, logo no primeiro encontro, expliquei-lhes a importância da descrição dos colaboradores de pesquisa para trabalho e a razão pela qual era importante que essa descrição fosse feita por eles mesmos. Havia inclusive reservado um momento do primeiro encontro para que eles escrevessem essas biografias, porém, por questão de tempo e preferência deles, deixamos estas escritas para serem feitas em outro momento e entregues posteriormente. A maioria deles acabou esquecendo. Dos poucos que fizeram, a maioria escreveu poucas linhas e um deles deixou sua descrição em tópicos. Fiquei semanas pensando em como estimulá-los a fazerem essas biografias sem vir com uma receita de como era para ser feito e minha orientadora me indicou algumas leituras sobre *escrita de si*.

Nesse período, entrei em contato com o trabalho de Câmara (2011) sobre escritas de si na prisão e isso me trouxe inspirações e alimentou o desejo de que essas descrições se constituíssem como *escritas de si*. Porém, ainda não sabia como me fazer ser entendida por eles, como fazê-los compreender a minha proposta. Assim como o trabalho referido anteriormente foi uma inspiração para que eu compreendesse a importância dessas escritas para a construção desta pesquisa, pensei que se eu escrevesse uma biografia minha para compartilhar com eles, talvez ela servisse de inspiração para que eles escrevessem as suas. Contudo, fiquei receosa com a possibilidade de que a referência apenas a minha biografia se configurasse em um modelo a ser seguido, e não apenas como um exemplo elucidativo.

Foi então que pensei que se levasse para eles algumas biografias, e não só a minha, esse leque se abriria em diferentes formas de se fazer. Mas onde conseguiria biografias curtas para levar de sugestão junto com a minha? Nesse momento, resolvi ampliar a atuação de colaboradores na construção deste trabalho e mandei um e-mail para seis

amigos explicando-lhes a situação e lhes pedindo ajuda. Quatro deles conseguiram escrever suas breves biografias e me encaminhar a tempo para que levasse para compartilhar com os colaboradores da pesquisa.

As biografias de meus amigos¹⁹ e a minha foram lidas no início do 8º encontro e revelou a sensibilidade dessas pessoas que, mesmo sem conhecer os autores das biografias, conseguiram detectar características de cada um dos autores que não estavam explícitas nas linhas auto descritivas. Após a leitura, alguns deles manifestaram terem compreendido a proposta e todos se comprometeram a escrever suas biografias, porém disseram que escrever sobre si demanda inspiração, não podendo ser feito em qualquer momento ou sob pressão. Desse modo, optaram por deixar para escrever ao longo da semana e me entregar posteriormente. Imaginei que eles poderiam esquecer novamente, mas não poderia fazer outra coisa além de respeitar a decisão deles.

Ao longo da semana, durante o horário de aula, alguns deles começaram a me entregar suas biografias. Eles tinham entendido a proposta e estavam se entregando para a escrita. Alguns deles, ao me entregarem sua biografia, perguntaram se estava certo, se era como eu queira. Expliquei-lhes que não havia certo ou errado, que o importante era que eles colocassem no papel o que eles gostariam de dizer sobre eles mesmos. Para alguns, não foi uma tarefa tão difícil, mas para outros, foi um trabalho árduo, evidenciando os desafios de falar sobre si. Percebia em alguns deles o conflito entre querer escrever e a dificuldade de colocar no papel. Alguns verbalizaram essa dificuldade na justificativa por ainda não terem entregue suas biografias. Busquei não pressioná-los, tampouco obrigá-los, tinha clareza que as biografias só seriam verdadeiras se escritas por uma motivação livre.

Para minha surpresa, quando um deles veio me entregar sua biografia, entregou junto a de outra pessoa que não fazia parte do grupo de colaboradores, mas que gostaria que eu a lesse. Senti-me honrada em poder conhecer parte daquela história de vida e intrigada com a situação. Por que razão essa pessoa, mesmo não participando da pesquisa, motivou-se a escrever sua biografia e quis que eu a lesse? Infelizmente não tive oportunidade de conversar com ela sobre isso, mas acredito que talvez este seja um gesto que evidencia o desejo de pessoas silenciadas em poder ser ouvidas.

Fui recebendo aos poucos as biografias. Assim que as recebia, digitava arrumando a ortografia de algumas palavras e incluindo algumas pontuações. Tentei, entretanto, não

¹⁹ As biografias produzidas estão disponíveis na íntegra nos anexos.

alterar o sentido do texto e busquei não alterar a escrita coloquial, o uso de abreviações e gírias. Em seguida, devolvia uma versão impressa para que verificassem se estavam corretas, ou se desejavam alterar algo. Câmara (2011, p.108), em sua experiência com escritas na prisão, percebeu que “devolver o texto datilografado representou um ato respeitoso, uma reverência às ideias registradas e tanto Teixeira quanto Sales sentiram a força da palavra impressa”. Também pude perceber algo semelhante nas expressões dos colaboradores ao receberem suas biografias impressas, tal gesto motivou, inclusive, a produção da biografia dos demais.

Depois do intervalo entreguei a biografia digitada do *Indefinido* para que ele avaliasse se era isso mesmo. Ele olhou para o texto e em seguida para mim. Falou: “Nossa professora, você colocou as vírgulas e pontos, tudo certinho, porque eu fui escrevendo direto. Ficou mais bonito”. Suas expressões faziam-no parecer feliz em ver seus escritos transformados e digitados no papel. Disse ainda que tinha se esquecido da filha e pediu que eu acrescentasse e, se possível, lhe trouxesse arrumado no dia seguinte para que ele pudesse mostrar para a sua família no final de semana.

(Diário de campo, 10 de maio de 2014)

Recebi praticamente todas as biografias, com exceção de uma.

O *Sozinho* disse que estava com muita dificuldade de escrever sua biografia. Ele tem muita preocupação em falar sobre quem ele é para o outro, pois acha que pode causar decepção, por ser muito franco.

(Diário de campo, 30 de maio de 2014)

Esse foi o colaborador que, por fim, decidiu não fazer sua *escrita de si*, o que foi perfeitamente compreendido e aceito sem contestações.

A leitura das *escritas de si* dos que optaram por escrevê-las, evidenciou seus esforços em se abrirem para mostrar quem eles são em suas próprias visões. Autores como Câmara (2011) e De Maeyer (2013) defendem que é necessário que os detentos possam ser outros além de detentos. Nesse sentido “ouvir as vozes interiores, registrá-las e partilhar com o outro é poder saber que a história dele escrita nos autos o condenara e que a história dele escrita por ele na prisão tinha valor e lhe abria portas” (CÂMARA, 2011,

p. 111). As biografias apresentadas a seguir são parte desse resgate de identidades, uma possibilidade deles se apresentarem enquanto seres humanos inconclusos e cheios de belezas, o que transcende a situação passageira de pessoas encarceradas.

2.3.1 Retratos autobiográficos dos colaboradores

A escrita é um meio de comunicação que eu curto demais. Às vezes fico cabreiro de escrever, pois não sei como as pessoas vão interpretar, é um enorme conflito dentro de mim comigo mesmo.

(Reflexão escrita por colaborador)

Algumas *escritas de si* ficaram mais curtas, outras mais longas, variando de acordo com as características de cada colaborador. Optamos por deixá-las na íntegra no corpo do texto. Por quê? Partimos dos entendimentos de De Maeyer (2013, 2011) de que a educação nas prisões deve reconhecer as experiências de vida, reconhecer os indivíduos, por isso deve educar reconhecendo a identidade de educando ao invés da de delinquente. Deve ser, portanto, uma educação que permita conhecer as histórias dessas pessoas. Por concordarmos com esses pensamentos, entendemos que suas *escritas de si* nos permitem conhecer histórias de vida invisibilizadas, fundamentais para a compreensão das identidades dessas pessoas e de suas falas. Não estamos falando *por* elas, elas se descrevem por si próprias. Conhecer essas histórias ajuda ao leitor a compor o cenário de onde emergem as falas analisadas neste estudo e evidencia, inclusive, o compromisso assumido por eles com a pesquisa, que não basta apontar, é necessário sentir, perceber.

Consideramos ainda que o destaque dado a estas escritas, mantendo-as no corpo do texto, constituem um compromisso social e político com a transformação deste espaço, visto que disso depende também a mudança de olhar para com as pessoas em situação de privação de liberdade. Essa mudança só será possível se cada vez mais pessoas descobrirem que os que habitam as prisões são, antes de tudo, humanos e a leitura dessas *escritas de si* podem contribuir nessa mudança e/ou ampliação de olhar.

Por essas razões, consideramos que colocar as *escritas de si* em anexo seria deixá-las em segundo plano, negar sua importância. Esses recortes de vida dos colaboradores não podem ser relegados a uma leitura opcional, anexa. São, em verdade, parte

fundamental para a compreensão dos sujeitos que colaboraram com este estudo e que aqui se pronunciam.

Cada colaborador é apresentado por um nome fictício, que foi criado por eles próprios. No primeiro encontro, expliquei a importância da criação dos nomes fictícios para que suas identidades fossem preservadas e solicitei que escrevessem o nome escolhido no verso do TCLE. Alguns esqueceram de escrever e foi necessário retomar essa solicitação quando estávamos no processo de escrita do trabalho de qualificação. Nesse período, um dos colaboradores que não havia escrito seu nome fictício no verso do TCLE não estava mais interno na unidade. Por essa razão, o *Indefinido* foi o único dentre os 11 colaboradores que teve seu nome fictício criado pela pesquisadora.

Colaborador 1:

VICTOR (nome-fictício)

Bom, vou falar um pouco de mim.

Meu nome é Victor, tenho 28 anos, nascido na cidade de Piracicaba, São Paulo.

Bom, sou um cara que passou muitas dificuldades nesses 28 anos, mas também tive bastante alegrias. Tenho uma boa família, tenho seis irmãs e sete sobrinhos, sou o único filho homem.

Sempre trabalhei, tive tudo o que sempre quis, mas acabei com tudo isso quando completei meus 20 anos e comecei a curtir a vida saindo para as baladas da vida.

Antes de tudo isso acontecer comigo, eu era uma pessoa que gostava de ficar no sítio, sempre gostei de animais, como, por exemplo, gados, cavalos, galinha e, entre outras coisas, gosto de caçar e pescar.

Mas, infelizmente, cometi vários erros em minha vida, por isso estou pagando por um delito que cometi por não escutar minha família. Então, hoje estou sofrendo por estar privado da minha liberdade, mas com fé em Deus, um dia eu saio e volto para o meu lar e para os braços da minha família e, assim, retomar a minha vida como era antes, pois só assim tive a oportunidade de saber o que é ser privado de sua liberdade. Isso machuca muito, é doloroso demais ficar longe de nossa família.

Colaborador 2:**EDUARDO (nome fictício) - primeira versão da biografia**

Eu me descrevo como uma pessoa ciente dos meus deveres e direitos. Não costumo calar diante de situações que me desagradam, mas também sei ouvir e reconhecer quando estou errado.

Acredito que na troca de ideias e ouvir opiniões diferentes da minha me faz crescer e aumenta meus conhecimentos.

Não acredito no ser humano como um ser naturalmente bom, acredito sim que no desenrolar da vida ele irá moldar sua personalidade para o bem ou para o mal.

Mas nem sempre fui assim, já tive a inocência de achar que todas as pessoas que me cercavam eram íntegras e dispostas a me ajudar e querer meu bem.

O homem de hoje (em sua grande maioria) só se preocupa consigo mesmo, é disposto a pisar em cima de tudo e de todos para conseguir o que quer.

Já fui um religioso fervoroso, pois desde pequeno em tudo o que eu acreditava era a bíblia. Mas com o passar dos anos e tendo liberdade de escolha, me aprofundei em estudos sobre tudo aquilo que me fizeram acreditar a vida toda, e hoje sou bastante cético no que diz respeito a religião e divindades. Acredito sim em seres humanos excepcionais que influenciaram e ainda influenciam pessoas pelo seu modo de vida, dignidade, honestidade, pensamentos e palavras positivas e que nos mostram que vivendo de maneira parecida com a deles, teremos grandes possibilidades de alcançar objetivos, sem se esquecer que os tempos são outros e as dificuldades muito maiores.

Não sou submisso e sempre defendo o direito de se expressar de cada ser humano, mesmo não acreditando em quase nada do que dizem. Com 37 anos (completo 38 daqui alguns dias) aprendi a encarar meus erros como um resultado que aponta uma nova direção.

Bem, talvez não tenha sido essa a ideia de descrição que a professora queria, mas foi o que achei que deveria escrever, e o mais importante de tudo isso é que estou feliz por ter feito dessa forma.

Obrigado.

EDUARDO (nome fictício) - segunda versão da biografia²⁰

Me chamo Eduardo (nome fictício), para mim um nome diferente, diferente porque já procurei em vários livros o seu significado e até agora nada, e o nada para muitas pessoas é diferente. Há significados pra tudo quanto é tipo de nome, mas para o "bendito" Eduardo nenhum. Tudo bem, melhor deixar pra lá, o objetivo aqui é falar sobre mim e não sobre o meu nome.

Minha origem é humilde, minha mãe ralou muito pra me criar e dar o mínimo de condições para que eu estudasse e crescesse como um homem honesto e responsável.

Passei por muitas dificuldades na vida, e talvez isso tenha contribuído na formação de minha personalidade.

Tenho um temperamento até certo ponto explosivo e isso já me causou muitos problemas, mas também já me colocou como liderança nos meios que convivi, não sei se foi por respeito ou por medo, tenho tentado mudar isso, mas não tem sido fácil, principalmente devido ao fato de eu estar privado da liberdade.

Com isso, fiz poucos amigos durante a minha vida.

Sempre gostei de me expressar sobre tudo, mas nunca tive oportunidade pra isso, talvez porque ninguém me entendesse.

O mais interessante é que no lugar mais improvável para a maioria das pessoas e, inclusive eu, ou seja, na prisão, consegui fazer alguns amigos que compartilham das mesmas ideias e isso tem contribuído muito na minha reorganização de ideias.

Não posso deixar de citar a professora Aline Campos, que mesmo de maneira inconsciente, tem sido a maior incentivadora de tudo isso, principalmente a encarar os problemas de outra forma e a me libertar do lugar onde é inadmissível ser encarcerado, ou seja, dentro de mim mesmo.

Sem querer ser demagogo, me sinto como uma Fenix, renascendo das cinzas e quando sair daqui, ainda vou dizer pra muitos a frase de uma música que eu gosto muito: "Acharam que eu estava derrotado, quem achou estava errado, eu voltei,

²⁰ Após a leitura das biografias de meus colegas este colaborador quis escrever outra *escrita de si*. Perguntei-lhe qual das duas ele gostaria que eu mantivesse no trabalho e ele respondeu que as duas. Por essa razão mantivemos as duas versões.

tô aqui, se liga só, escuta aí. Ao contrário do que você queria, tô firmão, tô na correria...” (509E - Rapers)

OBS: Só que mais humano e tolerante.

Colaborador 3:

DENIS (nome fictício)

Quem sou eu?

Bom, antes de dizer quem eu sou já vou dizendo que tenho uma enorme dificuldade em resumir coisas. Mas vou fazer um mega esforço para resumir.

Falar sobre mim não é uma tarefa das mais fáceis, pois se existe alguém complicado, este alguém sou eu, mas fazer o que né? Já me acostumei assim, parece que dá mais emoção para as coisas e desta forma vou levando a vida.

Eu me chamo Denis, mas alguns me chamam de Dennis, e outros na confusão entre usar um N ou dois N me chamam de Denis Dennis. Bom, raramente me chamam assim, mas frequentemente uma professora muito show de bola da EJA me acha assim, eu racho a bolacha de rir, é muito engraçado.

Tenho 24 anos, costumo dizer que são os 24 mais bem vividos da minha vida. Espero que os próximos 24 não sejam com a mesma intensidade. Eu não vou entrar em detalhes pois tenho que resumir, mas confesso, tô louco para contar os detalhes, mas mesmo assim vou me conter (risos).

Eu tenho uma irmã que é gêmea comigo, mas sempre digo que eu sou 13 minutos mais velho que ela. Nós somos os caçulas da família, tenho dois irmãos que são uma figura. E os meus pais, bom... vocês podem imaginar, dizem que filhote de peixe, peixinho é, já deu para ter uma ideia, né?

Me considero uma pessoa que ainda está se descobrindo em vários aspectos da vida, e digo que neste processo há muitos erros e acertos. Em um destes acertos da transição pela vida, eu descobri que tenho ao meu lado não apenas uma esposa sensacional, mas também uma companheira, amiga, amante e auxiliadora que a cada dia me ajuda neste processo de descobrimento do meu verdadeiro eu. Digo verdadeiro pois por muitas vezes na vida quis ser o que as pessoas queriam, pois pensava que esta era a melhor forma de aproximar as

pessoas de mim, e foi quando ela me mostrou que eu estava errado, e que era necessário eu mudar, e foi quando eu mudei. Hoje eu quero ser eu mesmo, um Denis complicado, meio doido, brincalhão, porém as vezes estressado, cheio de planos e sonhos, sou muito sonhador. Sonho até acordado, acho um máximo. Quando começo a sonhar eu viajo de verdade, me desligo fico em stand by. Esta é a minha forma de fugir do mundo. Prefiro ser um Denis que vive uma montanha russa de emoções, que vive tendo conflito de pensamento, prefiro ser assim: único. Do meu relacionamento com esta mulher incrível nasceu o grande precursor das minhas forças para superar as consequências dos erros da vida. Hoje o nosso filho tem sido muito importante para mim. Há quem diga que um pai é importante para um filho, mas eu digo um filho é muito importante para um pai. E como o meu filho é importante para mim!

Eu vivo dizendo aos meus amigos (que não são muitos, mas são verdadeiros) que as vezes a nossa vida fica uma loucura. E posso lhes afirmar, que dizer quem eu sou me fez lembrar de coisas loucas e engraçadas. Estava me lembrando de minhas tentativas profissionais frustradas. Já trabalhei com montagem e solda de joia, pintura de residência, pacoteiro de supermercado, ajudante geral, vendedor externo, recepcionista de hotel, guarda patrimonial, segurança de boate, lavador de caminhão, gestor de qualidade, prevenção de perdas e quebras, radialista e brigadista...aff que loucura (risos). E ainda não me descobri profissionalmente.

Sou um cara que gosto de novas paixões, e tenho vivido uma atualmente, na verdade nos últimos 12 meses, eu só tenho tido olhos para ela. A cada momento só penso nela, só penso em me entregar totalmente a ela, para ser franco, penso em firmar compromisso bem sério com ela, e sei que ela vai aceitar (risos). Deixe-me ir ao ponto, senão minha esposa me mata (risos). Estou me referindo à escola, pois dentro do cárcere descobri esta nova paixão e hoje já penso em fazer uma faculdade e continuar estudando e me descobrindo a cada novo dia.

Gosto de desafios, e dentre os muitos sonhos que eu tenho, um dos que mais arde dentro de mim é o desejo de ser um grande propagador da palavra do evangelho de Cristo, pois eu sei que a minha família restaurada, o fato dos meus sonhos

existirem, dentre outras maravilhas, só são possíveis graças ao amor incondicional de Deus.

E eu também considero a religião como base das nossas vidas, não importa qual seja a religião, pois não quero ser dono da verdade, e tão pouco me referir como se a minha opinião levasse a entender que apenas os evangélicos vão para o céu. Não, está não é a minha intenção.

Como fundamento da minha vida, eu levo a espiritualidade, e por meio da religião descobri a arma que é a fé em Cristo Jesus, e hoje sou pastor e considero o fato como se fosse o leme do meu barco.

Falo sobre a religião porque sei que temos que crer em algo e firmar nossa fé e confiança em alguém, e sei que este alguém é o Cristo. Ele sempre está presente aonde está o seu povo a adorá-lo.

Bom, este sou eu. Disse que não sou bom com resumos, mas fiz o meu melhor.

Colaborador 4:

LIBÉLULA AZUL (nome fictício)

Eu, Libélula Azul, nascido em 29/11/1977. Tenho uma irmã mais nova que é professora. E vim de família pobre, simples e apesar de meus pais saberem apenas assinar o nome, nunca deixaram faltar nada.

Tive uma infância maravilhosa. Chegava da escola e as vezes ia ajudar o meu pai na roça que ele tinha na vila em que morávamos. Depois eu e meus amigos íamos explorar matas, escalar montanhas. Quando chovia fazíamos barreiras aonde a água corria. Eu me apego com as pessoas e meus amigos de infância eram como irmãos. As vezes eu falava que ia para casa do outro e pegávamos nossas bicicletas equipadas com apetrechos e pedalávamos por horas pra explorar e conhecer outros lugares. Vivi intensamente cada momento, cada amor, cada paixão, cada amizade, por onde quer que eu passasse.

Sou um tanto fechado, tímido, observador, quieto, mas quando convivo um certo tempo com as pessoas que se identificam com algumas ideias ou atitudes, me sinto mais à vontade para me expressar e expor meus sentimentos.

Eu não gosto de chamar muito atenção das pessoas não.

Eu sempre me ponho no lugar das pessoas para compreender, ou pelo menos tentar compreender, certas atitudes, certas palavras, certas decisões, certos sentimentos.

Quando eu converso com alguém, com alguém que gosto demais costumo conversar olhando bem no olho, para sentir várias coisas, como a verdade ou qualquer tipo de sentimento. Tento ter cautela, pois as vezes o olho da gente deseja o que vê, e as vezes, nós, ou pelo menos eu, não consigo mandar em meus sentimentos. As vezes, quando percebo algo estranho, ou algum tipo de sentimento, ou receio da parte de alguma pessoa, eu devagar me afasto, pois coração dos outros é terra que ninguém passeia. Aliás, o meu nem o de ninguém.

Fico mal quando alguém me decepciona, quando não é verdadeiro comigo.

Eu gosto sempre de falar para as pessoas palavras de fortalecimento e passar coisa boas, palavras de conforto, de incentivo de força, de paz, de amor também e harmonia. Quando eu gosto muito de uma pessoa eu me preocupo demais com ela. O que me atrai em uma pessoa é a humildade, simplicidade, a inteligência, a vontade de mudar o que acha que não tá certo, a educação, o jeito de se falar comigo, quando enxergo através do olhar o seu interior um ser guerreiro, com força e um poder que desconhece, um senso de justiça e compreensão e compaixão com o seu próximo, isto realmente me cativa. Me sinto bem ao lado de pessoas assim, pra mim é uma honra, independente de como estou, e de como sou tratado.

Eu gosto de ver a pessoa que eu quero bem feliz, fico triste quando vejo a pessoa triste e não posso fazer nada, nem dar um abraço, nem se quer uma palavra de conforto. Fico triste quando dão as costas para mim, pois sofro quieto no meu canto.

Também sou um homem com alguns sonhos interrompidos pelas drogas, pelo crime e por algumas situações interrompi os treinos de karatê, o curso de piloto da força aérea, abandonei a escola, me envolvi com a pessoa errada, pois sempre fui usado por algumas mulheres. Hoje tenho trauma de mulheres bravas, que xingam, e tenho dificuldade de acreditar 100% em alguma mulher, pois já fui muito usado e judiado. Sou grande, forte, sério, mas também sou sensível, muito

carinhoso, amoroso e um pouco carente. Pelo decorrer das adversidades da vida, tem horas que o silêncio é melhor.

Já viajei muito. Várias cidades, culturas, amizades inesquecíveis. Até hoje as pessoas falam que gostam muito de ficar na minha presença e conversar comigo e fazer festa e brincar, sabe intimidades, brincadeiras que só a gente entende.

Eu aprendi demais com a vida, com o mundo.

Odeio respeito por medo, não gosto de pessoas que se aproveitam ou humilham outras pessoas por se acharem mais fortes. Não gosto de pessoas que fazem de tudo para se aparecer, inclusive expor ao ridículo pessoas que elas acham inferiores.

Não tenho nada contra a opção sexual das pessoas, desde que não faça nenhum mal fisicamente, nem psicologicamente para nenhum ser vivo.

Não gosto de palavras de baixo escalão, nem de agressão física nem verbal. Não gosto de pessoas arrogantes, prepotentes. Quando sinto temor de alguém, sempre tem um motivo, pois o temor pra mim representa perigo, as vezes não fisicamente, mas sim no coração, no sentimento.

Pra mim todo ser consciente tem o direito a trilhar o próprio caminho e sonhar e coloca-los em prática. Não devemos matar os sonhos de ninguém, independente dos nossos.

Tive um pai e mãe guerreiros, honestos, heróis. Sou pai, faço tudo pela felicidade, bem estar de meus filhos. Minha vida não é minha e sim deles. Eu sou herói deles e tem pessoas que se aproveitam por isto, mas pra mim tudo tem um sentido na vida. Tudo tem um significado maior do que enxergamos, em tempos e tempos, passando por etapas, vamos achando a direção para cada objetivo que achamos importantes a serem alcançados, conquistados e certos desejos temos necessidades, ou curiosidade de satisfazê-los.

O que importa é viver, viver intensamente. Todo ser humano erra. O pior é viver na dúvida, com várias perguntas, sem resposta. Não tenho respostas para todas, mas não tenho dúvida de muitas coisas e nem curiosidades. E na maioria das vezes desbravar alguns desejos e curiosidades foi uma satisfação. Tenho lembranças de experiências inesquecíveis, por respeito e educação à você paro por aqui.

Colaborador 5:**INDEFINIDO (nome fictício)**

Bom... sou uma pessoa calma, muito calma. Tenho 41 anos, casado com uma pessoa muito especial, por quem tenho grande admiração e carinho. Essa sempre esteve comigo nas melhores horas e nas piores também. Essa pessoa se chama Elisângela, ou simplesmente Eli. Temos quatro filhos: Felipe com 21 anos, Isabela com 13 anos, Marcio com 11 anos e Cauã.

Bom... sempre trabalhei como soldador em grandes empresas como Catepillar, Dedini Painco e outras. Um belo dia cheguei do trabalho e conversando com Eli ela sorriu e me disse: "Amor, estou grávida". E eu, muito feliz, lhe disse: "Nossa, que felicidade! Será que é menino? Ah... não importa se é menino ou menina, o que importa é que estamos felizes." Depois de alguns meses, ele chegou. Sim ele, o Cauã, nosso filho lindo, branquinho de olhos azuis. Eu estava muito feliz, parecia um sonho. Mas numa dessas visitas ao médico, a primeira surpresa, o médico disse para Eli: "Precisamos fazer alguns exames, acho que tem alguma coisa errada com o bebê". Fizemos todos os exames pedidos pelo médico, não deu nada, nossa... foi só um susto.

Estávamos todos felizes, o Cauã era a alegria da casa. De repente, o que era a alegria se transformou em tristeza e choro e até hoje nós não sabemos o que aconteceu com o pequeno Cauã. Com apenas três meses, partiu. Fiquei desiludido, não conseguia mais trabalhar direito, me afundei nas drogas, álcool, não queria ver ninguém, vivia nas noites procurando em vão preencher aquele vazio dentro de mim. Então, comecei a andar com algumas pessoas e com essas pessoas começamos a praticar alguns crimes, quando vim preso e estou até hoje.

Ainda sinto muita falta do Cauã, mas fazer o que se Deus quis assim?

Ah... quase se esqueci de mim, eu sou o Indefinido, não gosto de falar de mim, fico muito triste.

Colaborador 6:**ENZO (nome fictício)**

Um pouco da minha vida: sou um moleque, porque é assim que me acho, um moleque por ser brincalhão. E posso falar que gosto de ajudar quem precisa e com a minha prisão aprendi muito. Temos que ser fortes e usar a inteligência porque cadeia não é como todos pensam, e só vivendo para aprender, porque cada um tem sofrimento, e cada um é cada um. Só que com tudo isso eu aprendi a falar menos e escutar mais, por isso que não sou muito de falar e, assim, com mais aprendizado, vou me tornando mais forte para vencer essa fase da minha vida.

E estou aqui tentando me expressar, que acho muito difícil fazer isso, porque tem vez que nem eu me entendo. E esse lugar me fez ser um moleque muito pensativo. E com os meus pensamentos eu vou pelo tempo, pra me livrar, não lembrar mais de maus momentos e, assim, vou até terminar essa cadeia só pensando e tentando até me entender, que um dia eu chego aonde quero chegar. Que vive e aprende com a vida, porque ela é linda e bela, só basta saber os limites que nós não sabemos o que é limite, porque senão eu não estaria aqui e sim, quero ser sem limites e livre para voar!

Colaborador 7:**HARRY (nome fictício)**

Meu nome é Harry, nasci no dia 24 de setembro de 1980, na cidade de Ribeirão Preto, SP.

Minha vida ao longo destes 33 anos não foi uma das mais fáceis que se pode ter.

Morava muito longe da cidade de Ribeirão. Minha mãe teve muitas dificuldades para engravidar, mas, enfim, aconteceu, ufa!!! Minha mãe teve desejo de chocolate, mas não deu tempo para meu pai ir buscar, tive pressa de nascer (risos). Adivinha, minha mãe fez o favor de coçar a orelha, então nasci com uma pinta.

Com um ano de idade, minha mãe separou do meu pai. Logo depois tive um padrasto que comecei a chamar de pai até

meus 14 anos. Enfim, um homem trabalhador e honesto, mas tinha um grande defeito: era alcóolatra. Presenciei muitas brigas entre eles, até uma ameaça envolvendo faca. Então ela deu o basta, novamente era eu e ela.

Com o passar de alguns anos, um novo namorado. Desta vez um rapaz de menos idade que eu. Fazer o que? Nunca me intrometi na vida amorosa de minha mãe.

Neste relacionamento, surgiu meu irmão que hoje tem 10 anos. Como já disse no começo, não tive vida fácil. O namorado dela se envolveu com drogas logo que meu irmão nasceu. Com muitas dívidas, ele fugiu da cidade e não se tem mais notícia dele até o dia de hoje.

Saí para trabalhar e cuidar de minha mãe e meu irmão.

Foram tempos difíceis. Em meu serviço conheci uma mulher, que em pouco tempo viria a ser minha esposa. Namorei com ela por cinco meses e nos casamos. Deixei minha mãe e ela passou a odiar minha esposa. Depois do casamento, nove meses se passaram e nasceu nosso filho querido.

Foram cinco anos maravilhosos. Minha esposa adoeceu. Foi um choque para mim, comecei a beber e como consequência a fazer uso de cocaína. Tudo isso piorou quando minha esposa faleceu. Comecei a vender drogas para poder fazer uso da droga.

Então veio o fundo do poço. Pelo menos achei que era. Fui preso, hoje já se passaram dois anos privados de minha liberdade. E o que é pior: sem ver meu amado filho.

O que teria tudo para piorar em minha vida, por causa da raiva, do abandono, veio o CR em minha vida e comecei a ver a luz no fim do túnel. Comecei a estudar, e por incrível que pareça, peguei gosto pelos estudos. Também trabalho, e gosto do que faço. Encontrei na religião um excelente caminho, me batizei dentro do CR. Graças a Deus minha família hoje tem me dado apoio, estou bem com minha mãe.

Tem mais: estou perto de uma saída temporária, e verei meu querido filho. Ele está me esperando.

A vida difícil que tive nesses 33 anos estão servindo como um aprendizado para a felicidade do meu futuro. O segredo é não desanimar, sempre acredite que possa haver mudanças boas.

Esse sou eu, na procura da felicidade.

Colaborador 8:**VILMAR (nome fictício)**

Como sou? Na verdade eu sou um homem de sentimentos. Tenho carisma, amor demais. Tenho uma filha de 8 anos que é o meu maior presente na vida.

Embora sei, errei em determinados momentos e, assim, após ser preso, e ser condenado, tenho tentado da melhor forma tirar algum proveito de tudo isso. Por mais que seja ruim. E agora, depois de algum tempo de detenção, penso muito em tudo o que já passei nesta vida.

Gosto muito de música sertaneja, que fala de amor, de história verdadeira e muito mais o que se refere ao romantismo.

Eu me chamo Vilmar.

Colaborador 9:**BEBÊ (nome fictício)**

Nossa... que situação difícil, pelo menos para mim. Bom, meu nome é Bebê, sou de Piracicaba, nascido e criado lá. Tenho 22 anos. Sou um pouco complicado pra descrever quem eu sou, mas vou tentar...

Venho de uma família mil grau, aonde os meus pais são evangélicos, é uma família muito próxima a familiares (tios, tias, etc.). Somos em quatro: dois homens e duas mulheres, ou seja, Johny, eu, Paloma e Beatriz. Eu sou caçula dos homens, cuja diferença entre nós é de dois em dois anos. Os meus pais sempre quis que eu e meus irmãos se formasse na escola, fizesse um bom curso e arrumasse um bom emprego. Todos iam para a escola, exceto eu. Sempre fui o do contra da família, ou vamos supor, sempre tem que ter um da família que seria a ovelha negra. Nunca concordava com o que eles falavam, sempre era o contrário. Adorava chamar atenção, sempre fui bagunceiro, briguento e irritante. Mas esse, que acaba de escrever, tem um belo coração, que sabe compreender algumas pessoas, sabe dar grandes conselhos e entender algumas pessoas complicadas. Mas na verdade, o mais complicado de tudo isso sou eu...

O tempo foi passando e eu fui crescendo, aonde que na escola nunca dava certo, só me metia em confusão, nunca prestava atenção nas aulas, só bagunçava. Tive muito problema com escola. Os meus pais sofreram muito por causa de mim, eles conversaram comigo hoje, no outro dia eu fazia tudo o contrário. As palavras dos meus pais naquele momento tinha uma grande importância, mas no dia seguinte fazia tudo errado outra vez. Eu, na verdade, não dava valor as palavras dos meus pais. Para mim, era uma aventura. Para eles, eram palavras de aconselhamento para que um dia eu me tornasse a pessoa que não sou hoje. Se eu tivesse ouvido os meus pais, talvez hoje eu não estaria aonde eu me encontro hoje, mas sabe que eu não me arrependo?

Logo mais eu amiguei. Com 13 anos de idade já morava sozinho, mas não deixava de ir para a escola. Eu na minha vida sempre gostei de trabalhar, querer conquistar algo de muita importância, tipo pra mim era uma vitória muito grande. Vou explicar o porquê de tudo isso. Eu fui e sou um cara muito manhoso, vamos supor, sou o xodozinho, sabe tipo tudo que quer tem nas mãos? É... infelizmente eu sou assim, a minha criação foi assim. Os meus irmãos ficavam bravos com os meus pais, porque se eles quisessem algo, poderiam até ganhar, mas depois de muita insistência, e comigo não, era tudo mais fácil, aonde eles reclamavam, porque eu era o que mais dava trabalho, mas era o que mais tinha tudo, isso para eles era acabar o mundo. Mas então eu sempre tive uma meta, ou seja, um alvo, se eu quero uma coisa eu corro atrás, nem que seja para mim sofrer, mas eu faço de tudo para conquistar.

Eu acho que para mim parar onde estou hoje, muita desobediência e falta de vergonha na cara, porque nunca precisei levar a vida que eu levava, mas foi como eu disse, sou um do contra...

Hoje eu poderia estar formado na escola e num serviço muito bom, mas não foi essa a minha escolha, sabe por que? Eu sou um cara muito complicado, sou nervosinho de verdade, mas com a ajuda de alguns estou aprendendo a superar tudo isso. Eu, por exemplo, se não gosto de uma pessoa e muito alguém me aconselha a gostá-la, as vezes posso até gostar, mas isso dura uns dias. Gosto de bancar o durão por fora, mas por dentro tenho um coração mais molenga do que você

imagina, sou muito sentimental. Eu adoro palavras de conselho, o difícil é praticá-las. Para mim as palavras de conforto tudo se torna difícil. Sou muito chorão. Quando eu paro pra pensar nas burradas que eu cometi no passado, nossa, ou das perdas que fazem falta, nossa, isso dói dentro e mim, as vezes chega até a machucar.

Mas hoje aqui dentro, foi aonde estou aprendendo muita coisa, a superar as minhas forças, lembrando do passado para que eu não erre outra vez. Porque na minha opinião nós temos que lembrar do que fizemos pra amanhã ou depois não errarmos outra vez. Isso me traz uma força de seguir os meus métodos, os meus princípios, buscar o meu objetivo, e eu vou lutar, a vida não acabou, tenho muitos sonhos e pretendo realizá-los, lutando, batalhando, correndo atrás daquilo que eu quero, e eu vou conseguir.

Hoje dentro dessa prisão, eu me olho em um lugar aonde eu posso refletir. Errei, mas estou pagando. Aqui fiz muitas amizades, aprendi muita coisa legal, vou pôr em prática para que eu possa tornar quem eu quero me tornar. Vou ser feliz, mas da maneira correta, lutando, buscando e conquistando tudo o que pretendo com Deus na minha frente. Tudo posso naquele que me fortalece. Hoje eu choro, amanhã vou sorrir, isso eu acredito.

Sou um pouco complicado, mas tenho um coração muito dócil e vou fazer feliz aqueles que estão ao meu redor: a minha família, os meus pais que merecem a minha felicidade, que merecem ver eu me tornar quem eu quero me tornar.

Colaborador 10:

REZINHO (nome fictício)

Quem sou eu?

Meu nome é Rezinho, tenho 24 anos de idade, nasci em 1989, dia 14 de setembro. Sou da cidade de Leme no Estado de São Paulo.

Meu perfil é: tenho um metro e oitenta e oito, meu peso é 90 quilos. Sou uma pessoa simpática, muito humilde, uma pessoa muito gentil. Sou muito responsável pelos meus

atos, sou uma pessoa muito alegre. Para mim nem as dificuldades me deixam triste.

Sou um homem que gosta de passear. Não sou de ir muito para baladas. Os meus passeios é gostar de ir aos clubes, praias. Gosto de um bom restaurante. Quando eu disse que não gosto de balada, eu quis dizer nem todas as baladas, mas algumas são muito legais até de curtir sim. Sou uma pessoa que quando tenho tempo gosto de ler algum livro, gosto de passear com meu filho, pois sou uma pessoa que gosta muito de criação, pois tenho um cachorro e gosto de passear com ele.

Sou um homem que nas horas de querer beber alguma bebida, gosto de beber cerveja com moderação, sempre com controle, é claro. Gosto de sempre que posso fazer exercícios físicos em academia e muita caminhada. Gosto de andar de bicicleta, gosto de se cuidar muito da minha saúde e do meu corpo e também sou muito vaidoso.

Sou um homem que gosta de conhecer pessoas que sejam sinceras e realistas e também gosto de conhecer pessoas que fazem amizades verdadeiras, pois existe uma grande importância em nossa vida é ter amigos verdadeiros, humildes e leais.

Eu sou um homem que tenho muita fé em Deus, pois acredito muito que nosso senhor é tudo. E nós sem fé e sem acreditar em Deus não somos nada.

E sou uma pessoa que gosta de ouvir muita música, não importa qual.

E também gosto muito de dançar.

Essa pessoa sou eu.

Colaborador 11:

SOZINHO (nome fictício)

Este colaborador optou por não fazer sua “escrita de si”.

Pesquisadora:**GABRIELA (nome fictício)**

Dentro de mim moram muitas Gabrielas. Convivo com cada uma delas e transito por elas diariamente. É a junção delas que fazem de mim quem eu sou.

Existe uma Gabriela que é apaixonada por plantas e animais, que dedica parte de seu dia cuidando do jardim, regando e podando as plantas, que deita e rola no quintal com os quatro cachorros que tem, que dorme junto com sua gata, que se delicia colhendo jabuticabas do pé, que tem prazer em ver suas mãos e língua tingidas de roxo de tanto comer amoras.

Há uma Gabriela que é filha e irmã, que enfrenta inúmeras dificuldades para lidar com as relações familiares conflituosas. Essa Gabriela tem amadurecido com o passar dos anos, já foi bem mais rebelde, já quis que famílias não existissem, já achou que seus pais nunca deveriam ter se casado e muito menos terem tido filhos. Hoje ela compreende de maneira diferente, vê nessas relações desafios que a fazem ser cada dia uma pessoa melhor, mas ainda são grandes desafios e nem sempre ela sabe lidar com as situações familiares da melhor maneira.

Há uma outra Gabriela que é companheira de um cara incrível, um alguém que lhe apareceu nos percursos da vida e que tem, diariamente, lhe ensinado a ver e viver a vida de um modo mais leve. Com ele, essa Gabriela tem aprendido sobre os sabores e prazeres do partilhar mais intenso e juntos eles tem construído uma vida com importantes responsabilidades: cuidar e manter uma casa, zelar pelo bem estar de diversos animais e plantas que com eles vive, e cuidarem um do outro a todo momento.

Há também uma Gabriela que é irresistivelmente apaixonada por dançar, principalmente forró. Uma Gabriela que nasceu quando tinha seus 15 para 16 anos, se revelou aos 18 e que, apesar de menos intensa atualmente, sempre se alegra com a possibilidade de sair para dançar.

Uma outra Gabriela é aquela que é amiga de pessoas, ao ser ver, ímpares. Com essas pessoas essa Gabriela deu muita risada e as vezes também chorou, brincou de faz de conta, fez comidinha com mato, foi em festas e baladas, ficou na rua de madrugada esperando o ônibus para voltar

para casa, realizou diversas viagens, fez inúmeros almoços coletivos, dividiu casa, organizou mutirões para plantio de mudas, compartilhou segredos e confissões, assistiu filmes com pipoca caramelizada, andou de bicicleta na chuva, vez guerra de lama, entrou em discussões filosóficas intermináveis. Com eles, ela sempre ganhou tempo, mesmo não fazendo nada.

Tem a Gabriela bióloga, que fez cinco anos de faculdade e que nesse processo se encantou com a beleza dos seres vivos e se desencantou com a sistematização e fragmentação que fazemos para estudá-los. Essa Gabriela aprendeu a olhar a vida como algo extremamente complexo, interligado e sublime. Essa Gabriela tem a certeza que o grande encanto da vida é a própria vida, em todas as suas manifestações.

Mais recentemente surgiu a Gabriela professora. Essa não era uma Gabriela que estava nos planos, mas veio chegando, se apossando e agora já está muito bem instalada. A Gabriela professora é também uma idealista, que acredita profundamente no poder de transformação da educação. Se encanta ao ver os alunos progredirem, encontrarem o prazer por aprender e sonha com uma escola nova, menos quadrada e muito mais libertadora.

Uma das mais recentes Gabrielas talvez seja a Pesquisadora, essa está aprendendo a pesquisar, a produzir conhecimento. Mas essa Gabriela acredita que o conhecimento tem que ser construído colaborativamente, com espaço para que várias vozes sejam ouvidas. E que essa produção de conhecimento, esse fazer científico, seja um instrumento para construirmos uma sociedade cada vez mais justa e fraterna. Essa Gabriela tem se engrandecido com o compromisso e responsabilidade com que seus colaboradores de pesquisa tem encarado este trabalho, auxiliando-a nesse novo trilhar.

Sem dúvida, há uma vastidão de muitas outras Gabrielas dentro de mim. Algumas são memórias de tempos outrora vividos, outras se revelarão em tempos que estão por vir e várias delas coexistem em mim no tempo presente. É a existência dessas tantas Gabrielas que me faz imprecisa, imperfeita e em constante processo de construção, pois sou, e sempre serei, inconclusa. E essa, para mim, é a mais magistral perfeição da vida: A possibilidade de sermos muitos, mesmo sendo um.

2.3.2 O olhar de quem participando se faz pesquisadora

Agora, quando desembrulho minhas lembranças eu aprendo meus muitos idiomas. Nem assim me entendo. Porque enquanto me descubro, eu me anoiteço, fosse haver coisas só visíveis em plena cegueira.

Mia Couto

As biografias de cada um dos colaboradores trazem à tona a multiplicidade de identidades que existem em cada ser e que, em decorrência da estrutura da prisão, acabam por ficarem esquecidas sendo pouco, ou nada, valorizadas. Segundo Souza (2008, p. 44), “o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas”, constituindo-se, portanto, como importante ferramenta para estudos e trabalhos no contexto prisional, onde prevalece a anulação do ser.

Os fragmentos de histórias de vida aqui relatadas evidenciam que por trás do estereótipo do homem preso, que os aprisiona tanto quanto a própria prisão, há muitas outras identidades: pais que amam seus filhos e sofrem com a perda deles; filhos que cuidam de suas mães; alunos que se sentiam incompreendidos; pastor que acredita que a espiritualidade é fundamental na vida; homens que gostam de ler e escrever, que são bons de papo e não negam uma boa conversa; pessoas que admiram a vida no campo, que sofrem com a saudade da família, que se alegram ao tocar e ouvir música, que enfrentaram muitas dificuldades ao longo da vida, que estão aprendendo a se expressar, que se arrependem de algumas condutas, que acreditam na importância de sonhar e viver intensamente, que estão à procura da felicidade e desejam ser livres para voar. Essas deveriam ser, na verdade, as imagens que vem a frente dessas pessoas, pois não são identidades passageiras: as constituem enquanto seres humanos.

É com essas pessoas em permanente processo de construção e repletas de identidades, que a Educação Escolar em prisões deve estabelecer diálogos e não com a figura transitória da pessoa presa, que em maior ou menor espaço de tempo, deixará de existir.

A convivência com esses 11 homens singulares, além de ser de fundamental importância para a compressão da educação escolar em prisões, foco deste estudo, propiciou que eu conhecesse um pouco da diversidade dos humanos que habitam temporariamente as unidades prisionais. Esta é uma oportunidade rara na sociedade atual, pois as prisões são espaços isolados e de isolamento, onde minúscula parcela da sociedade

livre pode adentrar. Para a maior parte da população da sociedade livre prevalece o desconhecimento sobre o interior das prisões e, conseqüentemente, sobre as pessoas que nela vivem.

A leitura dessas biografias permite, de certa forma, conhecer parte desse universo difícil de adentrar. A partir delas é possível depreender diversas e diferentes interpretações. Entretanto, a maior parte culminará na compreensão de aspectos da humanidade dessas pessoas que sobre si escrevem.

Um dos primeiros aspectos que chamam atenção é o tamanho dessas biografias. A diferença no tamanho das escritas reflete, em parte, a personalidade das pessoas que as escrevem. Alguns são mais tímidos, outros mais desinibidos. Alguns preferem falar do que escrever, outros o contrário e alguns gostam dos dois. Entretanto, apesar de algumas serem mais curtas, a maioria é longa. Tal situação intriga, principalmente, quando eles sinalizam a dificuldade de escrever sobre si. Terá sido o comprometimento que eles assumiram com o estudo que os motivou a superar essa dificuldade e escreverem suas biografias com tanto empenho?

Ainda em relação às longas *escritas de si*, cabe refletir o quanto elas representam o desejo desses homens em situação de privação de liberdade em poder dizer a sua palavra, em resgatarem e compartilharem suas histórias.

Nos espaços de privação de liberdade, família e religião são bens de muito valor. Em praticamente todas as escritas há referência a importância da família, representada pela figura da mãe, pai, esposa e/ou filhos. Essas pessoas aparecem nas biografias como figuras de amparo, de admiração e pelas quais, muitas vezes, eles projetam novos projetos de vida. Religião e Deus também são referências comuns na maioria das *escritas de si*, representando a força que os mantém firme e que dá suporte para as mudanças de vida que almejam.

Dificuldade e desafio são palavras que aparecem em quase todas as biografias, ajudando a compreender o contexto de vida dos colaboradores. Evidencia-se que a maioria dos colaboradores pertencem a uma classe econômica menos favorecida, por eles denominada “humilde” e “simples”, o que implicou em diversas das dificuldades e desafios que afirmam ter enfrentado ao longo de suas vidas.

É importante notar que a busca pela autodescrição os conduziu a reflexão sobre suas vidas. Dessa forma, as *escritas de si* não se restringem a expressar quem eles são, elas trazem também pistas que ajudam a compreender a razão pelas escolhas de seus

caminhos, evidenciam a imaturidade de alguns em seus passados, as pressões sociais e familiares vivenciadas por outros e o desejo de mudarem de vida.

Em diversas das biografias há referência e reflexões relacionadas ao erro, sejam elas: lamentando terem agido de forma errada, reconhecendo no erro um processo de aprendizagem ou considerando-o como inerente ao ser humano. Tais reflexões evidenciam que eles não são alheios às suas falhas, pois refletem sobre elas, o que é imprescindível para tomada de novas ações futuras. Nessa perspectiva, alguns apontam a vivência no cárcere como um processo doloroso, porém de aprendizagem.

Mesmo trazendo recortes de suas histórias de vida que evidenciam diversas dificuldades vividas e a dor da experiência do encarceramento, a maior parte das *escritas de si* carregam sentimentos de esperança em relação a vida futura, revelados por meio de seus sonhos, desejos e objetivos.

Por meio da leitura dessas *escritas de si* é possível perceber a complexidade de cada colaborador, que se apresenta como um ser humano reflexivo sobre suas vidas e ações. Esses percursos vividos repercutem sobre suas personalidades, formas de ser e de pensar e, por isso, ajudarão a compreender suas vozes e escritas presentes nesse estudo.

2.4 Procedimentos da coleta de dados

Os dados para análise foram coletados a partir dos seguintes recursos metodológicos: (1) *rodas de conversa* que, devidamente autorizadas, foram gravadas e posteriormente transcritas, (2) registro em *diário de campo* da pesquisadora e (3) *reflexões escritas* dos colaboradores de pesquisa. A partir desses recursos metodológicos buscamos identificar os significados e entendimentos dos colaboradores em relação à educação, à escola e à prisão.

2.4.1 Rodas de conversa

Quando estruturávamos os procedimentos para coleta de dados desta pesquisa, muitas foram as reflexões feitas entre mim e minha orientadora no intuito de ponderar sobre as diferentes possibilidades de recursos que poderiam ser utilizados, os objetivos

da pesquisa e o contexto prisional, a fim de definirmos a melhor escolha. Sempre tendo em vista o desejo de trazer as percepções das pessoas em situação de privação de liberdade, ainda que sob os nossos recortes, optamos pelo uso de rodas de conversa.

A Roda de Conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54).

Constituem-se, desse modo, como uma metodologia que incentiva a participação e reflexão na qual “buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo” (AFONSO; ABADE, 2008, p.19). Trata-se, portanto, de um tipo de metodologia participativa que pode ser utilizada em diferentes contextos com o objetivo de promover a reflexão sobre os mais diversos temas.

A Roda de Conversa é um recurso metodológico semelhante ao Grupo Focal, também utilizado em pesquisas qualitativas. No Grupo Focal, se busca a pluralidade de ideias ao invés do consenso, é fundamental o registro sistemático das informações, é necessário o estabelecimento de relação de confiança entre o pesquisador e os participantes, e estimula-se o diálogo sobre determinado assunto (RESSEL *et al*, 2008). Todas essas características também se fazem presentes na Roda de Conversa, entretanto, o Grupo Focal apresenta organização mais sistemática, exigindo do facilitador/moderador/pesquisador clareza das questões a serem propostas para discussão (GUI, 2003). Na roda de conversa, por sua vez, os diálogos fluem de forma mais espontânea. Há um fio condutor, um planejamento, que é o tema de discussão que reúne o grupo para o diálogo, porém não há necessariamente roteiro de questões.

O Grupo Focal prevê um assistente de pesquisa que é responsável por fazer o registro e/ou manusear o equipamento de gravação, deixando o pesquisador mais livre para conduzir a mediação do diálogo. Na Roda de Conversa esse assistente pode estar presente, porém no espaço de privação de liberdade a presença de um membro desconhecido pode dificultar a abertura dos participantes para o diálogo. No nosso contexto, a presença de um assistente interferiria na relação de confiança já estabelecida entre mim e os colaboradores, prejudicando a coleta dos dados.

O próprio nome de cada um desses recursos falam um pouco por si: o Grupo Focal enfatiza o foco sobre o qual o grupo selecionado irá dialogar; e a Roda de Conversa enfatiza a formação em círculo, que iguala as posições de todos os participantes, e o diálogo que se pretende estabelecer.

Em decorrências dessas pequenas diferenças, consideramos que a Roda de Conversa se enquadrava melhor com as escolhas metodológicas assumidas nesta pesquisa e nos baseamos nela para desencadear a coleta de dados.

Com o intuito de promovermos atividades de reflexão sobre a educação escolar, o grupo de colaboradores da pesquisa se reuniu uma vez por semana, às sextas-feiras, ao longo de dez encontros de aproximadamente duas horas de duração cada, para dialogarmos em Rodas de Conversa. Entretanto, tínhamos conhecimento, devido a leituras feitas sobre esse recurso metodológico, que nem sempre a participação em Rodas de Conversa é fácil, sendo necessário que se estabeleça “*condições dialógicas* para que a reflexão aconteça” (AFONSO; ABADE, 2008, p.23).

É preciso oferecer algumas condições para incentivá-la bem como buscar superar algumas de suas dificuldades. Às vezes, as pessoas se sentem intimidadas pelo fato de terem um vocabulário diferente, de não terem educação formal, de abordar determinados temas, de revelar experiências sofridas, de expressarem opiniões e assim por diante. Nem sempre a reflexão faz parte do nosso cotidiano. Muitas pessoas vivem em contextos que não cultivam e mesmo reprimem ou não incentivam a reflexão. Em nossa sociedade, a desigualdade social traz impactos também sobre as oportunidades de expressão, comunicação e reflexão. Também são diferentes as condições que as pessoas têm de participar e refletir em seus diferentes contextos de vida. É claro que, sendo a capacidade de pensar própria do ser humano, não podemos falar em uma incapacidade, generalizada, de pensar em dados contextos. Porém, alguns contextos impõem dificuldades à reflexão, as situações de sofrimento ou de exclusão social são exemplos. Quando alguém consegue, apesar de tudo, refletir nestes contextos, via de regra traz ótimas contribuições para a compreensão do próprio ser humano (AFONSO; ABADE, 2008, p.24).

No contexto prisional, a prática da reflexão é muitas vezes reprimida, uma vez que estes espaços prezam pela obediência cega. Aprisionados que assumem postura questionadora e reflexiva acabam enfrentando dificuldade de sobreviver nestes espaços. Nesse sentido, tínhamos consciência de que esta seria uma proposta desafiadora de ser estabelecida no interior de uma unidade prisional, uma vez que “a roda de conversa deve se dar em um contexto onde as pessoas podem se expressar sem medo de punição social ou institucional” (AFONSO; ABADE, 2008, p.24) e não possuíamos mecanismos que garantissem isso. Tínhamos o sigilo assegurado pelo TCLE e o vínculo já estabelecido entre a pesquisadora e os colaboradores em decorrência de sua relação professora-alunos,

mas sabíamos que isso talvez não fosse o suficiente para fazê-los se sentir seguros em participar das rodas de conversa. Entretanto, nossas ponderações nos levaram a optar por esse recurso metodológico, pois “o que se busca na roda não é uma disputa sobre ‘quem tem razão’, mas a apreciação das diversas razões, o alargamento da visão de cada um, a ampliação dos horizontes e a possibilidade de melhor refletir sobre a questão abordada” (AFONSO; ABADE, 2008, p.24). Acreditávamos que, em diálogo com diversos colaboradores, poderíamos construir com eles alguns entendimentos sobre a educação escolar, que não pertencessem a um ou outro especificamente, mas que fosse fruto de uma reflexão com base em diversas razões. É nessa perspectiva que os dados foram analisados neste estudo, sempre como *voz de colaborador* não identificado que emergiu desse diálogo coletivo, também no intuito de preservar a identidade dos colaboradores.

Consideramos que:

Nas Rodas de Conversa, partimos de conhecimentos já construídos para motivar um processo de compreensão, mas também de criação. Para compreender o mundo, é preciso nos apropriarmos dos significados dados e, a partir dele, construir a nossa própria resposta para os problemas atuais que somos chamados a enfrentar. Assim, ao se discutir um tema, é importante alimentar a discussão com novas informações. Mas a informação sozinha não basta. Pensamos que uma nova compreensão vai utilizar a informação em um contexto de reflexão para ir além dela e conseguir produzir com ela alguma coisa nova diante das questões que o grupo enfrenta. Existe aqui uma dialética entre compreender e analisar. Para compreender, precisamos nos sentir dentro de um referencial já construído e que somos convidados a compartilhar (AFONSO; ABADE, 2008, p.25 - 26).

Nessa perspectiva, a partir de recursos diversos (trechos de filmes, textos, imagens, sons) por nós selecionados, os colaboradores foram estimulados a refletir e dialogar sobre aspectos vinculados a educação escolar.

Desde o primeiro encontro, os colaboradores se envolveram com as propostas de reflexão, trazendo contribuições aos diálogos e posicionando-se sobre as questões abordadas. Alguns ocuparam mais o espaço de voz que outros, mas todos, em algum momento, trouxeram suas contribuições e impressões. Assim, os colaboradores puderam:

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a escrever a História através da *sua* história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *agente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles a quem a *pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular (BRANDÃO, 1986, p.11).

Enquanto refletíamos sobre questões mais abrangentes sobre a educação escolar, sentia que eu e os demais participantes da roda de conversa dialogávamos de maneira despreocupada, contudo, quando as questões eram mais relacionadas às unidades prisionais, ficávamos tensos e receosos. Havia o medo que alguém que não pertencesse ao grupo escutasse parte da conversa e fizesse uma interpretação equivocada que pudesse prejudicar algum dos colaboradores.

Percebo que quando eles entram em alguns assuntos até eu sou tomada pelo medo. Medo do que eles falarem vazarem de alguma forma e eu não conseguir protegê-los. Medo de acabar prejudicando eles com a pesquisa.

(Diário de campo, 04 de abril de 2014)

Em alguns momentos, fomos interrompidos pela entrada de algum ASP ou de reeducandos na sala e, em comum acordo, optamos por sempre parar o diálogo durante uma interrupção, independente do assunto que estivesse sendo discutido.

Você reparou que a gente estava aqui e que a gente foi interrompido várias vezes? **(Voz de colaborador)**.

Os meninos chegaram a comentar que essa interrupção era curiosidade, pois querem saber o que está acontecendo.

(Diário de campo, 04 de abril de 2014)

O medo se instaurava, pois as prisões, e não apenas este CR, são instituições historicamente construídas como espaços de imposições e não de questionamentos. E o que nos propusemos a fazer ali, reunidos, era justamente compreender/ discutir os modelos que vem sendo adotados, avaliando as alternativas que eles apresentam em relação ao modelo tradicional e seus desafios. Porém, criticar o funcionamento deste espaço parecia ser uma subversão e, portanto, errado e proibido.

Ressaltamos, contudo, que em momento algum a administração da unidade restringiu ou interferiu diretamente em nossas propostas de reflexão. O medo não vinha da situação concreta, mas das entrelinhas aprendidas na convivência dentro do espaço prisional e dos conhecimentos já produzidos sobre ele.

A cada encontro, as inseguranças foram sendo diluídas e o grupo foi se consolidando. Chegamos ao final dos dez encontros com os 11 colaboradores, sem

nenhum tipo de ameaça ou punição direta ou indireta em decorrência de suas falas e/ou participação nas rodas de conversa. Ressaltamos, entretanto, que o uso deste recurso metodológico, em nosso entender, foi positivo, em grande parte devido à relação de vínculo já estabelecida no decorrer dos meus anos de trabalho na unidade prisional, facilitando a construção de relações de confiança e possibilitando que, em pouco tempo, os colaboradores se sentissem seguros para exporem suas opiniões no grupo.

Em todos os encontros, procurei atuar como mediadora do diálogo, trazendo elementos que estimulassem a discussão. Contudo, a beleza e riqueza das rodas de conversa se apresentam justamente nos caminhos que ela assume por si só, enquanto um coletivo que dialoga. Apesar de eu vir com orientações iniciais para a discussão, os colaboradores assumiam a condução da conversa de maneira espontânea e fluida, de modo que os assuntos seguiam os caminhos daquilo que eles desejavam falar e não do que eu queria ouvir.

Eles determinam os rumos das conversas, praticamente não há espaços de silêncio. Sempre há alguém querendo dizer algo.

(Diário de campo, 04 de abril de 2014)

Entretanto, eles tinham clareza que o nosso foco de estudo era a educação, e independente dos rumos que nossas conversas assumiam, eles sempre resgatavam essa dimensão. Nos primeiros encontros, vivi alguns conflitos com relação ao meu papel no grupo e o quanto eu deveria ou não conduzir os diálogos, mas aos poucos fui compreendendo, com o auxílio de minha orientadora, que a minha principal função era ouvi-los. Busquei, assim, como ensina Paulo Freire (2007), não perder nenhuma oportunidade de assumir uma postura curiosa: “a de quem pergunta, a de quem se indaga, a de quem busca” (FREIRE, 2007, p.12). Nesse sentido, me foquei no que eles tinham a dizer e evitei durante a coleta de dados expor as minhas opiniões e entendimentos, apesar do anseio deles por conhecê-los.

Espero que no próximo encontro mais pessoas falem e que a professora, que tem o dom da retórica, expresse sua opinião sobre a educação, principalmente no CR **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Professora, sei que combinamos que você só dará sua opinião no nosso último encontro, mas deixarei algumas perguntas para que a professora reflita e nos dê sua opinião futuramente **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Nem sempre as rodas de conversa seguiram os caminhos planejados, houve distinções entre o proposto e o vivido, decorrentes de um recurso metodológico que possibilita a construção conjunta da pesquisa, permitindo, portanto, um desenho final nem sempre sobre as mesmas linhas do esboço. Mas isso não diminuiu em nada a riqueza dos dados, pelo contrário.

Tínhamos previsto dez rodas de conversa, pois imaginávamos que nas primeiras talvez os colaboradores demorassem um pouco mais para falar suas impressões e opiniões, fazendo com que fosse necessário mais tempo para estabelecer um espaço e relação de confiança. Entretanto, a confiança já estabelecida em decorrência da relação de professora com esse grupo de alunos que se tornaram colaboradores, permitiu que logo na primeira Roda de Conversa eles se soltassem e entregassem ao diálogo. Essa entrega fez com que todas as Rodas de Conversa tivessem que ser forçadamente interrompidas por conta do horário, pois sempre havia mais coisas que eles queriam dizer e conversar, em nenhuma delas o tema foi esgotado, ou concluímos o diálogo antes de acabar o tempo.

Gerou-se, portanto, um grande volume de dados e tivemos que rever a quantidade de encontros. Quando estávamos com o planejamento até a sexta Roda de Conversa, conversei com minha orientadora e concordamos que o volume de dados produzidos era mais que suficiente para responder nossa questão de pesquisa. Entretanto, eu havia combinado com os colaboradores que seriam dez encontros e sabia que reduzi-los iria gerar um sentimento de frustração. Havia também mais um tema que gostaria de conversar com eles antes de encerrar os encontros. Queria que eles falassem um pouco sobre a escola ideal por considerar que deste tema talvez emergissem proposições para a educação escolar nos espaços de privação de liberdade.

Acordei então com minha orientadora que realizaríamos a sexta Roda de Conversa conforme o planejado e apenas mais uma para coleta de dados, que seria a sétima Roda de Conversa, com o tema: *a escola ideal*, porém manteríamos os dez encontros.

Falei com eles sobre a conversa com a Elenice de reduzir o número de Rodas de Conversa e a reação deles foi de insatisfação, como imaginava. Um deles chegou a me dizer, em tom misto de brincadeira e indignação: “Você está me tirando, né?” Mas em seguida expliquei que manteríamos o encontro, sem coletar mais dados, e todos aceitaram.

(Diário de campo, 07 de maio de 2014)

As três últimas Rodas de Conversa mantivemos para não quebrar o acordo com os colaboradores, entretanto, não se configuraram mais como coleta de dados. Nesses três últimos encontros, aproveitei para atender a demanda deles por saber a minha opinião sobre determinados assuntos e compartilhei com eles o que venho estudando sobre educação em espaços de privação e restrição de liberdade. Nesses últimos momentos, não me preocupei em apenas escutar, falei como todos eles.

2.4.2 Diários de campo

Durante o período de coleta de dados adotei o uso de dois diários de campo. Um deles me acompanhou em todos os encontros, era neste que eu anotava o planejamento de cada roda de conversa e registrava ao longo do encontro algumas observações, em tópicos e esquemas. O objetivo deste diário era me orientar na condução dos diálogos e permitir o registro imediato dos principais acontecimentos, sem provocar grandes interrupções ou intimidar os colaboradores.

Após os encontros, que encerravam em torno das 16h, eu aguardava até as 18h15 na unidade para ministrar aula no período noturno. Nesse intervalo de tempo entre o fim da roda de conversa e o início das aulas eu me debruçava sobre meu segundo diário de campo, tendo como apoio o primeiro diário de campo, com o objetivo de registrar, o mais detalhadamente possível, minhas observações, os diálogos estabelecidos e minhas reflexões sobre o que havia vivenciado. Apesar de não haver regras rígidas para o registro em diário de campo, sendo um recurso pessoal que pode valer-se de abreviaturas, desenhos e esquemas, neste segundo diário segui, em parte, as orientações de Falkembach que sugere que organizemos nosso diário de campo em três partes:

uma, com a descrição dos fatos concretos e fenômenos sociais; a segunda com a interpretação do que foi observado. [...] Na terceira parte devem-se registrar as primeiras conclusões, dúvidas, imprevistos, desafios ao aprofundamento, tanto para o investigador como para os grupos populares, outros educadores, técnicos e instituições inseridas no processo (FALKEMBACK, 1987, p.22).

Nesse sentido, além da descrição do ocorrido, atentei para os significados que perpassam as falas dos colaboradores, como gestos, olhares, silêncio e sorriso. Registre reflexões que foram sendo desencadeadas pela vivência e também sentimentos que me tomavam nas diferentes situações vividas. Para Lima (2002, p.143), “antes de pensar os diários de campo como simples coleta de dados, é preciso entender que este consegue ir além desta função, quando favorece uma abertura para expressar preocupações que guiam cada pesquisador no interior da pesquisa”. Corroborando o entender da autora, fiz registros no diário de campo sobre angústias, preocupações e medos que foram fundamentais para me auxiliar a conduzir a pesquisa de maneira reflexiva e cuidadosa, respeitando as peculiaridades do espaço prisional.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o diário de campo, denominado por eles de diário de bordo, tem como objetivo propiciar ao investigador o registro de notas de observações feitas em campo. Para os referidos autores, essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.150). Desse modo, os registros em diários de campo se constituem em ferramentas importantes no aprofundamento da análise dos dados, uma vez que trazem dimensões observadas, mas nem sempre explicitadas nas falas e escritas dos colaboradores. Nessa mesma perspectiva, Lopes *et al* (2002, p.133) afirmam que “a prática sistemática deste registro, acompanhada das discussões teóricas em grupo é importante recurso metodológico para maior compreensão e explicação dos dados coletados por outras técnicas”.

Tal recurso possibilita ainda consolidar o olhar atento do(a) pesquisador(a) como fonte de dados, pois, de acordo com Lopes (2002), a necessidade do registro faz com que a prática da observação seja aguçada.

No nosso contexto, o registro em diários de campo propiciaram também o relato mais minucioso e detalhado dos procedimentos metodológicos que foram sendo desenhados no processo de fazer desta pesquisa participante e a reflexão sobre as possibilidades e limites de determinados recursos e técnicas nos espaços de privação de liberdade.

2.4.3 Reflexões escritas

Quando ainda estava escrevendo o projeto de pesquisa que culminou neste estudo, considerei, junto com minha orientadora, a possibilidade de nos ampararmos não apenas na comunicação oral dos colaboradores, mas também em suas escritas com o intuito de ampliar as possibilidades de expressão. Para tanto, no primeiro encontro expliquei brevemente a importância de um diário de campo como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, e em seguida, propus que houvesse três diários de campo para serem escritos coletivamente por eles. Após cada encontro, um voluntário levaria o diário e escreveria suas observações sobre a experiência vivida. Eles aceitaram a proposta e na primeira semana ela fluiu como o combinado. Entretanto, em conversas com alguns colaboradores fora do período da roda de conversa, eles me explicaram que era “perigosa” a ideia dos cadernos serem compartilhados, pois eles não confiavam em todas as pessoas que participavam do grupo e não teríamos controle sobre o que cada pessoa faria com o caderno enquanto ele estivesse em seu poder. Por essa razão, eles não poderiam escrever todas as reflexões que realmente fazem sobre as problemáticas que envolvem as prisões. Compreendi as colocações feitas e, mais uma vez, eles me ajudaram a refletir sobre as possibilidades e limites do emprego de alguns recursos metodológicos no contexto prisional. Há especificidades nesse espaço que demandam cuidados e que às vezes, os pesquisadores desconhecem por não viverem o interior desse contexto. Nesse sentido, a liberdade que os colaboradores tiveram para interferir e sugerir os procedimentos para a coleta de dados foram fundamentais para a obtenção das informações.

Por fim, a partir da conversa com os colaboradores, a cada registro no diário de campo coletivo eu retirava as folhas escritas e as mantinha em minha posse, passando o diário para o próximo voluntário, apenas com as folhas em branco. Nem todos os colaboradores se voluntariavam para escrever no diário de campo e, depois de alguns encontros, um colaborador manifestou o desejo de permanecer com um dos diários em todos os encontros. Refleti sobre sua proposta e ponderei que se ele estava manifestando o desejo de poder se expressar mais pela linguagem escrita, isso deveria ser por mim respeitado, uma vez que o meu objetivo era ouvir o que eles tinham a dizer. Compartilhei com todo o grupo o pedido deste colaborador a fim de verificar se mais algum também gostaria de ter um diário de campo pessoal. Outros três se manifestaram desejosos, e por fim, os diários compartilhados foram deixados de lado.

Os colaboradores me entregavam seus diários de campo ao longo da semana para que eu pudesse fazer a leitura e devolvê-los no encontro seguinte. A leitura desses diários em muito contribuiu para eu avaliar as rodas de conversa ao longo da coleta de dados e planejar as seguintes. Foi a leitura deles também que evidenciou para mim a necessidade de criar mecanismos que ampliassem as possibilidades de voz, já que durante as rodas de conversa nem todos usufruíam o espaço com a mesma frequência.

Sobre o nosso último encontro pra pesquisa, o que tenho a dizer é que foi proveitoso, apesar de nem todos terem dado a sua opinião **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Durante o intervalo o *Libélula Azul* me pediu um caderno, pois assim ele escreveria o que não desse tempo de falar.

(Diário de campo, 02 de maio de 2014)

Passei então, em alguns encontros, a propor que eles escrevessem suas reflexões sobre o tema a ser discutido em uma folha de papel que eu lhes entregava. Não eram obrigados a fazer esse registro, tampouco estabelecia limite máximo ou mínimo de linhas, mas não sei se por comprometimento ao trabalho, por consideração a mim, ou por estarem tão acostumados a obedecer, todos sempre escreviam. O objetivo era buscar outras formas para que todos pudessem se expressar de alguma maneira uma vez que a comunicação oral não estava balanceada entre todos eles. Alguns colaboradores, e em especial um deles, se sentiram e se manifestaram mais confortáveis na escrita do que na fala.

Um dos colaboradores havia escrito algumas coisas durante a Roda de Conversa e preferiu ler ao invés de falar.

(Diário de campo, 06 de junho de 2014)

Tal situação evidenciou a importância do(a) pesquisador(a) estar atento aos seus sujeitos/colaboradores, auxiliando-os a contribuir no processo de desvelamento dos dados, em coerência com os objetivos propostos e a questão de pesquisa que orienta a investigação.

2.5 Organização dos dados

Na primeira Roda de Conversa, apresentei os objetivos da pesquisa para os colaboradores e a importância de alguns instrumentos como o TCLE e a autorização de áudio. Após todos compreenderem, concordarem e assinarem, conversamos sobre a importância de evitarmos atropelar uns as falas dos outros para não prejudicar, posteriormente, o processo de transcrição das falas. Nesse momento, os colaboradores me explicaram algo que eu não conhecia: “o espaço de voz”.

Falei para eles da importância de não falarem juntos para não haver sobreposição de falas, o que dificultaria a transcrição posterior, e eles me disseram que era só falar *espaço de voz*, pois na cadeia quando todo mundo está falando junto e alguém diz: “*espaço de voz* para fulano que quer falar”, todos fazem silêncio. Achei a ideia ótima e ficamos acordados assim.

(Diário de campo, 27 de março de 2014)

A estratégia funcionou e houve pouquíssimos momentos de sobreposição de falas que tornassem inaudíveis a gravação, apesar de estarmos num grupo de 12 pessoas conversando. Ao final das sete Rodas de Conversa, totalizou-se aproximadamente 11 horas de gravação, que foram todas transcritas.

A análise dos dados foi organizada a partir de inspirações na *bricolagem*.

A bricolagem vê os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir das ferramentas que temos à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias “corretas”, universalmente aplicáveis [...] os *bricoleurs* também evitam diretrizes e roteiros preexistentes, desenvolvidos fora das demandas específicas da investigação (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.16).

Nessa perspectiva, nos valem das ferramentas da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2011), porém não nos restringimos a elas. Dessa forma, tendo em vista a questão de pesquisa e objetivos deste estudo, foi realizada uma leitura atenta de todo o material transcrito buscando identificar frases que traduzissem a essência dos discursos produzidos ao longo das rodas de conversa. Essas frases foram, posteriormente, retiradas do conjunto total de transcrições e organizadas em tabelas aproximando as de significado similar. Esse conjunto de frases literais, extraídas das transcrições das rodas de conversa, compuseram o que denominamos *unidades de significado*.

A organização e o agrupamento das *unidades de significado* deu origem aos *grandes temas*. Cada *grande tema* reúne, portanto, um conjunto de *unidades de significado* que expressa significados convergentes a uma mesma temática. Temos, por exemplo, o *grande tema*: “*Os significados da prisão: olhares da experiência*”, que reúne diversas *unidades de significado* que traduzem os significados atribuídos à prisão pelos colaboradores.

A partir desse procedimento, foram determinados 11 *grandes temas*:

- (1) *Os significados da prisão: olhares da experiência*
- (2) *Cumprir pena no CR: entre alternativas e desafios*
- (3) *Concepções de educação*
- (4) *Ensino/aprendizagem escolar*
- (5) *Significado da formação escolar e sua relação com os diferentes contextos e experiências*
- (6) *Razões da evasão escolar*
- (7) *Memórias escolares: gostos e desgostos de jovens evadidos*
- (8) *O(a) professor(a) na perspectiva do aluno*
- (9) *As drogas e o crime: o que tem a educação a ver com isso?*
- (10) *Educação escolar no CR e em outras modalidades prisionais*
- (11) *A escola ideal*

A organização destes *grandes temas* evidenciou a existência de duas dimensões de discussão, as quais deram origem aos dois *focos de análises* deste estudo:

- (1) *Prisão: vozes de reeducandos do CR, que vivenciaram outros modelos prisionais.*
- (2) *Educação: vozes de jovens e alunos adultos, outrora evadidos da escola.*

Desse modo, centramos as análises dos dados nessas duas dimensões: uma relacionada à instituição prisional e como sua cultura e dinâmica interferem na educação escolar; e outra relacionada à educação, principalmente em aspectos relacionados à educação escolar, porém, não se restringindo a ela. Apresentamos, no Quadro 2, a sistematização dessa organização dos dados.

Com base nos *focos de análise* fizemos a leitura minuciosa de todos os registros no diário de campo e nas reflexões escritas pelos colaboradores. Com essa leitura, buscamos encontrar nesses materiais dados que complementassem e/ou aprofundassem as *unidades de significado*, sendo estes incorporados nas análises.

Após essa organização dos dados, nos debruçamos em analisar cada *foco de análise*. Para isso, buscamos extrair de cada *grande tema* as compressões dos colaboradores e, em seguida, estabelecer diálogo dessas compreensões com a literatura.

Os procedimentos adotados implicaram na seleção de um recorte no grande volume de dados por nós obtido, por meio dos diferentes recursos metodológicos utilizados. Esse recortes foram necessários em decorrência de nossos objetivos e questão de pesquisa. Todavia, temos ciência que esse conjunto de dados não foram esgotados e que possibilitam outras leituras e análises. Desse modo, dispomos de um rico material que poderá ser utilizado posteriormente em outros estudos e reflexões.

Destacamos que alguns procedimentos foram adotados tendo em vista que:

Motivar e instrumentar grupos populares para que assumam sua experiência cotidiana de vida e de trabalho como fonte de conhecimento e de ação de transformação acreditamos ser o objetivo da pesquisa social e da ação educativa numa perspectiva libertadora (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986, p.33).

Compactuando com esta concepção e na constante busca por fazer uma pesquisa *com* e não *para* ou *sobre* as pessoas em situação de privação de liberdade, durante o processo de organização dos dados, compartilhamos com os colaboradores da pesquisa os resultados obtidos a fim de que estes se constituíssem como colaboradores não apenas na construção dos discursos, mas também na sua interpretação, pois:

Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.682).

Desse modo, em concordância com o objetivo da pesquisa que buscou a escuta dos sujeitos da educação escolar que acontece no interior das prisões, as primeiras análises feitas foram compartilhadas com os colaboradores de pesquisa. Tal postura vai ao encontro dos dizeres de Freire (1986, p.37) que defende que “o povo tem que participar na investigação como investigador e estudioso e não como mero objeto”.

O primeiro encontro para compartilhar a primeira organização dos dados foi realizado no dia 15 de agosto de 2014, período em que dois colaboradores já não estavam mais como internos da unidade. Um progrediu para o regime semiaberto, outro passou a trabalhar na cozinha, e um outro, estava na quadra jogando bola. Desse modo, foi possível compartilhar os primeiros resultados com seis dos onze colaboradores de pesquisa.

Após o exame de qualificação, realizado no dia 10 de novembro de 2014, reuni-me novamente com alguns dos colaboradores que estavam na unidade para compartilhar a experiência e as sugestões apresentadas pelos professores da banca examinadora. Um dos colaboradores, ao manusear um dos exemplares do trabalho lido pela banca examinadora, manifestou surpresa e satisfação ao ver que o trabalho fora cuidadosamente lido.

Nesses dois momentos, além dos colaboradores terem um retorno do andamento da pesquisa, tiveram acesso aos dados organizados, podendo expressar suas opiniões em relação a eles.

No capítulo seguinte são apresentadas as análises dos dados resultantes dos procedimentos metodológicos apresentados neste capítulo. As vozes e escritas dos colaboradores são analisadas estabelecendo, sempre que possível, diálogo com a literatura existente sobre as temáticas que emergiram dos dados.

QUADRO 2. *Organização dos dados*

Unidades de significado	Grandes temas	Focos de análise
Trechos de falas dos colaboradores extraídas integralmente das transcrições das rodas de conversa.	Os significados da prisão: olhares da experiência	<p>Prisão: Vozes de reeducandos do CR, que vivenciaram outros modelos prisionais.</p>
	Cumprir pena no CR: entre alternativas e desafios	
	Concepções de educação	<p>Educação: Vozes de alunos jovens e adultos, outrora evadidos da escola.</p>
	Ensino/aprendizagem escolar	
	Significado da formação escolar e sua relação com os diferentes contextos e experiências	
	Razões da evasão escolar	
	Memórias escolares: gostos e desgostos de jovens evadidos	
	As drogas e o crime: o que tem a educação a ver com isso?	
	O(a) professor(a) na perspectiva do aluno	
	Educação escolar no CR e em outras modalidades prisionais	
A escola ideal		

3. VOZES E ESCRITAS: A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Conforme apresentamos anteriormente, a partir da coleta e organização dos dados emergiram dois focos de análise: “*Prisão: vozes de reeducandos do CR, que vivenciaram outras modalidades prisionais*” e “*Educação: vozes de alunos jovens e adultos, outrora evadidos da escola*”.

No foco de análise “*Prisão: vozes de reeducandos do CR, que vivenciaram outras modalidades prisionais*” partiu-se da compreensão dos colaboradores como internos do sistema prisional, atualmente vinculados ao CR de Rio Claro, porém, advindos de outras unidades prisionais como penitenciárias e CDP. As falas reunidas nesse foco de análise trazem para o diálogo a perspectiva dos homens aprisionados e suas experiências e concepções decorrentes dessa condição. Por essa razão, evidencia-se no título, tanto sua condição de reeducando quanto sua vivência em espaços prisionais que não apenas o CR.

No foco de análise “*Educação: vozes de alunos jovens e adultos, outrora evadidos da escola*”, por sua vez, são trazidos para o diálogo os alunos, inseridos atualmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, que foram no passado jovens que abandonaram a escola. Consideramos fundamental a compreensão desses alunos como jovens outrora evadidos da educação escolar, pois tal situação deve ser considerada no pensar da educação a ser construída nos espaços de privação de liberdade. Não podemos apenas reproduzir a mesma educação da qual eles se evadiram sem nos indagarmos o que os levou a “fracassar” nesse sistema. Nesse contexto de discussão Baratta (2002, p.172) afirma que:

O sistema escolar, no conjunto que vai da instrução elementar à média e à superior, reflete a estrutura vertical da sociedade e contribui para criá-la e para conservá-la, através de mecanismos de seleção, discriminação e marginalização. As pesquisas na matéria mostram que, nas sociedades capitalistas, mesmo nas mais avançadas, a distribuição das sanções positivas (acesso aos níveis relativamente mais elevados de instrução) é inversamente proporcional à consistência numérica dos estratos sociais, e que, correspondentemente, as sanções negativas (repetição de anos, desclassificação, inserção em escolas especiais), aumentam de modo desproporcional quando se desce aos níveis inferiores da escala social, com elevadíssimos percentuais no caso de jovens provenientes de zonas de marginalização social.

Se a escola que temos é marcada pela exclusão de determinados grupos sociais que, não coincidentemente, constituem o mesmo grupo que compõe majoritariamente a população carcerária, no espaço prisional esse modelo de escola não deve ser reproduzido. É necessário pensar em outras formas de escola que atendam as demandas

de seus sujeitos. Nesta pesquisa, na qual foram ouvidas as vozes de alunos em situação de privação de liberdade sobre a educação escolar, pretendeu-se contribuir nessa reflexão, imprescindível para desencadear ações para a transformação que se faz urgente.

Após esses esclarecimentos iniciais, apresentamos neste capítulo as análises de cada um desses dois focos de análise, realizadas a partir das percepções trazidas pelos colaboradores em diálogo com os referenciais teóricos estudados. Apesar da impossibilidade de se esgotar a discussão em razão da complexidade do tema desta pesquisa, pretendemos contribuir para ampliar as compressões sobre a educação em espaços de restrição e privação de liberdade, a fim de agregar conhecimentos ao processo permanente de construção da educação.

3.1 Prisão: vozes de reeducandos do CR que vivenciaram outras modalidades prisionais

Mesmo tendo preparado todas as rodas de conversa para que dialogássemos sobre a educação escolar, as impressões sobre o espaço prisional permeavam a todo o momento as falas dos colaboradores. Portanto, em praticamente todas as rodas de conversa foram estabelecidas conexões entre as vivências nesse espaço e os diversos aspectos associados à educação. Tal observação é importante para reafirmar o princípio da educação libertadora assumido nessa pesquisa, que toma por ponto de partida os saberes da experiência e a contextualização dos conhecimentos. Essa mesma observação evidencia a impossibilidade de pensar a educação para os espaços de privação e restrição de liberdade sem considerar as peculiaridades desses espaços. Ainda que a educação escolar deva transcender o espaço em que acontece, haja vista que seu propósito é apresentar o legado cultural da humanidade aos educandos, formando humanos autônomos e conscientes e não pessoas adaptados a determinados contextos, nas prisões deve-se ter em vista o quanto a dinâmica do espaço prisional interfere na conduta e postura dos alunos e marca suas histórias e personalidades.

Partindo desses entendimentos, consideramos pertinente trazer para a análise dos dados as impressões e significados dos colaboradores atribuídos à prisão, e em especial ao CR, para a construção das reflexões acerca da educação nos espaços de privação e restrição de liberdade.

3.1.1 Os significados da prisão: olhares da experiência

A visão das prisões como espaços de desumanização é uma percepção reafirmada pelas falas dos colaboradores. O sentimento que vivem nesses espaços é o de completo abandono, a ponto de desanimarem da própria vida e ficarem desestimulados quanto aos seus próprios planos para a vida após o encarceramento. Nesse sentido, evidenciam que a prisão tem sido eficiente em um de seus objetivos previsto na LEP: cumprir a sentença de punição.

Ali [na penitenciária] eu vou dizer a verdade, você desamina um pouco da vida, você se sente como um nada dentro dali **(Voz de colaborador)**.

Hoje em dia você estar preso, você estar dentro de uma cadeia...você se sente um indigente **(Voz de colaborador)**.

De mim mesmo eu me considero um cidadão, mas diante da sociedade eu não me considero um cidadão, diante das coisas que a gente vive aqui hoje eu não me considero um cidadão **(Voz de colaborador)**.

Eu me sinto punido dentro desse lugar **(Voz de colaborador)**.

Vindo ao encontro das impressões dos colaboradores, Araújo (2013, p.258), em estudo realizado com mulheres aprisionadas, aponta que:

As dores do encarceramento independente do presídio respeitar ou não as normas previstas na Lei de Execução Penal, não constam como fatores somatórios à pena, o que constitui a violação à condição humana, pois essas punições são sentidas, percebidas, mas não presenciadas que confirmam a lógica perversa do sistema prisional desenvolvendo nas internas, sentimento de revolta, humilhação, ira e arrependimento.

Diante deste contexto, não é de surpreender que um espaço marcado pela anulação de identidade e com condições precárias de vida gere nas pessoas que nele vivem sentimentos de desesperança e falta de perspectivas. Apesar dos avanços históricos na maneira como a sociedade passou a lidar com seus infratores, a violência não deixou de existir, apenas assumiu uma nova roupagem. Portanto, as pessoas em situação de privação de liberdade, ao serem desvalorizadas enquanto seres humanos, impedidas de usufruírem de seus direitos como cidadãos e serem destituídas do poder sobre si mesmas, sofrem uma violência que não lhes é imputada diretamente sobre o corpo, mas que lhes fazem sentir a dor e o peso da punição. Evidencia-se, dessa forma, que apesar de:

todas nossas tão vangloriadas reformas, nossas grandes mudanças sociais, e nossas descobertas de longo alcance, os seres humanos continuam a ser enviados para o pior dos infernos, aonde são ultrajados, degradados e torturados, para que a sociedade seja “protegida” desses fantasmas de sua própria criação (GOLDMAN, 2005, p. 59).

Há que se refletir nesse contexto, o quanto as prisões cumprem sua função de “proteger” a sociedade ao isolar os delinquentes, submetendo-os a condições de vida degradantes. Na atual conjuntura, a proteção se restringe ao momento em que o infrator encontra-se encarcerado, pois isto o isola do convívio com a sociedade livre impedindo-o de cometer ações que a prejudique. Contudo, se a prisão não se constituir como um espaço que viabiliza a harmônica integração social dessas pessoas, quando estes terminarem de cumprir sua pena retornarão à sociedade podendo representar novamente uma ameaça a ela. E se assim o for, de que adiantou ser punido na prisão? Essas indagações não visam, contudo, justificar punições mais drásticas - como a pena de morte - as quais já foram apontadas como ineficientes no controle da criminalidade no capítulo *Alicerces da investigação*. O que se propõe refletir é o quanto o descaso destinado à população carcerária tem contribuído para a construção de uma sociedade menos violenta.

Percebe-se, portanto, que o objetivo de proporcionar a harmônica integração social, que também está previsto na LEP, não é cumprido com a mesma eficiência que a punição. As falas dos colaboradores evidenciam que eles percebem certa despreocupação por parte da administração das unidades prisionais com a transformação de seus internos: a chamada (re)socialização. Esse foi um tema recorrente nas rodas de conversas, registrado em diário de campo.

Devia parecer, pelo menos, que somos importantes
(Voz de colaborador).

Querer e acreditar que a gente vai ser a mudança,
que a gente vai se ressocializar é a última coisa
a ser pensada **(Voz de colaborador)**.

Eu nunca vejo a educação em nenhum lugar aqui
(Voz de colaborador).

Nem os que estão aqui dentro, que trabalham com
os diretores, eles não sabem o que é
ressocialização, porque eles não agem dessa
forma **(Voz de colaborador)**.

Imagina se eu saio daqui sabendo falar inglês,
que interessante que seria para mim, como é que
eu ia ser bem tratado lá fora. Imagina eu sair
daqui sabendo tocar um violão, que interessante
que ia ser. Isso aí eu acho que é uma coisa que

a diretoria é meio cega pra enxergar **(Voz de colaborador)** .

Há sempre um sentimento de insatisfação com a tal
(re)socialização.

(Diário de Campo, 07 de maio de 2014)

O mesmo descaso apontado pelos colaboradores é evidenciado por Araújo (2013) nas narrativas de mulheres presas do Espírito Santo. Segundo a autora, o fator central para a ressocialização, entendido como as ações que preparam para a liberdade, “não foi apontado pelas internas como sendo o presídio responsável, mas sim a própria vontade da pessoa em querer mudar, o que revela a contradição e ambiguidades com as dificuldades encontradas no momento em que viverão em sociedade” (ARAÚJO, 2013, p.257). Percebe-se, assim, que as pessoas em situação de privação de liberdade não sentem apoiadas pela administração da unidade no processo de construção de caminhos para a sua inserção social após o período de encarceramento. É necessário, portanto, repensar as estratégias que vêm sendo adotadas com vistas à (re)socialização, pois apenas ofertar educação e trabalho parece estar se constituindo como uma medida ineficiente. Nessa reflexão, é importante discutir, inclusive, os entendimentos de (re)socialização dos diferentes sujeitos que convivem nos espaços prisionais, sejam eles internos, funcionários, diretores ou professores.

Para os colaboradores desta pesquisa, a (re)socialização está relacionada a formação do indivíduo por meio de atividades que promovam a reflexão sobre condutas e comportamentos considerados socialmente corretos na perspectiva do homem livre. Segundo eles, nos espaços prisionais apenas o momento da escola representa um meio que contribui com o processo de (re)socialização.

Ressocialização eu acho assim, toda semana tem uma palestra tal, acompanhamento... aqui não é ressocialização **(Voz de colaborador)** .

Então você passa por um processo de ressocialização, adaptação, questão de é... como conversar, como se portar, como pensar, como agir em diferentes situações, para você poder voltar para a sociedade e você poder ter um outro tipo de vida. Mas aqui não tem isso **(Voz de colaborador)** .

A questão do trabalho, você trabalha o dia inteiro, a única coisa que tem a mais, que

contribui para a ressocialização é a escola...
é a escola **(Voz de colaborador)**.

É notório que evoluiu a cabeça de muitas pessoas e isso eu tenho dar o braço a torcer que foi devido a escola. E eu acredito que ainda não é tudo, mas é o caminho. E eu tenho que dar o braço a torcer sim que a escola ela move o mundo e que desses 10 meses que eu estou nessa unidade e acompanhei as pessoas que foram para a escola comigo e hoje vejo uma roda dessa, converso muito com o pastor, com mais pessoas na unidade e vejo o progresso mental **(Voz de colaborador)**.

Nesse entendimento de (re)socialização assumido pelos colaboradores, que envolve um processo de reflexão sobre valores e opiniões e, conseqüentemente, mudança de posturas, a educação tem a oportunidade de assumir um compromisso fundamental: buscar meios de contribuir para que esse processo aconteça por meio da humanização, sem com isso se responsabilizar completamente pela (re)socialização das pessoas em situação de privação de liberdade.

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados (FREIRE, 2011b, p.131).

Ao construirmos caminhos para uma educação libertadora nos espaços prisionais, processo este que só será possível se for desenvolvido em parceria entre os diferentes agentes que atuam nesse espaço e com uma verdadeira escuta das vozes das pessoas aprisionadas, talvez nos aproximemos do *inédito viável*²¹ para realidade carcerária. Ou seja, talvez possamos nos aproximar daquilo “que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade” (BOFF, 2011, p.11) e quem sabe rumar, se não para o fim, ao menos para a diminuição das prisões e dos encarceramentos.

Dentro dessa perspectiva de escuta dos sujeitos da educação nas prisões é interessante notar que os colaboradores, mesmo reconhecendo o valor dos trabalhos que vem sendo realizados no espaço escolar para a (re)socialização, apontam que não há articulações entre as atividades educativas que ali acontecem.

²¹ Os *inéditos viáveis*, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos [...] é, pois, uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas (STRECK, REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 226)

Você acaba de se formar aqui e acontece mais o que? Mais nada. Vai continuar no prendedor, vai continuar na Tigre, vai continuar na barbearia, vai continuar na faxina, vai continuar na cozinha, nada mais, nada menos. Agora se as pessoas saíssem daqui com um curso profissionalizante, encaminhada para um trabalho, com uma outra ideologia, até gente que estudou ia querer estudar...ou combinado com um curso... acho que seria diferente, mas isso está muito anos-luz da gente **(Voz de colaborador)**.

Essa problemática apontada sobre a educação que vem ocorrendo nos espaços prisionais corrobora o dizer de Julião (2012, p.207):

Em detrimento de uma qualidade no atendimento, prima-se, a qualquer custo, por sua execução. Não é por acaso que, independente de teoricamente termos avançado na discussão sobre a implementação de políticas educacionais, de capacitação profissional e laborativas fundamentadas em propostas pedagógicas orientadas para a reinserção social do indivíduo privado de liberdade e/ou jovens e adultos em risco social, continuamos nos deparando com projetos simplistas de outrora que, pelas suas diversas experiências, foram considerados inadequados e/ou sem resultado efetivos.

A maioria dos trabalhos realizados pelas pessoas em situação de privação e restrição de liberdade apenas mantém os internos ocupados em atividades mecânicas que muito pouco, ou nada, contribuem para sua formação humana e (re)socialização. É fundamental cuidar para que a educação escolar não enverede por caminho semelhante ao assumido pelos trabalhos desenvolvidos nas prisões.

Para eles a educação é a única possibilidade de reeducação, porque ela dá horizonte. Os trabalhos no CR não contribuem para a ressocialização, pois saindo daqui não irão trabalhar com nada disso

(Diário de Campo, 04 de abril de 2014)

Como destaca Julião (2012, p. 198) “educação e trabalho são duas importantes categorias que permeiam toda a discussão sobre o programa de ressocialização ou reinserção social no sistema penitenciário”. Entretanto, o entendimento de que a educação é um instrumento que propicia a (re)socialização não pode fazer com que qualquer educação seja desenvolvida nesse espaço. É necessário que, de maneira colaborativa entre os diferentes agentes vinculados a essa educação, se construa uma educação escolar nos espaços de privação de liberdade que não reproduza a lógica da opressão e que não seja mero preenchimento de tempo para evitar a ociosidade. A ausência desse planejamento

conjunto pode levar a educação nas prisões a situação similar à que vemos na maioria dos trabalhos desenvolvidos por internos: reprodução sem reflexão. Tal situação restringirá as potencialidades da educação escolar de contribuir no processo (re)socializador e certamente a distanciará de suas potencialidades libertadoras.

Para além das intenções das políticas governamentais ou ações da administração da unidade, as falas dos colaboradores evidenciam que as prisões constituem-se como espaços de aprendizado e socialização em decorrência da inevitável convivência estabelecida entre as pessoas que dela fazem parte.

Passei na cadeia mas eu aprendi alguma coisa. Igual eu, eu aprendi a fazer tapete, aprendi a fazer boné, aprendi a fazer várias coisas... a conversar **(Voz de colaborador)**.

Querendo ou não você faz sim amizades aqui, tem pessoas verdadeiras aqui **(Voz de colaborador)**.

Como destaca Ireland (2011b, p.28), “aprendemos em muitos espaços e de múltiplas formas, das quais escapam as atividades que possuem objetivos educacionais. Em diversos casos, como o prisional, o ambiente ensina o que é necessário para sobreviver”.

Tais situações corroboram o argumento de que as prisões são espaços onde as pessoas que ali vivem e convivem permanecem no constante processo de socialização, do qual faziam parte antes de estarem na condição de encarceradas. A prisão não é, portanto, um espaço de completo isolamento. Há que se pensar, contudo, quais as condições e possibilidade de socialização que tais pessoas viviam antes e durante o cárcere, a fim de que as mesmas contribuam para maiores oportunidades de inserção social após o encarceramento.

No que tange a função da prisão como um espaço que intenta a transformação positiva de seus internos, os colaboradores apresentam diferentes percepções. A responsabilidade individual pela transformação fica evidente em algumas falas, que sinalizam uma opinião de que para que a mudança aconteça basta a vontade e esforço pessoal de cada pessoa. O mesmo entendimento é percebido por Araújo (2013, p.258) nas falas das detentas que restringem a (re)socialização “ao indivíduo optar ou não por mudar”. Ainda na perspectiva da (re)socialização como uma consequência de ações individuais e vontade própria, os colaboradores apontam que não é para todas as pessoas que a experiência de encarceramento se constituirá como uma lição para evitar novos delitos. Um dos colaboradores, inclusive, defende que não será (re)socializado por meio

de sua vivência na prisão, pois não considera que precise mudar a maneira como vivia a vida antes de ser preso.

Eu acredito sim que pode mudar, a partir do momento que toma a decisão **(Voz de colaborador)**.

Não é todo mundo que vai mudar só porque foi preso, mentira **(Voz de colaborador)**.

Não sou envolvido com o crime então as coisas na minha cabeça funciona bem diferente porque eu não estou aqui para mudar, eu quero é retomar, continuar da onde parou **(Voz de colaborador)**.

Mais é notado os que não mudam do que os que mudam, infelizmente, né **(Voz de colaborador)**.

Tais entendimentos mostram uma reprodução do discurso do crime como uma responsabilidade individual e, na mesma lógica, a (re)socialização como fruto de uma vontade própria. Esse é o discurso que prevalece não apenas nestes espaços, mas o que assistimos na sociedade e sendo disseminado e reforçado pelas mídias. Entretanto, vemos que os colaboradores apresentam opiniões diferentes em relação à determinação social:

Tanto faz baixa, média ou alta, não vai definir...não vai definir nenhuma coisa, se a pessoa é, vai ser ou não. Vai depender de si mesmo **(Voz de colaborador)**.

Só que ele venceu porque ele lutou, né meu? Porque ele fez as escolhas certas, como eu também podia ter feito, só que eu escolhi errado **(Voz de colaborador)**.

Cada um é o reflexo de onde vive. Você se espelha muito onde você vive **(Voz de colaborador)**.

A maior parte dos colaboradores expressa a opinião de que as escolhas assumidas pelas pessoas são responsabilidades individuais, fruto de seu livre-arbítrio. Porém, alguns colaboradores problematizam essa individualização ao abordarem a influência do convívio social na determinação da identidade das pessoas. Tal entendimento vem ao encontro dos princípios da teoria das subculturas criminais que defende que as condutas criminais são resultado da estrutura das classes sociais. Segundo esta teoria:

Só aparentemente está à disposição do sujeito escolher o sistema de valores ao qual adere. Em realidade, condições sociais, estruturais e mecanismos de comunicação e de aprendizagem determinam a pertença de indivíduos a subgrupos ou subculturas, e a transmissão aos indivíduos de valores, normas, modelos de comportamento e técnicas, mesmo ilegítimos (BARATTA, 2002, p.74).

Expandir da escala individual para a social o crime e a (re)socialização implica uma série de transformações no sistema penal, que certamente não é alvo de discussão deste trabalho. Porém, consideramos que este seja um diálogo pouco explorado pela educação escolar e que se faz necessário não apenas nos espaços de privação de liberdade.

No que tange a discussão acerca do estigma imputado em decorrência de terem sido presos, os colaboradores tem clareza de que este será um fardo que terão que carregar e enfrentar. Compreendem, portanto, a passagem pelo sistema prisional como uma marca de descrédito, que segundo Goffman (2012, p.14), faz com que o: “indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”. Tal situação condiz com a fala dos colaboradores que afirmam que tanto as pessoas que saem do cárcere com perspectivas de uma vida diferente, quanto os que pretendem continuar exercendo práticas criminosas, sofrerão preconceitos em decorrência de sua passagem pela prisão. Essa indistinção se faz justamente porque o estigma se sobrepõe a qualquer outro atributo ou identidade.

Se nós voltar para a sociedade, independente da forma que nós voltar, a gente vai ser ex-presidiário **(Voz de colaborador)**.

Eu vou sair dessa cadeia logo logo, todos lá sabem que eu estou preso, agora como vai ser a minha pessoa na sociedade? Será que eles vão me aceitar? **(Reflexão escrita por colaborador)**.

No entendimento de Goffman (2012, p. 15) imputamos às pessoas estigmatizadas o descrédito, “acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chance de vida”. Tal situação pode ser percebida, por exemplo, na dificuldade que tais pessoas encontram para conseguir emprego e no fato de diversas situações empregatícias exigir a apresentação de atestado de antecedentes criminais.

Essa perspectiva evidencia que não há modelo de instituição prisional, por mais humana que ela seja, que sustente a inserção dessas pessoas na sociedade, se tais estigmas não forem, minimamente, rompido e sem que a sociedade compreenda que a pena paga não pode ser uma marca perpétua e taxativa. Para isso, é necessário avançar em discussões

sobre as possibilidades de inclusão dos egressos do sistema prisional na sociedade, no intuito de encontrar caminhos para que isso se torne viável.

Nesse contexto, é necessário considerar ainda que “mesmo qualificados os egressos dificilmente serão inseridos no mercado formal de trabalho, em face das altas taxas de desemprego no País e principalmente do estigma que os acompanhará pelo restos de suas vidas” (JULIÃO, 2011, p. 148). Por isso, o autor afirma que não basta associar à escola o ensino profissionalizante, faz-se necessário estimular o desenvolvimento de competências que favoreçam a mobilidade social dessas pessoas.

Um dos colaboradores aponta como fragilidade do sistema prisional o fato deste retirar forçadamente as pessoas de seus contextos, isolando-as de suas realidades.

Ninguém aqui parou com nada. Todo mundo aqui foi vetado de tudo **(Voz de colaborador)**.

Para este colaborador, tal situação cria um ambiente fictício, pois dentro das prisões os comportamentos são adaptados às normas, porém isso não representa uma efetiva mudança de valores e atitudes. Com relação as possibilidades de transformação da pessoa aprisionada os colaboradores apresentam as seguintes opiniões:

Aqui [dentro da prisão] é muito simples, porque eu não tenho diferença nenhuma dele, ou dele, todos vestimos branco e a calça ou amarela ou marrom **(Voz de colaborador)**.

Nós pensa de mudar porque nós estamos aqui dentro hoje, mas será que quando nós sair lá fora, que nós encarar a realidade, as fantasias do mundo de novo, será que nós vamos mudar realmente? Sabendo que nós já perdemos a maior parte da nossa vida? **(Voz de colaborador)**.

Então eu acho muito difícil a pessoa sair e ter a paciência da conquista, ter a paciência de falar “esse é o certo, por mais que demore eu vou almejar” **(Voz de colaborador)**.

Consideram, portanto, que nesse ambiente desconexo com a realidade, onde todos são anulados em suas diferenças, uniformizados, padronizados em corte de cabelo e limitados em bens materiais, os próprios prisioneiros podem se iludir em relação a sua transformação. Entretanto, questionam, inclusive a si próprios, se quando deixarem a realidade prisional e retornarem para a sociedade livre se conseguirão sustentar a mudança que acreditavam ter vivido. Tais falas evidenciam a incapacidade das prisões, tal como estão organizadas atualmente, de proporcionar aos detentos uma reflexão sobre suas ações (delitos) que os conduzam a diferentes ações futuras.

Essas reflexões apresentadas pelos colaboradores trazem à tona discussões fundamentais sobre a atual sociedade de consumo, onde a valorização do *ter* se sobrepõe a valorização do *ser*. Não se trata de justificar o ato criminoso, mas de compreendê-lo como inserido em um contexto social que incita o desejo de consumo de bens materiais, mas que, entretanto, não estabelece condições para que todas as pessoas os usufruam de igual maneira.

Segundo Freire (2011b, p.63), “para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem”. Entretanto, o que vemos hoje, é que não são apenas os opressores que anseiam cegamente ao *ter*, mas também os oprimidos. Esse desejo do oprimido em ser como o opressor, só pode ser rompido por uma educação que seja libertadora, ou seja, que almeje a superação da contradição opressor-oprimido e que favoreça a formação de seres autônomos (FREIRE, 2011b). Essa ainda não é a realidade da sociedade livre, tampouco das propostas de (re)socialização das prisões.

Os colaboradores afirmam que as prisões abrigam, em sua grande maioria, usuários de droga que, por consequência de seus vícios, faziam tráficos de pequenas quantias e cometiam delitos de furto, roubo e assalto. Para eles, prender é uma estratégia mais econômica para o governo “resolver” a situação da desigualdade social e do uso de drogas.

A senhora acha que pessoas que estão condenadas aqui a um ano e dois meses, dois anos, igual a várias, acha que é um traficante? Não, mas sai mais barato para o Estado mantê-lo preso, levantar o tapete e guardar a sujeira. É muito mais barato para o Estado, numa clínica ele vai ter que ter um médico, vai ter que ter uma alimentação acompanhada, vai ter que ter um bom lugar para se dormir, um bom lugar para se viver, isso sai muito caro. Uma cadeia sai baratíssimo, tampa a boca da sociedade e fim de papo **(Voz de colaborador)**.

Professora, sem brincadeira, 90% das pessoas que estão presas aqui são viciadas, não são traficantes **(Voz de colaborador)**.

A crítica feita pelos colaboradores vai ao encontro da observação feita por Silva (2011, p.104) de que nas prisões há “predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como são os furtos e roubos, responsáveis por 85% do encarceramento no Brasil”

Os colaboradores defendem que o sentimento que move os internos de uma prisão é sempre o medo. É por medo de serem punidos ou prejudicados que se adaptam às regras da unidade, que aceitam ser humilhados, que não questionam às ordens, que mentem, que prejudicam uns aos outros, que falam o que sabem que os fará ficar bem vistos, que controlam suas emoções ao máximo, que lutam para não agir por impulso.

Eu tenho certeza, que tanto eu como todos aqui mudam, melhoram, pioram por um único e exclusivo fator, até mesmo vão até a gaiola pra falar de uma outra pessoa, por um único fator: medo **(Voz de colaborador)**.

É esse medo que os impede de expressarem suas opiniões, pois não têm seus direitos garantidos, ficam à mercê de quem os ouve, de como interpretarão e o que farão com suas falas. Entretanto, alguns colaboradores defenderam que mesmo diante dessa situação faz-se necessário que eles opinem, que lutem para que melhoras sejam conquistadas.

A gente não tem como falar o que a gente pensa, muitas vezes a gente pode até pedir uma coisa certa, nunca vai ser certa, vai depender do bom senso de quem vai estar ouvindo **(Voz de colaborador)**.

Mas a gente tem que falar meu, tem que ter opinião, tem que chegar no diretor, tem que chegar nos funcionários **(Voz de colaborador)**.

Tem que conversar, se não conversar vai ficar sempre naquilo e vai acabar acontecendo... piorando. Mas tem opinião sim, tem que saber falar, mas tem que saber falar. Nem sempre a gente chega no objetivo, mas as vezes melhora **(Voz de colaborador)**.

As opiniões expressas pelos colaboradores evidenciam que o direito de pronunciar a voz é negado às pessoas em situação de privação de liberdade, por meios nem sempre tão explícitos. Teoricamente “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2011b, p.109), entretanto, na prática, essa igualdade não se sustenta dentro das prisões. Reafirmamos assim, a incapacidade do sistema prisional atual de contribuir na (re)socialização, haja vista que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011b, p.108). Se tal manifestação é impossibilitada pela estrutura e organização das prisões a (re)socialização escancara-se como discurso vazio, pois “o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais* (FREIRE, 2011b p.114), portanto, condição fundamental para a

humanização. Como pensar o processo (re)socializador na ausência do diálogo com as pessoas em situação de privação de liberdade?

Como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço como *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2011b p.11-112).

Transpondo tais indagações para o espaço prisional, pode-se acrescentar: como dialogar, se a pessoa em situação de privação de liberdade tem sua palavra intimidada pelos mecanismos de punição? Como dialogar se a figura de homem preso se sobrepõe a de ser humano?

A análise dos significados apresentados pelos colaboradores sobre o espaço prisional nos permite compreender a complexidade do desafio que a implantação da educação escolar nesses espaços tem a encarar. Almejar, nesse contexto, a construção de uma educação libertadora implica repensar a prisão como instituição de controle, pois “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2011b, p.106).

Cabe enfatizar que se as unidades prisionais ainda se apresentam como instituições de opressão, isso decorre de uma cultura prisional que cultiva essa lógica. Não se deve, portanto, atribuir às pessoas que trabalham nessa instituição a culpa pela manutenção dessa lógica. Estas pessoas estão imersas nessa cultura e como todo o sistema precisam ser preparadas e formadas para agir de outras maneiras.

3.1.2 Cumprir pena no CR: entre alternativas e desafios

Tendo em vista que a singularidade deste estudo é justamente o fato dos colaboradores estarem cumprindo pena em um CR, analisar suas falas sobre este espaço é fundamental para compreender as possibilidades e limites para efetivação da educação escolar neste contexto prisional. Essas análises podem contribuir também para a

compreensão dos significados desse modelo de unidade prisional para o sistema penitenciário e para a sociedade como um todo.

As opiniões sobre o CR permearam os diálogos em quase todas as rodas de conversa. Em alguns momentos evidenciando o lado bom de estarem cumprindo pena neste espaço, em outros, apontando fragilidades desse modelo que dificultam o cumprimento de suas penas. Foi evidente o posicionamento crítico que os colaboradores assumiram, reconhecendo o CR como um modelo alternativo e de condições mais humanas para cumprimento de pena, porém, que ainda precisa ser aperfeiçoado.

Segundo os colaboradores da pesquisa, os CR não são bem vistos pelas facções criminosas, pois são unidades sobre as quais elas não possuem o comando extraoficial. “Se realmente houver membros de facções criminosos no CR, isso se dá de maneira velada” (VEDOVELLO, 2008, p.163), ou seja, se algum reeducando do CR possuir vínculo com facções criminosas isso não é de conhecimento da administração da unidade, como ocorre nas demais prisões. Um reeducando entrevistado por Faustino (2008, p. 111) afirmou que “na cadeia normal você não age só com sua cabeça, não anda com suas pernas: você tem que obedecer os outros” referindo-se à autoridade que o Primeiro Comando da Capital (PCC) exerce dentro das unidades prisionais do estado de São Paulo.

Nesse contexto, pessoas que solicitam transferência para um CR, em sua grande maioria, almejam não mais se envolver com atividades criminosas. De acordo com os colaboradores, as pessoas vinculadas ao crime organizado podem até pressionar os demais para que não queiram ir para um CR, porém, não impedem ninguém de fazer essa escolha. Entretanto, se o preso que estava em uma unidade prisional tradicional recebia auxílio da facção criminosa, quando este se transfere para um CR toda colaboração é rompida.

Porque muitas vezes a pessoa quer vir para cá [para o CR] porque ela quer mudar de vida, ela não quer mais se envolver com o crime e quem quer continuar, nunca que quer vir para cá **(Voz de colaborador)**.

Porque dependendo do tipo de conceito que a pessoa tinha lá fora no mundo do crime, você vindo pro CR você perde **(Voz de colaborador)**.

Eles [o crime organizado] davam dinheiro para minha mãe ir me visitar, dava ajuda pra minha mãe mandar coisa pra mim, tudo. A partir do momento que eu falei que eu ia pro CR tirou tudo **(Voz de colaborador)**.

A decisão por querer cumprir pena em um CR consiste, portanto, por si só, em uma busca ou tentativa por traçar outros caminhos não mais vinculados a atividades criminosas. E essa não é uma escolha simples, pois se após cumprir parte de sua pena num CR o indivíduo for transferido sofrerá:

o preconceito e mesmo a aversão que a maioria da massa carcerária desse sistema possui em relação àqueles que cumprem pena no Centro de Ressocialização. Retornando a unidades tradicionais, o ex-reeducando tenderá a ser estigmatizado e sofrer represálias por parte dos demais detentos (FAUSTINO, 2008, p. 134).

Contou-me que quem passa pelo CR e volta para uma penitenciária tem que se explicar, mas não é um problema em si. Porém, isso é considerado um momento de fraqueza e se ele entrar para o crime jamais terá grandes créditos.

(Diário de campos, 13 de agosto de 2014).

Decidir solicitar transferência para um CR representa, portanto, uma manifestação de desejo por sair da vida criminosa. Certamente, isso não é o suficiente para que a pessoa consiga ser inserida na sociedade, mas é sem dúvida, um ponto importante a ser considerado.

Os colaboradores evidenciam que as condições de cumprimento de pena no CR são mais dignas e humanas do que nas unidades prisionais tradicionais e que tal situação propicia uma mudança na mentalidade, favorecendo o abandono das práticas criminosas.

Aqui [no CR] você tendo visita ou não sua mente muda bastante, porque você trabalha, você ganha o seu dinheiro, você compra as suas coisinhas, dorme até num lugar melhor, come um pouquinho melhor, uma duchinha, hoje está gelado, mas sempre uma duchinha quente, então você já fica mais sossegado **(Voz de colaborador)**.

Costa (2006c, p.103), ao entrevistar reeducandos de três diferentes CR, também constatou que eles reconhecem o valor de cumprir pena nesta modalidade prisional, por considerarem esta “um oásis no caótico sistema prisional”. Faustino (2008, p.117) também evidenciou que “as condições de cárcere, presentes no Centro de Ressocialização, são muito valorizadas pelos sujeitos de pesquisa, até porque elas são inexistentes no sistema tradicional”. Os entrevistados de Vedovello (2008) também afirmam que o tratamento recebido no CR é mais humano do que em outras unidades prisionais, mas evidenciam que há situações, como quando recebem acusações injustas,

que os revoltam. Percebe-se, desse modo, que o reconhecimento do CR como unidade diferenciada e mais humana por parte das pessoas em situação de privação de liberdade é uma constante entre os entrevistados dessas pesquisas e condiz com a opinião dos colaboradores desta pesquisa. Trata-se, portanto, de um dado relevante em relação a esse modelo de unidade prisional.

Em suas considerações finais, Costa (2006c, p.109) afirma que:

As condições de vida social dos indivíduos durante o cumprimento de pena no CR, face à participação da comunidade, sem dúvida são melhores do que as condições de vida daqueles que estão reclusos nas prisões superlotadas, sem lugar para todos, onde muitos dormem no chão ou sobre colchões imundos. O espaço no chão não é suficiente para todos, o meio ambiente é insalubre, os doentes na maioria das vezes são misturados com os sadios, os serviços de saúde, jurídico, assistência social e psicológico são precários e acima de tudo a falta de consideração pela dignidade humana dos presos é visível a qualquer olhar.

Corroborando as considerações de Costa (2006c), Faustino (2008, p.116) afirma que “apesar das limitações para alcançar a finalidade de reintegração, na realidade brasileira é o modelo adotado pelos Centros de Ressocialização que mais apresenta pontos de convergência com ela”. Para um dos entrevistados de Costa (2006c, p.103) “com toda a certeza, os Centros de Ressocialização devem ser os novos modelos para o sistema penitenciário”. Infelizmente, estas análises não estão sendo suficientes para sustentar esse modelo de unidade prisional como exemplo a ser seguido, haja vista que não estão sendo ampliados. Pelo contrário, os convênios com as ONGs não foram renovados e em decorrência de nossa experiência profissional, presenciamos a transferência de reeducandos de duas unidades de CR (Mogi Mirim e Sumaré) para o CR Masculino de Rio Claro.

Chegaram mais meninos vindo do CR de Sumaré que será desativado para se tornar CPP. Os que eram do regime fechado chegaram antes e hoje vieram os que estão no semi-aberto. Não disseram o número exato, mas somando as duas levas devem ter chegado cerca de 70 meninos. Em março deste ano vieram também vários meninos do CR de Mogi Mirim que precisava passar por reformas. Estes voltariam quando a reforma terminasse, o que não aconteceu até agora e parece que nem irá acontecer.

(Diário de campo, 12 de agosto de 2014).

Não há discursos oficiais que comprovem as desativação desses CR, entretanto, os reeducandos do CR de Sumaré foram transferidos para o CR de Rio Claro sem perspectivas de retorno e até o final do ano letivo de 2014 os reeducandos advindos do CR de Mogi Mirim também permaneciam no CR de Rio Claro.

Apesar do CR apresentar estrutura física mais digna para cumprimento da pena, condizentes inclusive com o previsto na LEP, isso não torna o CR unidades prisionais ideais e isentas de problemas a serem superados. O principal descontentamento apresentado pelos colaboradores é a falta de espaço para que possam pronunciar suas opiniões, sem medo de serem punidos com sanções disciplinares. A ameaça constante de poderem ser transferidos para unidades tradicionais, caso venham a cometer qualquer conduta imprópria, os amordaçam pelo medo. Eles afirmam que para cumprir pena em um CR é necessário ter muito controle emocional, pois qualquer ação impensada ou espontânea pode ser razão para serem mal interpretados e transferidos. Tal situação, no entender deles, consiste numa contradição à proposta de ressocialização defendida pelo CR, que carrega essa bandeira inclusive no próprio nome.

Aqui tem que deixar as emoções de lado, tudo que for falar tem que ser premeditado, tudo que for agir ser calculado **(Voz de colaborador)**.

Mas como que aqui é um centro de ressocialização e eu não posso falar o que eu penso? **(Voz de colaborador)**.

Os sujeitos de pesquisa de Faustino (2008, p134) também apontam o medo constante de suas condutas implicarem em transferência para outra unidade como punição, afirmando que “as transferências ocorrem sem dar ao reeducando o direito à defesa, correndo-se o risco de cometer injustiças”. Vedovello (2008, p.133), por sua vez, não conseguiu observar em sua pesquisa manifestações coletivas de resistência à ordem estabelecida no CR de Presidente Prudente. Segundo ela, a maioria dos entrevistados obedecem as ordens indicando que “o disciplinamento de seus corpos ocorre quase de forma exemplar”. As pessoas em situação de privação de liberdade em um CR, apesar das condições mais dignas de vida, vivem a tensão constante de que suas falas e ou condutas os impeçam de permanecerem na unidade. Permanecem, portanto, controlados e disciplinados pelo medo. Não é essa também uma forma de violência? Uma violência não física, mas psicológica.

Vedovello (2008, p.14) que desenvolveu seu trabalho a partir de entrevista tanto com reeducandos do CR quanto com funcionário observa que:

É notável pelas falas que enquanto os funcionários pronunciam discursos longos e cheios de verdades e argumentações para referendar o CR e as práticas estabelecidas, assim como para falar sobre os encarcerados, esses homens presos falam pouco, proferem poucas palavras, cheio de receios, medo de que o que vierem a falar possa prejudica-los em alguma medida. Poucos foram os detentos que expuseram um pouco mais sobre si mesmos, suas vivências e seus crimes. As diferenças recorrentes nas falas mostram o lugar que ocupam nessa instituição penal, assim como as relações de poder estabelecidas. Fala muito aquele que tem legitimidade para isso; fala pouco o considerado malévolo que tem que expiar a sua fala.

Depreende-se, a partir dessas falas, que o CR carrega marcas características do sistema prisional onde a lógica da obediência é dominante, subjugando a livre expressão em decorrência do medo. Situação similar a esta apontada pelos colaboradores foi identificada nas falas de detentas do Presídio Feminino de Cariacica (“Badu”), no Espírito Santo, construído com objetivo de contribuir para a “transformação do sistema, por um perfil mais humanitário no cárcere” (ARAÚJO, 2013, p. 234). Nesta unidade modelo “a maneira rígida e autoritária como são tratadas [as detentas] evidencia a opressão no sistema prisional, sob a forma corretiva que as inibem (embora não invalida) de exercer seus direitos e na possibilidade de reivindicá-los, sob o temor de represálias e da aplicação do procedimento e outras sanções” (ARAÚJO, 2013, p. 246).

Nesse sentido, Costa (2006c, p. 83 - 84) afirma que:

Os gestores e executores dos serviços prisionais ao custodiá-los, ideologicamente, definem que a meta primeira da prisão deve ser a ordem e a disciplina, a fim de serem evitados fugas, motins e desavenças entre os indivíduos presos. Quanto aos serviços sócio-educativos-culturais estes deverão seguir a esteira da disciplina. Ou seja, se houver ordem e disciplina, poderão ser executados os programas sociais.

Os gestores e executores dos serviços prisionais priorizam a ordem e a disciplina. Notícias sobre rebeliões, motins e fugas são geralmente muito mais impactantes e alvo de manchetes do que a realização bem sucedida de programas sociais. Não poucas vezes os programas sociais, quando noticiados, acabam por serem criticados por parcela da sociedade que os considera, inequivocamente, privilégio e/ou prêmio ao comportamento criminoso. Os responsáveis por gerir os espaços prisionais sobrepõem a segurança a todas as outras demandas, pois isso lhes é cobrado de seus superiores e pela própria sociedade.

Temos, portanto, uma contradição a ser superada. Não é possível construir fisicamente novos modelos de unidades prisionais, objetivando a humanização desses espaços, se tal construção não vier acompanhada de um rompimento da lógica opressora

que historicamente tem constituído as prisões. A correção das imperfeições de modelos prisionais como o CR, demanda essa ruptura cultural e não apenas arquitetônica.

É necessário, desse modo, ir à fundo na mudança de tratamento destinada às pessoas em situação de privação de liberdade que cumprem pena no CR, distanciando-se ao máximo das ações características dos modelos tradicionais. Tal mudança implicaria em olhar esses indivíduos como humanos históricos, marcados por processos de marginalização e acreditar e investir nos programas sociais como ferramentas que propiciam a inserção social destas pessoas. Entretanto, “o CR ainda é visto somente como mais um lugar de confinamento, reclusão, privação de liberdade e só se sustentará enquanto a disciplina estiver acima das propostas ‘ressocializadoras’” (COSTA, 2006c, p. 87).

Até quando essas verdades sobre os espaços prisionais serão consideradas imutáveis? Até quando o senso comum preferirá acreditar na monstruosidade dos bandidos para não se compadecer com a falta de dignidade a que são submetidas as pessoas aprisionadas? Até quando a disciplina e segurança falarão mais alto que as propostas (re)socializadoras?

Como dificuldade de cumprir pena no CR os colaboradores apontam também a falta de alinhamento entre o discurso e a prática dos funcionários da unidade. Segundo eles, cada plantão tem uma postura e os reeducandos, para sobreviverem nesse espaço, precisam se adequar às regras de cada plantão. Alguns funcionários exercem seu trabalho de forma a sustentar condições mais humanitárias, já outros compreendem que o exercício de seu trabalho exige submeter o detento a uma situação menos confortável, por isso agem com linha dura. Tais situações precisam ser administradas pelos reeducandos. A falta de unidade na conduta dos funcionários, que deveria ser única e condizente com o objetivo do CR como espaços voltados para a (re)socialização, abre espaço para que alguns funcionários reproduzam a lógica das unidades tradicionais, tratando os (re)educandos como bandidos.

Isso aqui é um bicho de sete cabeças porque fecha às 24h com uma regra e abre às 24h com outra regra...porque plantões são diferentes **(Voz de colaborador)**.

Aqui [no CR] é pra voltar para a sociedade. Não é para voltar para a sociedade? Só que eles tratam nós que nem bandido ainda **(Voz de colaborador)**.

Em concordância com as falas dos colaboradores, Rangel (2009, p.61) defende que:

Debido a la complejidad de la educación en contexto de encierro y sus particularidades, el tratamiento de los internos requiere una atención cercana y especializada que precisa de un trabajo multidisciplinario. Los trabajadores sociales, el cuerpo médico, los abogados y psicólogos forman parte de un equipo de trabajo cuya coordinación es primordial para desarrollar un trabajo satisfactorio. Esta integración constituye un aspecto central de la política penitenciaria.

Nesse sentido, não apenas os agentes de segurança penitenciária devem estar afinados quanto aos propósitos de suas ações, mas toda a equipe que direta ou indiretamente lida com as pessoas aprisionadas.

Faustino (2008, p. 117 – 118) afirma, com base nos depoimentos de seus sujeitos de pesquisa, que nos CR “a forma de tratamento recebida é ainda mais valorizada [pelos detentos] e identificada como a missão de humanização e como diferencial com as unidades tradicionais”. Ser tratado com respeito, ser chamado pelo nome e não pelo número de matrícula, não precisar andar com os braços para trás e com a cabeça baixa, são alguns dos pontos apontados pelos sujeitos de pesquisa de Faustino (2008) que fazem com que o tratamento recebido no CR seja mais humano do que nas unidades tradicionais. Entretanto, os colaboradores desta pesquisa, apesar de reconhecerem essas mudanças, afirmaram que alguns funcionários ainda mantêm algumas posturas de intimidação.

Existe, portanto, uma lacuna na formação destes profissionais, que os prepare para assumir uma postura diferenciada diante da população carcerária. Rangel (2009, p.113) aponta como necessário:

Establecer programas de capacitación para el personal de vigilancia con el fin de sensibilizarlos sobre la importancia de la educación y propiciar su cooperación en los programas educativos. Asimismo, informar sobre las bases y los principios de derechos humanos que tienen que respetar.

Na interpretação de Costa (2006c, p.51):

A LEP, ao determinar o elenco de medidas relativas à assistência social ao preso, contempla o caráter social e humano de pena e espera que o Estado através de seus funcionários gestores e executores efetivem nas prisões metodologias que materializem o processo de “reintegração social”, o qual leve os indivíduos presos a elaborar novos projetos de vida, fora da criminalidade.

Entretanto, não é possível apenas esperar que os funcionários efetivem metodologias que visem o processo de reintegração social se os mesmos não forem preparados e formados para atuar nessa dimensão. A ausência de formações continuadas

nesse sentido é que dão brecha para que cada funcionário, ou cada plantão, atue de acordo com seus valores e entendimentos pessoais e não em prol de uma visão institucional unificada.

É essencial que todos os profissionais envolvidos se reconheçam como sujeitos capazes de provocar mudanças significativas no malfadado sistema penitenciário brasileiro. Mas para que isso ocorra é preciso a alteração de posturas profissionais. É necessário que todos os envolvidos se comprometam um com o outro, no que diz respeito à missão, aos objetivos e às metas. (COSTA, 2006c, p.107).

Tais mudanças não atingirão a totalidade do sistema penitenciário se restringirem-se a iniciativas individuais e bem intencionadas, ainda que estas também sejam bem vindas. Essas mudanças precisam ser assumidas pela administração penitenciária, por meio de investimento em ações que valorizem a formação de seus funcionários para uma nova cultura prisional, fazendo com que estes se “reconheçam como protagonistas de um ‘novo modelo prisional’ e não como reprodutores dos modelos tradicionais estatais” (COSTA, 2006c, p.107). Nessa perspectiva, “a criatividade de todos esses atores devem ser mobilizadas para vencer, passo a passo, a irredutibilidade entre educação e prisão!” (DE MAEYER, 2011, p 55).

Os colaboradores destacam ainda que existe, por parte de alguns reeducandos, uma certa ilusão associada ao CR de que o cumprimento de pena neste espaço diminuiria o peso dos estigma ao retornarem à sociedade livre.

Muitos pensam que vem pra cá [CR] e vai sair lá fora só porque passou por aqui e não vai ser ex-presidiário... É engano do cara. Vai ser ex-presidiários sim **(Voz de colaborador)**.

Entretanto, a sociedade em geral pouco conhece sobre os modelos prisionais existentes nos diferentes estados, portanto, de fato pouco importa se a pessoa é um egresso de CR, CPD, Penitenciária ou qualquer outra unidade prisional. A marca que fica atestada é realmente a de ex-presidiário. Nessa perspectiva, faz-se necessário que a sociedade deixe de ser tão alheia ao funcionamento do sistema penitenciário, que compreenda seu funcionamento, suas diferentes modalidades, o tratamento que destina a seus internos, enfim, que reconheça as prisões como mais um de seus espaços. Para tanto, essas questões precisam ser discutidas no processo formativo das pessoas, seja nas escolas de ensino básico, como no ensino superior. As universidades, em especial, podem contribuir nessa aproximação da sociedade por meio de projetos de extensão e estágio supervisionado em unidades prisionais.

A análise do CR a luz das falas dos colaboradores e dos dados das pesquisas desenvolvidas por Costa (2006c), Faustino (2008) e Vedovello (2008) permite constatar que o estado de São Paulo possui um modelo de unidade prisional diferenciado e muito pouco estudado e conhecido pela sociedade, porém que apresenta elementos significativos para se pensar e discutir sobre novas formas de encarceramento. Essas pesquisas indicam que os CR se apresentam como modelos mais dignos para o cumprimento de pena do que as demais modalidades prisionais existentes no estado, entretanto, evidenciam falhas que contradizem aos seus objetivos e que precisam ser superadas.

A oportunidade de conviver com reeducandos advindos de outros CR, em decorrência de minha experiência profissional, evidenciou a complexidade do sistema penitenciário que, em uma mesma modalidade de unidade prisional, apresenta contextos distintos.

Tanto no CR de Mogi Mirim quanto no de Sumaré os meninos me disseram que não eram obrigados a estudar e só uma pequena parcela estudava. No CR de Sumaré eles tinham acesso a drogas e celular e disseram que lá o PCC já controlava.

(Diário de campo, 12 de agosto de 2014)

Lá no CR de Sumaré eles tinham escola, mas um menino que veio de lá disse que não era como aqui no CR de Rio Claro. Lá as aulas começavam às 19h e terminavam às 21h e era tudo bem mais tranquilo, eles iam uma vez ou duas por semana e não dava nada.

(Diário de campo, 22 de agosto de 2014)

Eles me contaram que no CR de Sumaré não tinha reeducando de crime sexual. Logo que chegavam na unidade, quando estavam no RO os presos avisavam que crime sexual não poderia ficar lá se não iria apanhar. Aí o cara já pedia bonde. Também me falaram que tinha celular de monte e droga. Não tinha “cagueta”, porque se não apanhava também.

(Diário de campo, 22 de agosto de 2014)

Esses relatos registrados no diário de campo suscitam questões importantes para a reflexão: Que erros foram cometidos para que o CR de Sumaré se descaracterizasse a

tal ponto? Como impedir que os CR se tornem unidades prisionais nos moldes das unidades tradicionais? Que caminhos assumir frente ao fracasso de alguns CR?

Em um dos encontros realizado com os colaboradores após o término das rodas de conversa, os dados brutos da pesquisa (transcrição das falas) lhe foram apresentados e estabeleceu-se um diálogo sobre quais pontos eram importantes de serem destacados neste estudo. Nesta conversa concluímos que:

É necessário apontar o CR como uma unidade prisional que mais se aproxima das garantias legais de direitos e dignidade da pessoa em situação de privação de liberdade, mas que ainda apresenta aspectos que precisam ser aperfeiçoados. Os colaboradores destacaram que o CR não é benefício e/ou privilégio só porque a condição de vida em outras prisões é muito pior e deprimente.

(Diário de campo, 15 de agosto de 2014).

3.2 Educação: vozes de alunos jovens e adultos, outrora evadidos da escola.

Como visto no capítulo *Alicerces da investigação*, as prisões existem no Ocidente deste a Antiguidade. A educação nestes espaços, por sua vez, consiste em um tema contemporâneo, que tem ganhado crescente destaque nos últimos anos. Ao refletir sobre o longo período que a educação nos espaços de privação e restrição de liberdade esteve ausente dos programas governamentais nacionais e dos planos de trabalho da Organização das Nações Unidas, De Maeyer (2009a, p. 12) afirma que:

la opinión pública no soportaría que se le diera (o que se pareciera dar) mayor atención a los culpables que a sus víctimas. Los administradores de las prisiones, que están generalmente sobrepobladas, tienen otras urgencias por resolver, como la seguridad, el control de los “gangs”, el tráfico, y además, asegurar las necesidades fundamentales como alimentación, higiene o salud. Para muchos de ellos, la organización de la educación debería venir después de la resolución de dichos problemas.

A aversão que a opinião pública apresenta em relação à população carcerária e os diversos problemas a serem resolvidos nos espaços de privação de liberdade ofuscaram por muito tempo a compreensão da educação como um direito humano. Há alguns anos, entretanto, esse debate tem emergido e com ele a luta pela garantia desse direito.

Paradoxalmente, o papel da educação nos espaços de privação de liberdade caminha de um extremo a outro:

Sin embargo, desde hace muy poco tiempo, la educación en prisiones, y especialmente la educación para los detenidos, surge en el primer plano de las preocupaciones. Pasamos de una ignorancia de la problemática a una expectativa exagerada: se le pide reducir la reincidencia, ocupar a los detenidos, calmar a los más alterados, re-educar para una re-habilitación, preparar la salida, enseñar a leer, a escribir, un oficio y por supuesto comprender y por supuesto hacer que acepten las reglas sociales (DE MAEYER, 2009a, p.12).

Certamente a educação não deve estar em nenhum desses extremos. Ela não pode estar ausente, como se não tivesse nada a contribuir para o caótico contexto das unidades prisionais, tampouco cabe a ela resolver sozinha os problemas da realidade carcerária.

Assim, ao se tratar da educação em prisões como direito inalienável da pessoa presa, faz-se necessário entender a relação desse direito com outros, como saúde, trabalho, renda e segurança, para, ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade e de “habilitar” a pessoa privada de liberdade para sua reentrada na sociedade (IRELAND, 2011b, p. 23).

É necessário, portanto, encontrar os possíveis caminhos para que a inserção da educação escolar nesse espaço contribua para transformá-lo positivamente. Com o intuito de contribuir neste desvelamento, apresentamos as análises das falas dos colaboradores.

3.2.1 Concepções de educação

As falas dos colaboradores evidenciam que estes atribuem à educação das pessoas a diversos atores, instituições e espaços. Concebem, portanto, a educação como um processo permanente, que não se restringe ao espaço escolar.

Eu acho que o lar, a família acaba ensinando muito na vida, a igreja em si acaba ensinando muito na vida **(Voz de colaborador)**.

Pai educa bastante, mas a gente não escuta tanto o pai, a mãe **(Voz de colaborador)**.

Tudo o que a gente passa na vida é um momento de aprendizagem, aqui, lá fora **(Voz de colaborador)**.

A música também ensina muito, ela causa sentimento na vida de cada um **(Voz de colaborador)**.

O mundo ensina a viver **(Voz de colaborador)**.

No momento que você tem um filho na sua vida, você aprende a ter mais educação com as pessoas, ter mais educação com você mesmo e dar uma educação para uma pessoa **(Voz de colaborador)**.

As falas dos colaboradores corroboram a defesa de autores como Mayer (2013, 2011, 2006), Rangel (2009), Onofre (2011) e Ireland (2011a, 2011b) de que a educação não pode ser vista como um processo específico de um momento ou fase da vida, assim como não ocorre apenas em instituições com finalidades educativas. Trata-se, portanto, de um processo intrínseco ao viver e conviver. Por esta razão, as instituições educativas, dentre elas a escola, não podem se fechar em si mesmas considerando-se as únicas responsáveis pela formação das pessoas. É necessário agregar à formação escolar os saberes advindos de outros espaços e vivências, como defende Freire (2011b). Nesse sentido, a educação em espaços de privação e restrição de liberdade:

Terá de reconhecer os saberes e os conhecimentos anteriores dos detentos, sem obrigatoriamente aprová-los. A validação ou pelo menos considerar-se as experiências adquiridas é importante. Todos os detentos têm alguma experiência de vida, às vezes de escola, frequentemente de fracasso, às vezes de revolta, muitas vezes de incompreensão. Têm experiências de sobrevivência, de relações familiares e sociais, de economia informal, de estratégias de abordagens sociais, de fracasso... Não se trata, evidentemente, de valorizar os atos que levaram à condenação, mas de dar outra vez o gosto pela aprendizagem, com conhecimento, ou mesmo compreendendo o passado do aprendiz. Deve-se permitir ao detento distinguir por si próprio (e não mais perante o tribunal – isso já foi feito) suas forças e fraquezas e persuadi-lo que é com essas forças que ele pode construir não apenas um programa de formação qualificador ou não, mas um projeto de vida na prisão e após ela (DE MAEYER, 2011, p.50).

Por essas potencialidades de emancipação criadas pela educação ao longo da vida que o referido autor afirma que esta é, por si só, libertadora.

A prática esportiva foi destacada por um dos colaboradores como importante instrumento educativo, em especial no contexto prisional.

O esporte dentro do sistema prisional é quase tudo. Ensina a ser companheiro **(Voz de colaborador)**.

O valor das práticas esportivas é apontado por Rangel (2009, p. 87) em sua investigação sobre a situação da educação nas prisões da América Latina:

La educación deportiva es en este sentido de gran valor y puede contribuir de manera significativa en varios aspectos. Uno de ellos es un espíritu de grupo o comunitario tan necesario en los centros

penitenciarios. Aunque se menciona que no todos los centros cuentan con instructores o profesores de educación física. A menudo los centros penitenciarios cuentan con escasso material deportivo y sobre todo con acceso limitado a canchas o espacios deportivos adecuados y más aún los gimnasios bien equipados. Incluso se verificó que algunas veces no se utilizan los espacios disponibles por motivo de seguridad. Es evidente que la promoción de actividades de educación deportiva deben organizarse de manera regular por los centros penitenciarios.

As questões apontadas pelo autor que dificultam a realização das práticas esportivas são também encontradas na realidade brasileira. No CR apesar de haver uma quadra esportiva, não há professor nem aulas de educação física, pois o período escolar é noturno e, por questão de segurança, a quadra não pode ser aberta à noite. Tem-se, mais uma vez, a educação sendo posta em segundo plano dentro da lógica prisional.

Dentro dessa perspectiva mais abrangente da educação, alguns colaboradores trazem a dimensão da dor, violência e perda como fatores marcantes e importantes no processo educativo.

O quatro quina²² educa **(Voz de colaborador)** .

Na verdade não era para educar ele, era para outros não fazer [referindo-se ao espancamento e morte de um ladrão no bairro do traficante] **(Voz de colaborador)** .

Mão também educa **(Voz de colaborador)** .

Ninguém aprende ganhando **(Voz de colaborador)** .

A dificuldade, a situação, as circunstâncias, as pedras que a gente superou acaba criando uma musculatura para suportar um obstáculo cada vez maior **(Voz de colaborador)** .

É importante salientar que esse destaque feito pelos colaboradores revelam suas experiências de vida, marcadas por experiências de violência e sofrimento. Não há dúvida que tais vivências produzem aprendizagem, porém, faz-se necessário refletir que tipos de aprendizagens estão sendo produzidas e adquiridas nessas experiências de vida. Vale lembrar que essa é uma dimensão que tem uma forte influência das religiões cristãs, nas quais a penitência é o recurso utilizado para reprimir condutas indesejadas e é também o princípio dos castigos e punições. Essa é a mesma lógica que alimenta parcela da opinião pública que defende o acirramento das penas com fins de redução da incidência criminal.

²² Segundo os colaboradores quatro quina é um pedaço de madeira, semelhante a um caibro, que é utilizado nas unidades prisionais pelos internos para bater naqueles que infringem as normas de convívio estabelecida pelos próprios presos. Quando o quatro quina é deixado de molho na água e envolvido por pano não deixa marcas aparentes na pessoa espancada, o que dificulta a percepção dos funcionários da unidade da violência cometida.

Neste último exemplo tem-se percebido a ineficiência de imputar sofrimento para conter a criminalidade. O tratamento desumano que as pessoas aprisionadas têm recebido não as têm ensinado a respeitar as regras do convívio social, pelo contrário, elas têm aprendido com isso que se não se organizarem por si próprias (nas cada vez mais organizadas facções criminosas) estarão completamente abandonadas.

Essa proposta de reflexão não consiste em acreditar ou defender, ingenuamente, que é possível uma vida em sociedade sem restrições, perdas e sofrimento. Trata-se, todavia, de analisarmos criticamente as estratégias que dispomos para desencadear os processos de aprendizagem e avaliarmos sua eficácia nos diferentes contextos. Será que os castigos e punições, tal como tem sido aplicados, tem sido eficientes no estabelecimento dos imprescindíveis limites para o convívio social?

Mesmo tendo todos evadidos da escola, nota-se que os colaboradores reconhecem o valor do conhecimento e educação como bens que propiciam melhores condições de vida.

*É a educação que te leva a onde você vai morar,
é a educação que te faz ser o que você é (Voz de
colaborador) .*

*O importante no ser humano é o conhecimento, se
ele não tiver vontade de conhecer, ele nunca vai
buscar nada, ele nunca vai crescer na vida (Voz
de colaborador) .*

Existe, portanto, uma atribuição de significado de potência à educação, ela é entendida por eles como uma ferramenta que pode contribuir para os progressos e conquistas ao longo da vida. Entretanto, é importante notar que esse reconhecimento não é suficiente para mantê-los na escola e as demais dimensões da vida pulsam mais fortes e os levam por outros caminhos.

Nessa mesma perspectiva, Scarfó, Breglia e Frejtman (2011, p.152) afirmam que “a educação amplia as possibilidades genuínas de organização de um projeto de vida próprio, de tal maneira que a inserção econômica, social e cultural na saída da prisão se constitui uma opção real com maiores opções de viabilidade”. A educação escolar nos espaços de privação de liberdade deve então ter como horizonte esta possibilidade: contribuir para a construção de novos projetos de vida.

Os colaboradores apontam que a relação positiva com o conhecimento é uma descoberta difícil, mas que quando acontece propicia uma vivência prazerosa e que contribui para uma expressão mais clara de suas impressões e opiniões sobre a vida e o mundo ao seu redor.

Quando você não entende, você encara como chato, ignora **(Voz de colaborador)**.

Aprendi esses dias com o professor que depois que aquelas palavras que estavam escondidas, que você não entende, que você passa a entender elas, dá gosto de usar **(Voz de colaborador)**.

Você lendo, você se expressa melhor, você encaixa sim palavras melhor e a pessoa que está te ouvindo tem um entendimento nítido do que você está tentando passar **(Voz de colaborador)**.

Quando eu consigo entender aquela matéria, quando eu consigo desenrolar aquela conta, ou até mesmo aquela história, ou até mesmo aquilo que o professor tenta passar, aquilo é muito motivante pra mim, aí eu quero mais. Agora quando isso não acontece, você não vê a hora da hora passar **(Voz de colaborador)**.

Vindo ao encontro das falas dos colaboradores Freire (2013b, p.324) reflete:

Estudar é mesmo uma tarefa penosa, às vezes até cansativa. Mas, quando o jovem *aprende*, sente dentro dele, quando ilumina, quando decifra o objeto de estudo, ele explode de alegria. Encontrar o que se busca é mesmo uma delícia. Agora “decoreba”, de que os estudantes falam tanto nesse debate, ah, isso ninguém aguenta. Não é conhecer, não é ensinar, não é aprender e não dá alegria.

Evidencia-se, assim, o desafio posto à educação escolar: tornar-se atraente e prazerosa. Isso não significa reduzi-la à diversão, acreditando que a aprendizagem será possível sem esforço e dedicação. Porém, faz-se necessário que a escola deixe de ser um espaço desinteressante, chato e castrador, para se tornar um espaço de potência, inventivo e criador.

Os colaboradores reconhecem o conhecimento como um saber infinito e apontam a importância da utilização deste saber para que ele tenha de fato algum valor.

O conhecimento, por mais que você tenha, ele nunca é o suficiente **(Voz de colaborador)**.

Não adianta nada se a pessoa tem o conhecimento de uma coisa e não pode aplicar ele **(Voz de colaborador)**.

A concepção manifestada pelos colaboradores da educação como um saber que precisa exercer sentido na vida dos alunos, que lhes seja um conhecimento útil, no sentido de lhes ajudar a viver melhor corroboram as reflexões de Mosé (2013) sobre os desafios da escola na contemporaneidade. Para a autora, todo saber é provisório e por isso a escola

deve se constituir como espaço de construção de novos (e infinitos) saberes, ao invés de se ater a reprodução de conhecimentos. Nessa perspectiva, ela defende que:

É preciso que a escola seja um lugar onde se aprende por meio da ação, e não da passividade, onde os conteúdos se relacionem, sempre que possível, com situações vividas pelos jovens e pelas crianças, e a aprendizagem aconteça em situações em que eles se reconheçam (MOSÉ, 2013, p.56).

Onofre (2014), após entrevistar alunos em situação de privação de liberdade de diferentes níveis escolares, constatou que os alunos não alfabetizados são os que mais valorizam e frequentam a escola na prisão. Tal situação se justifica porque “ler e escrever na prisão é fundamental, pois não ter essas habilidades implica dependência com o companheiro. É com esses conhecimentos que os detentos podem escrever e ler cartas, bilhetes e acompanhar o desenrolar dos seus processos criminais” (ONOFRE, 2014, p.145). Nesse sentido, as falas dos colaboradores reafirmam a importância da educação escolar estar atrelada as necessidades concretas da vida dos alunos. Ela precisa, portanto, dialogar com o cotidiano e com a realidade deles, sem se restringir a isso, é claro.

Opinião marcante entre os colaboradores refere-se à existência ou não de possibilidade de escolha. Para eles, a supressão dessa liberdade nega-lhes a própria identidade.

Eu acredito que a educação, tudo aquilo que é imposto, não dá certo (**Voz de colaborador**).

A gente tem que ter uma escolha, se a gente não tiver uma escolha a gente não vence (**Voz de colaborador**).

O que motiva a minha vida, o que leva a minha vida a ser vida é a minha livre escolha. Eu deixo de ser eu quando eu sou obrigado a qualquer tipo de coisa (**Voz de colaborador**).

Essa é uma dimensão importante de ser analisada, pois não são todas as concepções e práticas de educação que consideram a importância dos alunos estarem inseridos em seus processos de formação enquanto sujeitos e não meros objetos. A partir do contexto prisional estudado por Onofre (2007, p.27), a autora afirma que:

A escola, visto ser apontada como local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se, portanto, como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida.

Com base nas falas dos colaboradores, essa leitura do espaço escolar não pode ser feita se este se configurar como um espaço de frequência obrigatória, seguida de atividades também obrigatórias. Se o espaço escolar impede a manifestação de autonomia e reproduz a lógica da opressão, por mais que seja considerado um espaço educativo, se configurará como mais um *locus* de mutilação do eu.

3.2.2 Ensino e aprendizagem escolar

Todos os colaboradores estudaram em escolas públicas quando eram jovens e ao relembrares a vivência nos espaços escolares afirmaram que há muitos fatores que influenciam a aprendizagem na escola, que não se restringem ao conhecimento.

Isso tudo influencia na escola: a cor da parede, a forma como o professor conduz **(Voz de colaborador)**.

[A escola] tá parecendo cadeia, mano, cê é loko **(Voz de colaborador)**.

Porque se tudo aquilo for tão monótono e tão chato ele não vê a hora de cursar o terceiro ano e sumir de lá **(Voz de colaborador)**.

Igual... tem muitas aulas que você vê... todo dia a mesma aula **(Voz de colaborador)**.

As falas dos colaboradores evidenciam que se a estrutura física da escola não faz dela um espaço agradável de se estar isso interfere diretamente sobre a relação que os alunos estabelecem com a aprendizagem. Nessa lógica, os colaboradores reproduzem a comparação de Foucault (2009) entre a prisão e a escola. Evidenciam a escola como espaço de repetição, onde há poucas inovações e excessiva rotina, o que contribui para que se tornem espaços pouco atrativos para estar. Essas percepções dos colaboradores corroboram a análise de Adorno (1991, p.78) da escola como sendo:

Constituída em espaço sombrio, destituído de emoções e atrações lúdicas, espaço desinteressante e desmotivador, ela contrasta com um universo cultural no qual os desafios, os confrontos, as lutas, o mundo do *tête-à-tête*, a vida eminentemente feita de pessoas e não de abstrações constituem seus traços mais significativos.

Apontam que nem sempre o aluno é ouvido em suas necessidades, não sendo incluído no processo de sua própria aprendizagem. O(a) professor(a) muitas vezes não

está aberto para compartilhar com os alunos as escolhas metodológicas assumidas e os alunos poucas vezes são preparados para participarem desse processo. Estabelece-se, assim, uma relação em que muitas vezes as partes – professor e aluno – não se entendem, fazendo com que a potencialidade do processo de aprendizagem diminua.

Eu quero aprender, só que eu quero aprender do jeito que eu possa entender, não do jeito que não vai dar para entender **(Voz de colaborador)**.

Então poder criar o mecanismo para poder absorver a aula, criar mecanismos de formar opinião, de falar: professora, tá chato isso daí, não pode mudar? **(Voz de colaborador)**.

A questão de saber entender, a nossa sociedade precisa aprender a entender o nosso próximo, se for só do jeito que eu penso, se torna difícil **(Voz de colaborador)**.

Na mesma perspectiva das insatisfações dos colaboradores com a relação de ensino-aprendizagem, Mosé (2013, p. 47) traz a seguinte reflexão:

Por que a escola prepara para a vida, em vez de ser a vida exercida no presente? E por que o presente das crianças na escola não é também um exercício de cidadania, de respeito a si mesmas, à vida e ao outro? Por que a escola não é um espaço democrático, de produção de conhecimentos, de debates, de criação? Em vez disso, tem sido um presídio de alunos, um depósito de conteúdos impostos sem muito sentido, um desrespeito aos saberes que os alunos já trazem, um lugar onde as crianças não têm direito a voz.

Os colaboradores manifestam em suas falas as questões postas pela autora como necessidades que precisam ser superadas nos modelos escolares atuais. Há um esgotamento no modo de fazer à educação escolar que urge por mudança.

Nesse sentido, os colaboradores compartilham, sem necessariamente terem conhecimento disto, dos ideais da educação dialógica defendida por Freire (2011b, p. 112), que vê o espaço escolar como lugar de encontro onde “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” Suas falas denunciam, entretanto, que a prática de muitos docentes, dentro e fora das prisões, ainda segue a lógica bancária, ou seja, os alunos pouco ou nada participam do processo de construção de seu saber, constituindo-se como depósitos de informações trazidas e escolhidas pelo professor. De acordo com Freire (2011b, p. 166):

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Se tal mudança na relação de ensino-aprendizagem ainda é pouco ou nada, percebida pelos alunos, faz-se necessário superar o abismo entre os discursos oficiais que exaltam os ideais freireanos de educação e as práticas exercidas nos espaços escolares. No contexto dos espaços de privação de liberdade, essa superação se estende a mudanças de mentalidade de todos os agentes que direta ou indiretamente atuam como educadores. A expressão de opiniões e leituras de mundo não pode ser vista como atitude de rebeldia, tampouco o posicionar-se criticamente pode ser interpretado como desobediência. Essas são mudanças profundas na cultura prisional. Trata-se, sem dúvida, de um imenso desafio.

Um dos colaboradores afirmou que o interesse pela aprendizagem é uma responsabilidade individual que depende, portanto, da vontade de cada aluno.

O incentivo tem que vir de você mesmo, você que tem que querer aprender **(Voz de colaborador)**.

A responsabilidade individual já foi analisada na fala dos colaboradores quando estes refletem sobre a (re)socialização. Novamente ela aparece na fala de alguns colaboradores, responsabilizando o indivíduo pelos percursos e escolhas de sua vida, só que agora no universo escolar. Alguns dos jovens entrevistados por Dias (2011, p.111) também apresentaram falas que revelam a introjeção de um “discurso dominante que culpabiliza o indivíduo pelas suas dificuldades e pelas suas condições estruturais, econômicas, sociais, não fazendo uma análise crítica do contexto histórico no qual ele está inserido”.

Entretanto, outro colaborador sinalizou que quando há investimento e cuidado com o aluno isso interfere em sua relação com a aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se transpor esse cuidado tanto para a estrutura física, quando para a disponibilidade de recursos e tratamento destinado ao aluno.

Uma coisa interessante é o aluno ver que está sendo investido nele **(Voz de colaborador)**.

O investimento a que o colaborador se refere pode ser interpretado como valor, ou seja, quando o aluno se sente valorizado isso lhe motiva. Essa valorização passa pela disponibilidade de estruturas, equipamentos e materiais e cuidado com o ambiente. Com base em sua longa experiência em instituições tutelares de menores infratores, Costa (2006b, p. 52) defende que:

O adolescente, diante de um chão limpo, de banheiros onde pode se respirar sem medo, de paredes bem-cuidadas, de cartazes bonitos e significativos, de plantas que revelam trato e carinho, cuidadosamente distribuídas, respirará dignidade e se sentirá respeitado e aceito. As coisas estão lhe dizendo isso.

O investimento que está sendo feito no aluno se manifesta também nas sutilezas, nos pequenos cuidados, nos gestos de delicadeza. Essas são dimensões que precisam ser alvo de atenção no espaço escolar. Investir no aluno também pode ser entendido no sentido de acreditar e apostar em sua potencialidade. Uma relação de ensino e aprendizagem que investe no aluno é, portanto, aquela que o valoriza em suas habilidades, que o auxilia a ser protagonista de sua própria formação, que o ajuda a descobrir e desenvolver suas qualidades, que o incentiva a ser sempre melhor que a si mesmo e não que o outro, e por isso preza pela superação e não pela competição.

3.2.3 Significado da formação escolar e sua relação com os contextos e experiências de vida

Todos os colaboradores evadiram das escolas públicas quando eram jovens e ao refletirem sobre o impacto dessa evasão em suas vidas apresentaram diversos fatores.

Porque você chegava numa empresa: "Qual o seu estudo?", "Tenho até o primeiro". "Até o primeiro?" Não fechava. Você precisa de um ensino completo **(Voz de colaborador)**.

Porque hoje em dia o mundo como é que está moderno, sem estudo você não faz mais nada **(Voz de colaborador)**.

Aí depois eu queria fazer alguns outros cursos mesmo, não podia por falta de escolaridade **(Voz de colaborador)**.

Eu sinto falta da escola porque assim, sei lá meu, depois que comecei a trabalhar vi que o negócio é cabuloso **(Voz de colaborador)**.

E você vai ficando velho e quando você vê, você não tem nada, não fez nada no mundo...por causa de um estudo **(Voz de colaborador)**.

Como é que eu vou falar para o meu filho assim: "Filho vai estudar, estudar é bom." "Mas como você está mandando eu estudar se você não estudou?" E aí? **(Voz de colaborador)**.

As falas dos colaboradores permitem perceber que a não conclusão do ensino básico impactou sobre suas possibilidades de trabalho e desenvolvimento profissional, limitando suas atuações no mercado de trabalho. Revelam também que eles consideram o estudo como uma ferramenta para obtenção de melhores condições de vida e que sua situação escolar representa um mau exemplo para seus filhos e futuras gerações. Dias (2011) em suas entrevistas com jovens infratores também constatou que, em seus discursos, eles atribuem à escola importâncias para a vida, como melhores perspectivas de futuro e de trabalho. Trata-se, desse modo, de uma verdade que se apresenta como consolidada. Não há dúvida que a escola projeta um futuro melhor e que quem tem níveis de escolaridade mais altos dispõe de mais oportunidades. Cabe questionar, todavia, porque diante destas supostas certezas ainda prevalece o abandono escolar? Essa questão será discutida posteriormente no item *Razões da evasão escolar*.

Apenas um dos colaboradores afirmou que não sofreu impacto com a não conclusão do ensino básico.

Não, porque os caminhos que tomei na vida não dependiam muito de escolaridade, era mesmo braçal. Mas foi uma coisa que escolhi então não me fez falta não. Foi bom até onde durou **(Voz de colaborador)**.

É importante notar a associação feita por este colaborador da importância da escolaridade apenas no desenvolvimento de práticas profissionais intelectuais. A questão embutida na fala deste colaborador permite refletir qual a finalidade da escola. Os conhecimentos, as habilidades e as competências trabalhadas na escola servem apenas às profissões predominantemente intelectuais? A escola não serve para aqueles que desejam atuar profissionalmente em serviços braçais?

Os colaboradores apontam o contexto social a que estão inseridos, enquanto classe social economicamente menos favorecida, como fator de grande influência sobre a relação estabelecida dos alunos com a escola e os estudos.

As vezes não podia ir porque trabalhava de tarde, trabalhava de noite, como que ia de manhã para a escola? **(Voz de colaborador)**.

Cara tudo novo já tinha filho, casa pra cuidar... então é outra realidade **(Voz de colaborador)**.

Não vou estudar, vai pra frente que dá certo, vou pro crime mesmo **(Voz de colaborador)**.

Cada um é reflexo de onde vive. Você se espelha muito onde você vive **(Voz de colaborador)**.

Esse quadro [influência do bairro] o professor não reverte **(Voz de colaborador)**.

Alguns colaboradores, entretanto, trazem novamente a dimensão da responsabilidade individual sobre os percursos da vida de cada pessoa, afirmando que mesmo estando em condições econômicas e sociais menos favorecidas, esse não é um fator determinante nas escolhas de vida das pessoas.

Claro que é mais difícil uma pessoa de escola pública conseguir, mas consegue sim também **(Voz de colaborador)**.

Tanto faz baixa, média ou alta, não vai definir... não vai definir nenhuma coisa, se a pessoa é, vai ser ou não. Vai depender de si mesmo **(Voz de colaborador)**.

Tem playboy bandido e tem gente da periferia que não é **(Voz de colaborador)**.

Só que ele venceu porque ele lutou, né meu? Porque ele fez as escolhas certas, como eu também podia ter feito, só que eu escolhi errado meu **(Voz de colaborador)**.

A divergência nas opiniões dos colaboradores são importantes para não reduzir a análise a generalizações simplistas e deterministas. Nesse sentido, Adorno (1991, p. 79) pondera que:

Por suposto, nem todas as crianças submetidas a iguais condições de pauperização reagem do mesmo modo. Muitas resignam diante do destino. Aceitam as regras do mundo adulto e perseguem suas trajetórias de trabalhadores obedientes. Outras manifestam comportamento arreado, indisciplinado. Entre essas, encontram-se aquelas que optam por construir uma carreira na delinquência.

Portanto, sem ignorar a existência das individualidades, que fazem com que diferentes pessoas reajam de forma distinta a situações similares, é importante considerar que o contexto social tem seu lugar de influência nas escolhas que as pessoas fazem em suas vidas. Essas são dimensões que devem estar inclusas no repensar a escola. É necessário que a educação escolar dialogue com os contextos sociais a que está inserida, apostando na possibilidade de constituir-se como espaço de descoberta de novos horizontes, sem ignorar, contudo, seus limites.

Durante a exibição, em uma das rodas de conversa, do documentário *Pro dia nascer feliz*, que despertou a discussão e comparação entre o ensino público e privado, os colaboradores manifestaram-se solidários a situação de vida e comportamento dos alunos da escola pública e aversão às falas e posturas dos alunos das escolas particulares.

Quando iniciou o relato com alunos do colégio Santa Cruz (elite econômica de São Paulo) houve vários comentários entre os colaboradores, que manifestaram um certo incômodo com as falas desses alunos: “Eles são playboy, odeio playboy!” – “Muito patricinha, muito chata!” – “Ah não... não tô ouvindo isso! (em referência a uma aluna que comenta que não estudava apenas, que fazia outras atividades também como yoga e natação) – “Ah... (risos)... não faz nada!” (em tom de que a vida da aluna não tinha graça). – “A gente não suporta essas patricinhas!” – “Periferia é outra coisa.”

(Diário de campo, 11 de abril de 2014)

Entretanto, ao compararem as condições das escolas públicas com as particulares, que evidenciam a diferença entre os contextos sociais, os colaboradores deixam transparecer em suas falas o desejo de terem tido melhores oportunidades, como as que consideram que são ofertadas pelas escolas particulares.

Mas eu acho que se eu estivesse na situação deles [estudantes de escolas particulares], lógico que eu iria me dedicar **(Voz de colaborador)**.

Será que se eu tivesse uma condição de vida melhor e se eu fosse criado em uma situação de vida melhor, será que meu pensamento hoje seria esse? **(Voz de colaborador)**.

Eu desejaria ter a vida que eles tiveram [os alunos de escolas particulares] **(Voz de colaborador)**.

Eu queria ter podido estudar numa escola assim [em referência a escola particular] **(Voz de colaborador)**.

Quando eu tiver condição eu vou pagar uma escola particular para meu filho, porque o mundo é diferente, é muito diferente **(Voz de colaborador)**.

Pô outra coisa [na escola particular], cê chega na sala... eu vi, o barato todo, a lousa deles, a lousa... a professora passava tudo na projeção **(Voz de colaborador)**.

Tudo é diferente [na escola particular], o empenho deles é diferente **(Voz de colaborador)**.

Querendo ou não para eles [alunos de escola particular] o critério deles é estudar para ter um futuro, ser um engenheiro, um médico, um doutor, um advogado **(Voz de colaborador)**.

As falas dos colaboradores revelam que estes consideram as condições das escolas particulares demasiadamente melhores do que as das escolas públicas, assim como as condições de vida e responsabilidades de seus respectivos alunos. Nesse conjunto de falas há significados subjetivos que envolvem expressões e sentimentos fortes. Pelas falas perpassam sentimentos de raiva, inveja, descrédito, desejo e esperança, que demandariam uma análise profunda e detalhada. Este não é, contudo, o objetivo deste trabalho. Deve-se ressaltar, entretanto, que os colaboradores manifestam preocupação com a formação escolar e consideram que a sua qualidade incide sobre o interesse e envolvimento dos alunos.

O reconhecimento da educação escolar como ferramenta que propicia melhores condições de vida, entretanto, não é suficiente para que, quando adultos, consigam retomar e completar os estudos. Novamente, agora na vida adulta, as demandas do contexto social se sobrepõem à frequência escolar. Por isso, um dos colaboradores afirmou que concluir os estudos fora da prisão é um verdadeiro desafio.

A gente que tem esposa, tem filho, tem casa, esse tipo de coisa, é complicado voltar a estudar lá na rua... é complicado **(Voz de colaborador)**.

Consideração semelhante foi feita pelos entrevistados de Lourenço (2007) que afirmaram que na prisão eles tem tempo para estudar, o que não ocorre fora dela pois necessitam trabalhar para sustentar filhos, esposa, família e moradia. Nessa perspectiva, o espaço prisional pode constituir-se como possibilidade fértil de retomada da educação escolar, por meio da EJA.

3.2.4 Razões da evasão escolar

Os motivos que levaram os colaboradores a evadirem da escola durante suas juventudes são bastante variados, porém todos podem ser associados a fatores que incidem predominantemente sobre as classes sociais mais baixas: necessidade de trabalhar, reprovação e expulsão da escola, casamento e filho na adolescência, uso de drogas e contato precoce com o tráfico.

Eu trabalhava e estudava, então eu entrava na segunda aula todo o dia, isso aí começou a

incomodar os professores, então não fiquei me sentindo bem, até tive uma discussão com o diretor da escola, falei: "seguinte... então eu vou parar de estudar". Aí eu parei de estudar, comecei só a trabalhar, trabalhar, vou ter mais tempo para trabalhar e ficar do lado da minha família, e com isso aí eu fui deixando a escola de lado, deixando, deixando... **(Voz de colaborador)**.

Os motivos que me levaram foi assim que meu padrasto foi morto dentro de casa e meu irmão era pequeno e minha mãe precisava trabalhar para que ele terminasse os estudos. E por isso eu tive que trabalhar também para ajudar minha mãe a tratar dele. Eu passei a ficar mais no trabalho do que em casa, para financeiramente minha mãe não ter tanto a pagar sozinha dentro de casa **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Aí eu comecei a ficar ganancioso, vi que na escola eu não tinha tempo para ganhar dinheiro, essas coisas, aí sai da escola, aí nunca mais voltei para a escola **(Voz de colaborador)**.

Eu já não tinha interesse pela escola mais, eu pensava assim: "eu tô mais velho já, a escola não vai virar nada para mim". Aí comecei a ter preguiça de estudar, comecei a ficar com ganância, querer ganhar dinheiro **(Voz de colaborador)**.

Eu casei com uma mulher aos 18 anos, estava na oitava **(Voz de colaborador)**.

Em resumo, eu parei de estudar quando minha namorada ficou grávida e logo me vi com dificuldades de conciliar tempo e trabalho, mas principalmente dificuldade financeira, já que eu mantinha meus estudos. Assim, tentei honestamente seguir minha vida, mas a oportunidade de um ganho maior me atraiu e parti para outro lado **(Reflexão escrita por colaborador)**.

A idade, porque é... eu fui muito reprovado, reprovei a segunda série, fiz três vezes a quinta. Aí quando eu estava na quinta eu via os meus amigos lá no primeiro, aí isso desanimava **(Voz de colaborador)**.

Eu fui porque eu ia expulso mesmo. Daí não tinha nenhuma escola para pegar eu, ninguém aceitava eu **(Voz de colaborador)**.

Aí quando eu cai no mundo das drogas nem pra escola eu ligava, não queria nem saber. Foi onde eu comecei a afundar mais nas drogas e aí saí da escola, quando eu ia para a escola só chegava drogado só **(Voz de colaborador)**.

O motivo que eu deixei de frequentar a escola foi 1° preguiça de estudar, 2° ir para as ruas usar drogas, 3° mostrar para as meninas que eu que mandava na minha vida, 4° porque eu pensei que nunca precisaria do estudo, 5° a ganância, eu queria dinheiro para comprar além daquilo que meus pais me davam **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Quando eu era mais novo eu não estudava e eu tinha preguiça de ir para a escola, aí eu via meu pai e minha mãe trabalhando e eu achava legal eles trabalhando, eu queria sair da escola para trabalhar. Depois que eu comecei a trabalhar eu me arrependi de ter saído da escola **(Voz de colaborador)**.

Razões semelhantes são identificadas por Onofre(2009), Dias (2011) e por Lucena e Ireland (2013) entre seus entrevistados e entrevistadas. Evidencia-se, assim, que, durante a juventude dessas pessoas, outras dimensões da vida se tornam mais importantes que a formação escolar. Para Lucena e Ireland (2013), ausência de oportunidades sociais e de aprendizagens para a emancipação, que marcam as biografias de vida das entrevistadas, repercutem sobre suas atitudes desviantes por estas constituírem-se como oportunidades locais que tiveram em suas vidas. Tal associação não pode ser generalizada, pois como bem salientou os autores, o “comportamento desviante não é uma regra para todas as pessoas com características de vida semelhantes” (LUCENA; IRELAND, 2013, p.123). Contudo, a baixa escolaridade e a marca da evasão escolar existente na maior parte da população carcerária são aspectos importantes de serem considerados e analisados.

Em sua pesquisa, desenvolvida com menores infratores, Adorno (1991, p.79) percebeu que para estes jovens:

A evasão apresenta-se como possibilidade segura, seja diante da contingência econômica, seja devido ao caráter monótono e nada estimulante da aprendizagem oferecida. Alguns param de estudar efetivamente movidos por expressões econômicas. Desde os 7 ou 8 tem que trabalhar, auxiliar no sustento da família. No entanto, mesmo entre estes, não há firmes convicções a propósito da utilidade da escola.

A grande incidência de evasão escolar revela a inadequação da escola ao contexto das classes sociais mais baixas. As escolas foram historicamente pensadas e planejadas para a elite, mas em seu processo de popularização ela não foi adaptada para as novas demandas. Essa escola não lhes produz sentido, não lhes é útil no seu viver e por essa razão:

Desde cedo, parcelas destes jovens vêem se constringidos a abandonar o lar de origem, a furtar-se da vigilância doméstica, a constituir novos agrupamentos familiares em que se tornam os provedores. Nessa condição, a escolarização e a profissionalização ficam irremediavelmente bloqueadas, contribuindo para a ilusão do trabalho infantil: a incorporação precoce ao mercado de trabalho, longe de amenizar a pobreza, cumpre perversamente o papel de preservá-la. (ADORNO, 1991, p.78).

Tem-se, portanto, um processo de expulsão não explícita desses jovens das escolas, por não se adequarem a ela. Não é correto, nesse sentido, atribuir exclusivamente a esses jovens a responsabilidade por seus supostos “fracassos” escolares.

No contexto prisional, onde a maior parte dos alunos adultos tem a marca da evasão escolar em suas juventudes, “é preciso reconciliar o detento com o ato de aprender, na verdade com o prazer de aprender” (DE MAEYER, 2011, p. 53).

3.2.5 Memórias escolares: gostos e desgostos de jovens evadidos

Quando questionados sobre o que gostavam na escola, os colaboradores apontaram uma série de situações relacionadas, direta ou indiretamente, com o lazer e divertimento.

O campeonato de handebol **(Voz de colaborador)**.

O futebol no intervalo que tinha, lá **(Voz de colaborador)**.

Educação física e as meninas **(Voz de colaborador)**.

Tinha cara que pulava o muro da escola no intervalo, ia embora no intervalo, só ficava no intervalo mesmo **(Voz de colaborador)**.

Teatro, festival, o que eu gostava era bagunça, e na onde que estava tendo esse tipo de brincadeira, zueira eu tava tudo envolvido **(Voz de colaborador)**.

Aula de computação também era gostoso **(Voz de colaborador)**.

O que eu gostava mais era das amizades. Tinha um grupo que aprontava muito, isso era bem divertido **(Reflexão escrita por colaborador)**

Eu me lembrei algo que a gente fazia na escola que me fazia ter vontade de ir as aulas e a tirar notas boas. Eram as feiras de ciência e as viagens que as professoras faziam com um grupo

de alunos que tinha bom comportamento e notas boas **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Os momentos mais agradáveis de estar na escola, são, portanto, justamente aqueles de menor duração, mais raros ou esporádicos. Na maior parte do tempo a escola se constitui como um espaço desagradável. O que fica evidenciado como fator atrativo da escola é seu caráter socializador, ou seja, os momentos em que compartilham diversão com demais alunos, que flertam com as meninas, que exercem atividades esportivas e interativas.

Por não se adequarem à escola e quererem se livrar dela, os colaboradores apresentam memórias de estratégias que tinham para sabotá-la.

Sabe o que nós fazia para não ter aula? Na frente da escola assim, tinha a fiação, a molecada subia com umas correntes desse tamanho assim, com dois cadeados, um em cada ponta e jogava, aí dava o estouro e acaba com a força da escola, todo mundo era dispensado. Quanto não fizemos isso! Ainda mais de sexta feira... **(Voz de colaborador)**.

Eu fiquei uns três meses, cada quinze dias eu... nós ia embora, ia lá na caixa d'água e fechava o registro **(Voz de colaborador)**.

Porque a gente queria dar uns rolê sem a mãe da gente saber, porque pra ela a gente estava na escola ainda, a escola dispensava, mas tinha ainda duas horas para acabar a aula **(Voz de colaborador)**.

Eu matava as aulas e ia pras lagoas, ó as ideias. Ia lá fazer graça para as meninas **(Voz de colaborador)**.

Essas traquinagens relatadas pelos colaboradores são exemplos de atitudes consideradas prejudiciais para o andamento da rotina escolar. Alunos que praticam tais feitos geralmente são considerados bagunceiros e, portanto, representam problemas que a escola precisa resolver ou eliminar. Visto de outro ângulo, tais atitudes constituem-se como mecanismos de resistência e boicote a um sistema que lhes suga o tempo de vida, que almejam viver de outra forma que não a imposta em sala de aula. Por essa razão, quando recordam os momentos prazerosos associados à escola o que se percebe é que:

A memória da escola é, na verdade, a memória de sua ausência, daquilo que se passava fora de seu muro, durante as fugas e cábulas às aulas. É a memória das travessuras infantis, das pedaladas nos campos abertos, da natação nos riachos e lagos, do trepar nos pomares para roubar frutos (ADORNO, 1991, p.80)

Por terem nos momentos de transgressão suas memórias positivas da vivência escolar, os colaboradores desta pesquisa problematizaram se os alunos considerados bons e estudiosos são hoje pessoas felizes.

Esses nerds aí, quem me garante que eles são felizes? **(Voz de colaborador)**.

Discutir felicidade é entrar em terreno complexo. Entretanto, a fala deste colaborador é importante por expressar o questionamento às fórmulas de sucesso: quem garante que o aluno que se adequa às regras da escola será bem sucedido e feliz? Nessa perspectiva, a colocação de Mosé (2013, p. 45) contribui para a reflexão:

Quando um pai diz que quer que seu filho entre em uma universidade para ser alguém na vida, o que ele está, sem querer, dizendo é que quem não estuda não é ninguém, não existe. Ousaria mesmo dizer que a exclusão do saber, do conhecimento, é a raiz de toda exclusão. É especialmente em função disso que precisamos de uma nova escola.

Essa nova escola deve deixar de ser uma fábrica que produz humanos com os mesmos objetivos e para as mesmas finalidades. O ingresso na Universidade deve ser *um* caminho e não *o* caminho. A escola deve ser muito mais que uma ponte para o ensino superior. O desafio dessa nova escola é, portanto, a transposição da teoria e legislação escolar - visto que esses entendimentos já estão previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394 de 1996) - para a prática escolar.

A principal queixa apresentada pelos colaboradores refere-se ao fato de que as coisas que a escola pretendia ensinar eram pouco interessantes, ou não lhes faziam sentido.

O que você não gostava na escola? Da escola! **(Voz de colaborador)**.

O que o Estado quer mostrar e eu achava aquilo muito limitado, aí eu queria ser diferente, só que ser diferente era ser errado **(Voz de colaborador)**.

Mas é que nada encaixava na minha mente, na escola eu comprava prova, nunca fiz, eu dava um jeito de comprar a prova, eu nunca fazia nada, passava de ano porque os outros faziam para mim, você entendeu, ia para bagunçar e namorar... **(Voz de colaborador)**.

... eu não sei como explicar isso para você, mas na escola eu era um desastre mano **(Voz de colaborador)**.

Quando tinha a atenção chamada, não gostava dos professores, odiava as lições, e ter que ficar

esperando as aulas acabarem. Não gostava das provas, nem de ficar de recuperação, e muito menos quando repetia de ano **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Eu não gostava de alguns professores pois pra mim eles eram muito mandões e muito chatos, na minha cabeça eles eram todos ignorantes e eu como sempre o certinho. Mas na verdade tudo isso que passa pela minha cabeça são atitudes e ignorâncias minha pois eu era o bagunceiro e o engraçadinho que atrapalhava todas as aulas, na verdade eu era o chato de toda a história **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Constatações semelhantes foram feitas por Dias (2011, p.117) ao entrevistar jovens infratores. A fala de um de seus participantes “parece indicar que o que se aprende na escola se ‘coloca em prática’ somente dentro da própria escola”. A escola apresenta-se então como um universo desconexo da vida de seus alunos, que em certa medida encerra-se em si mesma. Nesse perspectiva, os colaboradores manifestam sentimentos de deslocamento e desajuste em relação ao esperado no contexto escolar. Corroborando essa análise, Adorno (1991, p. 79) afirma que a escola:

é vista de forma negativa pela imposição de um aprendizado estranho ao seu universo cultural, pelo sequestro de tempo que seria dedicado ao lúdico, às brincadeiras e aos folguedos, pela vigilância atroz que exacerba sentimentos de rebeldia e de desobediência às normas

O desgosto e desinteresse pela escola é apresentado pelos colaboradores também como característico da juventude, que tem outros interesses e preocupações que não as demandas escolares.

Meu interesse era só andar de skate **(Voz de colaborador)**.

Eu queria era farra mesmo **(Voz de colaborador)**.

Eu olhava as meninas e as meninas gostavam daqueles caras bagunceiros **(Voz de colaborador)**.

É a adolescência, pelo simples fato de se aparecer **(Voz de colaborador)**.

Aí depois você vai ficando mais velho muda o interesse, o interesse muda, né? Continua sendo menina e agora droga **(Voz de colaborador)**.

Usar cocaína dentro da escola não é uma experiência muito boa não, é bom você usar maconha, agora cocaína...ficar sentado na aula. Ficar preso naquela sala de aula. Tinha acabado

de dar um tiro²³, começava a suar, transpirar...nossa...a hora não passava, você querendo ir embora... **(Voz de colaborador)**.

O tempo passa, sua mente muda, você é molecão, eu gostava de zueira, curtição, hoje em dia não tenho mais interesse de curtição **(Voz de colaborador)**.

No momento da oportunidade a gente quis curtir **(Voz de colaborador)**.

As falas dos colaboradores sinalizam o desinteresse pela escola como um processo natural da juventude e, visto desta forma, inevitável. Entretanto, faz-se necessário questionar essa inevitabilidade: pode o espaço escolar agregar as demandas características da adolescência e juventude ao seu processo formativo? Como incluir nas atividades escolares os anseios da juventude por estar com seus pares, por descobrir suas identidades, por viver processos prazerosos de socialização?

Apesar da maioria dos colaboradores reconhecerem que não foram bons alunos e que a evasão escolar trouxe prejuízos para suas vidas, um deles afirmou que teve aprendizagens na escola.

Mas foi bom o tempo que eu estudei porque o pouco que eu sei eu aprendi na escola **(Voz de colaborador)**.

Em meio ao crescente descrédito em relação ao sistema de ensino e a movimentos de desescolarização, falas como essa nutrem a esperança de que a escola ainda é um terreno fértil para a formação e socialização dos seres humanos. Apesar de todas as suas imperfeições, elas tem se constituído como espaços de aprendizagem. Porém, é certo que mudanças na estrutura, metodologia e concepções de escola são urgentes.

Um dos colaboradores apontou que durante quase todo o período que o jovem fica na escola não lhe é permitido fazer muitas escolhas, por isso, na visão dele, apenas quando as pessoas deixam a escola, e começam a fazer suas próprias escolhas, é que passam a se envolver realmente com os estudos.

Eu acho a hora que a escola começa a ficar legal, que você começa mesmo a estudar por vontade, acho que depois que você termina o terceiro ano que aí você busca um curso, busca uma faculdade, porque aí você já está com a sua ideia formada, você já é um adulto, sua mentalidade é outra **(Voz de colaborador)**.

²³ Gíria utilizada para se referir a usar uma porção de cocaína.

Novamente a importância da liberdade de escolha aparece na fala dos colaboradores. A necessidade de poder escolher reflete o anseio por sair da passividade e assumir-se enquanto protagonista de sua formação. Esse desejo manifestado pelo colaborador vai ao encontro do protagonismo juvenil defendido por Costa (2015), que envolve a participação ativa, construtiva e solidária do aluno não apenas em seu processo de aprendizagem mas na solução de problemas reais na escola, comunidade e sociedade. Para que o aluno possa se tornar um cidadão que busca solucionar os problemas que o circundam, ele precisa ser formado na experiência da participação e não na passividade, daí a importância de aprender a fazer escolhas.

3.2.6 A droga e o crime: o que tem a educação a ver com isso?

O envolvimento com a criminalidade e uso de drogas é apontado pelos colaboradores como algo diretamente relacionado às suas realidades de vida. O crime faz parte de suas vidas e da vida de muitos de seus familiares, colegas e vizinhos. Trata-se de algo comum nos bairros onde vivem e que exerce forte influência sobre suas vidas.

Quando eu crescer eu quero ser igual o meu tio, entende? Porque eles tinham fama, via mulher perto deles, mulherada, moto, carro, ninguém roubava nossa casa, se roubasse poderia até morrer, ninguém agredia nós **(Voz de colaborador)**.

Ele fez um homicídio e nesse homicídio que ele fez, pra mim, eu achei que ele ficou respeitado, eu e meus primos, nossa o Nato matou um cara, falava o nome dele e todo mundo tinha medo... **(Voz de colaborador)**.

Meu próprio vô, morreu agora, ele tinha dois homicídios e o velho nunca foi preso, ele mesmo falava pra nós o dia que um homem bater na sua cara você mata **(Voz de colaborador)**.

Só que nunca dei orelha pra ela, entrei na vida do tráfico não por necessidade, porque eu cresci ali, né?, no mundo de tráfico, num bairro que sempre foi ali... **(Voz de colaborador)**.

No meu bairro é assim: a molecada tem quatro, cinco geração do crime lá **(Voz de colaborador)**.

Mas dentro de um bairro com 40 mil pessoas, que praticamente todo mundo faz isso, qual a possibilidade dele ser diferente? **(Voz de colaborador)**.

Afirmam, contudo, que aprenderam com a experiência de terem se envolvido com o crime e de estarem cumprindo pena e que pretendem usar tais experiências na tentativa de prevenir que seus filhos tracem caminhos similares aos seus.

Se o pensamento que a gente tem hoje tivesse lá atrás eu certamente não estaria atrás dessas grades **(Voz de colaborador)**.

Porque o que eu passei eu tô tentando passar para ele [o filho], que não é assim que funciona, vou vender uma droga aí, vou pegar o dinheiro pôr no bolso e pá. Não, não é assim, na hora é uma beleza, mas e depois? **(Voz de colaborador)**.

O filho da gente, se eles não tiver uma educação, eles vão passar por isso no futuro também, poder ter um filho que vai envolver com droga. Agora, se a partir de agora ele tiver uma formação na escola, essas palestras, eles vão saber como lidar com um filho drogado **(Voz de colaborador)**.

Esses dois conjuntos de falas dos colaboradores revelam uma contradição: esperam que suas experiências sirvam de lição para seus filhos, porém apontam que a proximidade com a criminalidade em suas vidas constituiu-se como fator de influência para a realização de suas práticas criminosas. O que depreende-se destas falas é que mesmo tendo ciência das influências familiares e de bairro na adesão a práticas criminosas, eles nutrem a esperança de que com seus filhos os caminhos podem ser diferentes e desejam poder contribuir para que isso aconteça. A última das falas evidencia a expectativa que depositam na formação escolar de seus filhos para impedir que estes se envolvam com as drogas e com o crime.

Compondo esse cenário complexo de influências que impulsionam o envolvimento com as drogas e com a prática criminosa, pesa também o desejo por almejar bens materiais e *status*.

Você quer aquilo rápido, você não quer ficar pra trás, porque parte pro seu ego, todas as pessoas a minha volta numa boa casa, num bom carro, eu quero aquilo rápido, porque o ser humano sai da casa dele, se ele veste um sapato, ele não veste para ele, isso você pode ter certeza, ele não veste para ele. Tudo o que a gente vive, que a gente é que a gente demonstra é para os outros, nunca é para a gente **(Voz de colaborador)**.

É o ego, eu faço, eu sou, eu faço e aconteço, eu tenho dinheiro, é o ego, tô confortável, tenho mulher **(Voz de colaborador)**.

[O crime] nunca compensou, mas o que acontece, a gente quer cortar atalho véio **(Voz de colaborador)**.

Esses anseios apontados refletem a atual sociedade do consumo na qual se vê prevalecer o *ter* sobre o *ser*. Consumir é uma necessidade para ser aceito, pois a posse e ostentação de bens são símbolos de sucesso e admiração. Essa lógica é impulsionada pelas mídias que incitam o desejo pela aquisição de bens materiais e nutrida por uma produção de coisas que duram cada vez menos. Agravando esse cenário, existem inúmeras propagandas especificamente direcionadas para crianças e adolescentes, que muitas vezes não têm maturidade, nem idade, para refletir e discernir sobre as intenções e significados dessas mensagens. Existe um projeto de lei que proíbe a publicidade dirigida à criança e regulamenta a publicidade dirigida a adolescentes (PL 5921/01), porém esse projeto tramita no Congresso Nacional há quase 15 anos. Cabe, portanto, também a escola assumir esse debate valorativo da vida. É necessário que no espaço escolar os alunos sejam estimulados a refletir sobre quem são e quem almejam ser, assim como o que de fato precisam ter. Precisam ser estimulados a pensar criticamente suas relações com o ato de consumir.

Em meio a todo esse universo de influências, a escola é apontada como um dos espaços onde ocorre a aproximação dos jovens com as drogas e, por conseguinte, com a criminalidade.

Então eu acredito que a marginalidade, eu acredito que o tráfico, que o roubo está muito associado a educação, isso não tem a menor dúvida **(Voz de colaborador)**.

A escola mesmo ela tem muito a incentivação do crime por causa disso, porque o que acontece, porque talvez ele conhece um cara que é filho de um cara do crime, e seu filho estudar ali, é colega dele, seu filho não é envolvido, mas aquele moleque começa a levar maconha para o seu filho, aquele moleque começa a levar cocaína **(Voz de colaborador)**.

Tinha tráfico na porta da escola [pública] **(Voz de colaborador)**.

Primeiro tráfico de maconha da molecadinha foi dentro da escola **(Voz de colaborador)**.

Aí foi onde que eu dei o primeiro traguinho na maconha, dentro do banheiro da escola **(Voz de colaborador)**.

Aí ó esses trouxas estuda, mas não tem nem trabalho, rala o mês inteiro aí, seguinte vamos mostrar como é que é a coisa mesmo **(Voz de colaborador)**.

Tem cara da facção que está na escola **(Voz de colaborador)**.

Resolvi cortar um atalho ali e abandonei os estudos. Hoje estou preso **(Voz de colaborador)**.

Não é novidade que grande parte dos jovens fazem seu primeiro contato com as drogas no contexto escolar: seja nas dependências da escola, em seus arredores, ou em outros locais porém na companhia de colegas de escola. Isso não significa que a escola é a culpada pelos jovens se envolverem com as drogas. Na verdade, tal situação está associada ao fato da escola se constituir como um dos principais espaços de encontro e socialização dessa juventude. A reflexão que tais depoimentos despertam é: o que as instituições escolares tem feito para lidar com essa realidade posta? Campanhas contra as drogas, que demonizam seu uso não estão se revelando como estratégias eficientes. Se considerarmos que a maior parte das pessoas em situação de privação de liberdade cometeram crimes associados ao tráfico e uso de drogas esse discussão se faz ainda mais urgente.

No início de seu artigo intitulado *Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade*, Carlini-Cotrim (1998) faz um breve e interessante panorama sobre alguns estudos que analisam criticamente os contextos históricos associados às medidas de coibição ao uso de drogas nos EUA - as chamadas “guerra às drogas” - como fenômenos associados a processos de exclusão social. A partir desses estudos, a autora evidencia que os movimentos contra as drogas não são movidos exclusivamente pelo impacto danoso dessas substâncias à saúde e que pessoas genuinamente preocupadas com o bem estar de usuários de droga muitas vezes estão a serviço, sem perceber, de interesses políticos que não necessariamente compactuam. Nesse sentido, ela afirma que:

a escola – pressionada para ser intransigente, eficiente e rápida diante de um problema que se acredita cada vez mais fora do controle – tem sido palco privilegiado dessas atuações, algumas vezes quase grotescas, desenvolvidas muitas vezes por profissionais mais aflitos do que propriamente cientes do que estão fazendo (Carlini-Cotrim, 1998, p. 19).

Nessa mesma linha de reflexão, um dos colaboradores fez a seguinte problematização:

Então olha essa situação, desde quando a sociedade se entende por sociedade se ouve falar de droga, mas olha que incrível, em pleno século XXI, modernidade... a família ainda não consegue entender o que é o vício, o que é a droga, e como lidar dentro de casa **(Voz de colaborador)**.

As escolas, assim como as famílias, ainda não aprenderam a lidar com as drogas e com os problemas dela decorrentes. O controle e vigilância não têm se mostrado estratégias eficientes para contenção do uso. É necessário compreender o interesse e curiosidade humana pelo uso das drogas e trazer esse tema para as salas de aulas e atividades escolares de modo a propiciar o desenvolvimento da autonomia dos alunos também em relação a essa escolha. Esse é um assunto que a escola precisa urgentemente assumir e discutir com seus alunos de maneira madura, sem dramatizações.

Ao estudar as relações entre educação e violência, inclusive a escola como produtora de violência, Abramovay (2008) destaca o fato dos estudantes não estarem envolvidos na discussão dos principais problemas que acontecem no cotidiano escolar, fazendo com que eles não se sintam sujeitos do que acontece na escola, apesar da maioria dos assuntos estarem diretamente relacionados a eles. Para a autora, a imposição de regras e normas se converte em problemas no espaço escolar, gerando conflitos e violência. Isso ocorre pois, por não fazerem parte da discussão que envolve sua determinação, não compreendem muitas das regras e nelas não se reconhecem. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que a determinação de regras é indispensável para a boa convivência, porém para que sejam aceitas e respeitadas devem ser fruto de uma construção coletiva, baseada no diálogo e que envolva os alunos.

Trazendo essa reflexão para o contexto do uso de drogas na escola, Carlini-Cotrim (1998, p.29) defende que deve-se substituir “o enfoque disciplinador da guerra às drogas por uma ênfase na formação do jovem, tido como capaz de discernir e optar, e como alguém que tem o direito de ser informado idoneamente sobre questões que dizem respeito ao seu cotidiano”. Nessa lógica, *afastar as drogas dos jovens* implica embrenhar-se em uma luta sem fim, pautada na violência, na proibição, no controle e nas punições. O ideal é *afastar os jovens das drogas*, pois esse entendimento pressupõe a ação ativa a partir do acesso à informação, consciência crítica e autonomia para decidir e escolher.

3.2.7 O(a) professor(a) na perspectiva do aluno

*O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz, com medo de acordá-lo.*

Carlos Drummond de Andrade

Um dos pontos mais discutidos na maioria das rodas de conversa foi o papel do(a) professor(a) na formação dos alunos. Os colaboradores consideram o(a) professor(a) um dos principais agentes responsáveis pelo desempenho dos alunos nas aulas. Nesse sentido, defendem que tornar-se professor é uma escolha que envolve grande responsabilidade. Tal escolha não pode estar pautada meramente em interesses salariais, pois, para eles, exercer a função docente requer trabalhar também por amor.

Então eu acho que no momento em que uma professora se torna professora ela tem que ser de coração realmente, não pelo dinheiro **(Voz de colaborador)**.

No momento que ele faz uma faculdade, para querer aprender sobre dar aula, no momento que ele pega uma sala de aula pra poder, vamos dizer, pra poder dar um estudo, certo, ele sabe que ele tem responsabilidade... **(Voz de colaborador)**.

Se ela não estivesse preparada para isso, ou para tentar fazer a diferença não se formasse **(Voz de colaborador)**.

Eu acho que o professor tem responsabilidade da educação, assim do ensino da vida, não só com os pais, a maior parte das crianças passa a maior parte do dia na escola **(Voz de colaborador)**.

O amor de ensinar a pessoa, ensinar com amor **(Voz de colaborador)**.

Essas falas demonstram que, para os colaboradores, a escolha pela carreira docente está intrinsecamente relacionada ao compromisso social. Nessa perspectiva, existe uma função social em ser professor que transcende a realização individual, por isso defendem que o salário não pode ser a razão de seu trabalho, apenas sua consequência. É claro que este salário precisa possibilitar ao professor uma vida digna, contribuindo para a realização de seus projetos de vida. Entretanto, não pode se constituir no objetivo que

mantém o professor na escola, que o faz acordar cedo ou ir dormir tarde. Nesse sentido, Gadotti (2003, p.09) defende que:

A ética é parte integrante da competência do professor, do saber ser professor. Isso significa que um professor que não tem um sonho, uma utopia, não é comprometido... não é competente, não é ético. Não se pode educar sem um sonho. Ensinar por ensinar, mecanizar, desumanizar o processo educativo é não ser ético.

Corroborando este raciocínio, Costa (2006b, p.50) afirma que “a competência técnica é uma manifestação de compromisso ético e de vontade política”. Existem muitas possibilidades de profissões e muitas maneiras de gerar renda. Se o objetivo principal de uma pessoa ao procurar um emprego for obter dinheiro, em hipótese alguma essa pessoa deveria se tornar um professor. Por essa razão, a indagação de Gadotti (2003, p.08) se faz pertinente: “O sistema, ao abrir um concurso está chamando para um emprego. E nós, estamos nos candidatando a uma vaga, ou a um projeto de vida a ser realizado, a um sonho?”

Nessa mesma perspectiva, Costa (2006b, p. 50) afirma que:

Sem uma equipe de educadores devidamente capacitada, comprometida e com apetência para dedicar tempo, presença, conhecimento e exemplo aos adolescentes, para exercer uma influência construtiva, criadora e solidária em sua vida, não passaremos de um “fazer-de-conta pedagógico”.

Os colaboradores, na condição de alunos, esperam esse compromisso ético de seus professores. Nota-se um posicionamento aparentemente duro e exigente em algumas das falas dos colaboradores, que revelam suas indignações com esse “fazer-de-conta pedagógico” que vivenciaram em alguns momentos de suas trajetórias escolares. Entretanto, essas falas revelam também uma inquietude crítica, não conformada, consciente da importância do professor para a educação.

Nesse contexto, os colaboradores consideram um bom professor o profissional que demonstra afeto e cuidado com os alunos, que sabe ouvir suas demandas. Ser um exímio conhecedor dos conteúdos que ministra não basta, ainda que isso também deva ser algo a ser considerado.

Ela ensinava nós muito bem, ensina a ler. Ela foi uma das professoras que ensinou eu a ler, ensinou escrever. Ela gostava tanto de nós, ela tinha tanto interesse por nós **(Voz de colaborador)**.

Como ela [professora da infância] foi importante na minha vida e na minha educação. Por causa da

atenção que ela dava, a maneira como ela ensinava... **(Voz de colaborador)**.

Tratava os alunos bem, conversava com os alunos. Não tratava eles como se fosse...ela era a professora e ele era aluno. Ela vai passar lição e ele tem que fazer e pronto **(Voz de colaborador)**.

Cada professor, no meu ponto de vista, tem o dever disso... não conhecer a pessoa, mas conhecer o aluno na sala de aula, porque assim ele vai saber onde estimular **(Voz de colaborador)**.

Ele vai ter que se envolver e saber aonde que está a ferida de cada aluno, se aprofundar, e assim ele vai trazer cada vez mais alunos pro lado dele **(Voz de colaborador)**.

Procurar ter o entendimento da situação de cada um, que um problema não é igual ao outro **(Voz de colaborador)**.

Ela tem um afeto muito carinhoso, um afeto muito, como eu posso falar pra você... apaixonante, por aquilo que ela está ensinando pra nós **(Voz de colaborador)**.

Quando indagados sobre o que torna uma aula interessante, os colaboradores apresentaram diversos fatores, mas novamente a postura que o professor assume frente ao grupo de alunos aparece como um dos principais pontos.

Ah... uma aula que corresponde às expectativas dos alunos. A professora buscar entender os alunos, o que eles querem **(Voz de colaborador)**.

Alguns vêm, explica, ensina, faz você entender. Então aquilo se torna interessante **(Voz de colaborador)**.

Sabendo ensinar o aluno corretamente, não no xingo, gritando com o aluno. Aí faz o aluno despertar cada vez mais interesse... **(Voz de colaborador)**.

Porque é mais dinâmica, dá mais brecha pra gente conversar. Mesmo que o nosso ponto de vista seja ignorante, vamos dizer assim, errado. Mas é uma troca e você sente, pelo menos eu, estimulado na escola **(Voz de colaborador)**.

Pelo respeito que ele tem pelo aluno e que o aluno tem por ele. Isso faz a aula se tornar mais interessante **(Voz de colaborador)**.

Porque a gente se preocupa em tirar uma boa nota porque ele é um bom professor. Então a intenção

minha, imagino que de todo mundo, é não decepcionar. Mostrar pra ele que o que ele está fazendo tá dando resultado **(Voz de colaborador)**.

As atitudes também, né?, que o professor adota dentro de aula... é difícil agradar a todos, né? Mas dependendo da forma que conduz, ou de alguma atitude, pode trazer o aluno ou frustrar ele **(Voz de colaborador)**.

Percebe-se que em suas incursões pelas memórias escolares, os colaboradores recordam dos professores por suas formas de ser e agir, evidenciando o papel destes como exemplos em suas formações. Nesse sentido, sinalizam que o fundamental no professor é o respeito ao aluno, e que ele deve assumir, com amor, a atividade docente e os desafios da educação. Trata-se do amor defendido por Maturana (1998) que é a emoção que insere o outro no seu campo de aceitação mútua e lhe faz desejar ao outro o bem que espera para si próprio. Por essa razão a relação professor – aluno deve ser uma relação de envolvimento pessoal, onde há sentimento, preocupação, respeito e amor.

Na sociedade atual onde a informação é facilmente acessada por um aparelho móvel, cada vez mais usual no cotidiano das pessoas e inclusive no dos alunos, não cabe mais ao professor ser o detentor da informação a ser transmitida para os alunos. As informações já estão nas mãos dos alunos, com simples comandos em seus aparelhos eles se conectam com o mundo e acessam as mais variadas informações disponíveis nas redes. Diante desta realidade:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (GADOTTI, 2003, p.09).

As falas dos colaboradores, desse modo, refletem essas novas demandas da sociedade. O que consideram mais significativo na figura do docente é justamente o que a sociedade espera desses profissionais: atitudes que contribuam para a formação humana do aluno.

Ainda em relação as atitudes assumidas pelos professores, os colaboradores evidenciam que algumas delas contribuem para desestimular o interesse dos alunos pelo processo de aprendizagem.

Agora quando você fica naquele beabá, só copiando matéria, só com os seus exercícios e não tem um estimulação de quem está lá na frente, fica mais complicado **(Voz de colaborador)**.

Ela consegue conversar com esse cara aí, mas esquece os outros mano, os novatos, esquece os outros que tá ali, as vezes não foi com a cara de um aluno responde seco **(Voz de colaborador)**.

Essa professora chegava em mim, que eu era mulequinho, pretinho, cabelinho durinho, daquele jeito, e ela me humilhava na sala de aula. O dia que eu crescer eu mato essa professora **(Voz de colaborador)**.

Tem professor que consegue atingir negativamente a maioria **(Voz de colaborador)**.

Quando veio com 10, 10, 10, falei aí, ela não leu, se ela tivesse lido ela ia falar, foi feito igual, igualzinho **(Voz de colaborador)**.

Percebe-se assim que as atitudes e posturas assumidas pelos docentes são apontadas como dimensões cruciais para o processo de ensino e aprendizagem, podendo contribuir ou prejudicá-lo. Algumas posturas relatadas pelos colaboradores ferem, inclusive, os direitos humanos e deveriam ser inadmissíveis no espaço escolar. Rego e Mello (2002) problematizam que o desprestígio da profissão docente atraem pessoas que não possuem outra perspectiva profissional. Tendo isto em vista, como esperar desse profissional envolvimento, dedicação de tempo e presença, compromisso ético? Para essas autoras “os desafios da sociedade da informação colocam em xeque os modelos escolares tradicionais assim como o desempenho docente, e conseqüentemente, a eficácia de suas instituições formadoras” (REGO; MELLO, 2002, p.04). Ou seja, para que mudanças nos modelos escolares sejam feitas, os professores precisam repensar o seu papel e suas posturas e as instituições de ensino superior precisam reformular suas licenciaturas.

Em alguns casos extremos, o descontentamento com as posturas e a inimizade com esses profissionais pode levar à ocorrência de agressões verbais e físicas, como as vezes é noticiado na mídia. Alguns dos colaboradores vivenciaram situações de agressão a professores e outros funcionários vinculados à educação. Um dos colaboradores chegou a ser expulso por agredir funcionárias da escola.

Um colaborador me disse que ele mesmo agrediu duas diretoras e uma professora. Outro colaborador falou que presenciou um amigo agredir e um terceiro colaborador disse que também havia presenciado situações desse tipo.

(Diário de campo, 11 de abril de 2014)

Estas são, sem dúvida, situações extremas, mas que evidenciam o esgotamento dos modelos tradicionais de ensino e a importância de que as relações na escola valorizem o amor, enquanto aceitação do outro, pois:

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam (FREIRE, 2011, p. 58).

O espaço escolar e tampouco o professor ou outros funcionários vinculados à educação, podem se constituir, ainda que sem terem consciência disso, como aqueles que inauguram a violência.

Nesse contexto, percebe-se que as falas dos colaboradores evidenciam que estes depositam grande responsabilidade sobre o professor, comparando-o, inclusive a figura de um super-herói.

Pode ter 30 que entendeu, se um que não entendeu ele volta **(Voz de colaborador)**.

Outra coisa que deixa a gente mais cativante é que mesmo o aluno chegando lá com uma mão atrás, um pé na frente outro atrás, ela chega explica, ensina, mesmo atrasado, faz a pessoa entender, nem que explique dez vezes **(Voz de colaborador)**.

Sempre inventar umas coisas novas **(Voz de colaborador)**.

Ter algum jogo de cintura **(Voz de colaborador)**.

O professor precisa procurar saber o que cada um gosta um pouco mais e procurar diversificar **(Voz de colaborador)**.

Eu acho que o professor tem que ser tipo um super-herói para o aluno **(Voz de colaborador)**.

Apesar dessa expectativa que depositam na figura do(a) professor(a), compreendem que o que se espera desse profissional é, muitas vezes, demasiado, que seu trabalho é pouco reconhecido e que há limites para sua atuação.

É barra ser professora **(Voz de colaborador)**.

Então eu acho que é muito, é muito para uma pessoa **(Voz de colaborador)**.

Eu acho que o professor tem um papel muito grande na sociedade, só que é remunerado muito pouco, então ele tem que trabalhar muito para conseguir sobreviver **(Voz de colaborador)**.

Eu acho que nem tudo também é culpa dos professores **(Voz de colaborador)**.

Esse conjunto de falas evidencia o papel de destaque do professor no espaço escolar que assume importante significado não só na formação do aluno, como na relação que este estabelece com a escola e com o próprio processo de aprendizagem. Na recordação da importância desses profissionais em suas vidas são raras as referências aos conteúdos curriculares com eles aprendidos. As memórias centram-se na relação estabelecida com esses professores, que estão atreladas às suas posturas e atitudes. Em relação à memória Alves (2013, p. 96) faz a seguinte analogia:

Sabe, a memória da gente é feito escorredor de macarrão, é cheia de furos. Para que servem aqueles furos? Para perder alguma coisa, para esquecer alguma coisa, você pega o espaguete quentinho coloca lá, escorre. Memória é assim, ela escorre tudo o que não faz sentido, ela esquece não por burrice, é por inteligência. A memória é que nem um escorredor de macarrão. Ela se livra de tudo que não faz sentido.

Tomando a linha de raciocínio do autor, se as memórias dos colaboradores se centram na figura do professor, em especial às suas condutas e posturas, é porque isso lhes faz sentido. A escola é o primeiro espaço de convivência e relação com o mundo fora do seio familiar e o professor é o responsável por intermediar essa aproximação. Por isso, os exemplos dos professores lhes produzem sentido, pois os auxiliam a se descobrir no mundo e a estabelecer relações com o mundo. O papel do professor é, portanto, fundamental e não pode prescindir de compromisso ético. Para Rego e Mello (2002), ainda que não se possa atribuir toda a responsabilidade das mudanças qualitativas e reformulações necessárias no sistema de ensino aos professores, o envolvimento deles nesse processo é imprescindível.

3.2.8 Educação escolar no CR e em outras modalidades prisionais

Nenhum dos colaboradores estudou nas outras unidades prisionais pelas quais passaram antes de serem transferidos para o CR. Porém, a passagem e vivência deles nessas unidades propiciou a eles estabelecerem algumas impressões.

Então não dá para você começar um estudo que você não vai terminar [referindo-se a situação transitória do CDP] **(Voz de colaborador)**.

Na penitenciária fica mal visto [quem estuda] **(Voz de colaborador)**.

Quando você vai para a escola você tem que passar pelo chapão, pelos funcionários, acessar a professora, você tem contado com eles e a partir do momento que você tem contato com eles você fica mal visto dentro da unidade. Então a maioria das pessoas, até muitas queriam, mas preferiam não **(Voz de colaborador)**.

Eu tava muito tempo ocioso no CDP estava desejoso de estudar. Só que eu tentei estudar no CDP, mandei pipa, só que não me chamaram **(Voz de colaborador)**.

As falas dos colaboradores revelam questões muito relevantes para se pensar a educação em espaços de privação de liberdade. A primeira delas é a necessidade de se considerar as características de cada modalidade de unidade prisional. As possibilidades de trabalho educativo não serão as mesmas em uma unidade de segurança mínima e outra de segurança máxima, haja vista que o contato dos professores com os alunos, assim como os tipos de recursos materiais e didáticos que podem adentrar essas unidades são completamente diferentes. Unidades que abrigam apenas pessoas em regime provisório também apresentam dinâmica muito diferente das que abrigam pessoas em regime fechado ou semiaberto, portanto demandarão estratégias diferentes.

Outra questão importante para se pensar e refletir, apontada na fala dos colaboradores, refere-se às dinâmicas extraoficiais que existem no interior das prisões devido à presença de facções criminosas. A influência dos líderes dessas organizações criminosas pesa sobre as decisões da população carcerária, inclusive na de aderir a educação ofertada nesses espaços.

Me disseram que eles (PCC) não incentivam ninguém a estudar e quem é do partido não vai. Quem frequenta a escola tem contato com funcionários e professores então eles apenas ficam de olho na “caguetagem”. Mas se você não vacilar disseram que eles não fazem objeção alguma.

(Diário de campo, 13 de agosto de 2014)

Perguntei se quem é do PCC eles (funcionários da administração da unidade) selecionam para estudar e me disseram que quem é do PCC vive para o PCC e nem pode estudar. No estatuto do PCC o PCC é prioridade até em relação à família.

(Diário de campo, 13 de agosto de 2014)

Essa é uma questão que não está sendo incluída no debate sobre a educação nos espaços de privação e restrição de liberdade, porém que já foi sinalizada por Leme (2007, p. 156):

Entre os prisioneiros que permanecem no raio também existe certa desconfiança para com os prisioneiros que estudam e que mantêm uma proximidade com os funcionários (no nosso caso, os funcionários da educação, mas poderia ser com qualquer outro funcionário). É comum entenderem esse tipo de relação (aproximação entre prisioneiro e funcionário) como possibilidade de traição, alcaguetagem.

E, por fim, os colaboradores apontam uma questão muito relevante que se refere a oferta insuficiente de vagas para educação escolar na maioria das unidades prisionais, o que faz com que apenas alguns sejam selecionados. Os critérios para seleção dos alunos também não é posto em discussão e acaba por ficar a critério da direção de cada unidade prisional. Essa é uma questão delicada, pois envolve aspectos de segurança que podem levar a estabelecer diferenças entre a população carcerária. Existe pessoa em situação de privação de liberdade que é mais ou menos merecedora que as demais de ter seu acesso à educação garantido?

Considerando que a porcentagem de pessoas em situação de privação e restrição de liberdade que participam de atividades educativas nas unidades prisionais da América Latina em geral é sempre baixa, Rangel (2009, p.99) questiona “si la baja participación en las actividades educativas corresponde al escaso interés de los reclusos o a una oferta limitada o reducida de educación”. Essa é uma questão difícil de ser respondida, visto que estamos longe de conseguir ofertar educação escolar para toda a população carcerária.

Em diversos momentos, os colaboradores significam a educação nos espaços prisionais como algo benéfico, que dá sentido tanto as suas vidas durante o cárcere como após sua passagem por ele.

Igual a questão de educação aqui dentro eu vi uma possibilidade **(Voz de colaborador)**.

Aqui a única oportunidade que nós temos é essa, de estudar **(Voz de colaborador)**.

Hoje em dia eu tenho essa pretensão, quando sair daqui fazer uma faculdade **(Voz de colaborador)**.

Ah... não sei se é porque é uma coisa que a gente tem aqui [no CR] pra fazer, pra passar o tempo, não sei... É uma coisa que a gente acaba pegando gosto **(Voz de colaborador)**.

Aqui no CR eu aprendi a "amar" as matérias e pretendo ir até o fim **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Aqui dentro do CR, eu tive momento de parar, pensar e raciocinar que a escola faz falta na minha vida **(Voz de colaborador)**.

Pô é até vacilo a gente deixar de ir, deixar de se dedicar, porque é benefício para nós mesmo. Hoje em dia eu me sinto até mais inteligente assim, estudando, indo na escola, eu presto atenção **(Voz de colaborador)**.

Quando comecei a frequentar a escola no CR não gostei muito, pois na rua não era um fã de escola. Com o passar do tempo foi sendo algo prazeroso estudar. Tive muita facilidade de aprender, talvez seja pelo motivo de não haver bagunças em sala de aula, até porque na escola da rua eu era um dos primeiros a bagunçar. No CR também começaram a vir boas notas nas provas, algo que não era acostumado. Isso só foi me motivando cada vez mais, estou sempre buscando mais, melhorar cada vez mais. Também sei que vou terminar os estudos aqui, isso vai me ajudar na escolha de um bom serviço lá fora. E quero poder pegar meu histórico e mostrar ao meu filho, que mesmo dentro do cárcere o pai dele fez algo bom. **(Reflexão escrita por colaborador)**.

A escola tem me ajudado a passar por algumas barreiras, mas é porque eu não me sinto obrigado e quero recuperar o tempo que perdi, não porque quis, mas por necessidade **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Percebe-se, portanto, que a educação escolar no espaço prisional exerce importante função para que as pessoas em situação de privação e restrição de liberdade se projetem em condições de vida futuras melhores, para que se enxerguem como capazes

de serem melhores, mais inteligentes, que possam se sentir valorizadas e terem orgulho de si mesmas.

Significados semelhantes foram atribuídos à educação escolar pelos alunos entrevistados por Leme (2007, p. 154) que percebeu que:

para essa parcela dos alunos entrevistados, a educação continua sendo importante em suas vidas, mesmo estando presos. Por ela e por meio dela buscam uma condição melhor. Esperam que, ao avançarem em seus estudos, poderão conseguir um “serviço”, um “emprego” e que, assim, possam mudar de vida, abandonar o outro mundo, “o mundo de lá”, o mundo do “raio”, o mundo do crime.

Tem-se, portanto, pessoas de diferentes contextos e épocas expressando o mesmo significado para a educação escolar na realidade prisional, um significado positivo, de possibilidade de transformação, de *ser-mais* (FREIRE, 2011b). Tal constatação reforça a importância de investimentos e fortalecimento da educação escolar nas prisões. Certamente muito precisa ser feito e melhorado, mas o que já está sendo feito tem seu valor e precisa ser considerado, pois já repercute na vida daqueles que se envolvem nessas atividades educativas. Nessa perspectiva é importante atentar para a dimensão de que:

Projetos educativos não necessariamente tiram a pessoa do seu *locus*, do seu habitat, das relações familiares. Ao retornar para casa, as estruturas sociais continuam as mesmas; o que pode mudar é o olhar que direciona à realidade e a si própria, é a maneira como a sociedade a vê (NONATO, 2011, p. 139).

No contexto prisional, as atividades educativas não irão tirar as pessoas da prisão, tampouco poderão resolver, por si só, seus problemas judiciais, sociais, econômicos e familiares. Elas podem, entretanto, mudar o olhar que essas pessoas têm sobre suas vidas, suas realidades, suas posições e possibilidades no mundo. Esses novos olhares, essa nova forma de estar no mundo é que contribuirá para sua emancipação.

As falas dos colaboradores revelam que as posturas e atitudes que os professores assumem são determinantes no envolvimento do aluno nas aulas.

Eu acho que pelo motivo de estarmos preso é meio complicado, mas o professor tem que ter uma visão, e percepção dos momentos, ou seja das atitudes em sala de aula, e dentro da unidade, em que o aluno se aproxima, se descontrai e se achega mais pra perto de seu educador. É preciso muita paciência, e um tipo de entrega dos dois lados **(Reflexão escrita de colaborador)**.

Tem que se ter muito amor e carinho para realizar um trabalho dentro das unidades carcerárias, seja ela na educação escolar ou na religiosa, pois muitas vezes da investida que se faz o

retorno longe das grades acaba sendo muito pouco, senão zero **(Reflexão escrita por colaborador)**.

E dependendo das atitudes do educador ele me traz pra perto dele ou me afasta pra longe **(Reflexão escrita de colaborador)**.

Também são as posturas e atitudes dos professores que podem conferir ao espaço escolar um lugar de aconchego em meio ao caos prisional.

O professor não sabe ainda o que tem nas mãos. Tem horas que certos professores têm o dom de me tirar de dentro da cadeia, e até chego a sonhar e fazer planos, até eu voltar novamente para a realidade que vivo **(Reflexão escrita de colaborador)**.

Elas [as professoras] durante a maioria das aulas, por instantes, me tiram da cadeia. Fico menos triste do que normalmente sou **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Em seu estudo, Leme (2007, p.146) também constatou que “nesses espaço, os presos, enquanto estão como alunos, sentem-se como se participassem de uma viagem pelo tempo, retornam ao passado, voltam à sala de aula que um dia frequentaram. Afirmam muitas vezes que “a gente até esquece que está na prisão”.

Em qualquer escola os professores precisam atuar muito além dos conteúdos programáticos, mas em especial nas escolas localizadas no interior das prisões, pois nestes espaços os alunos vivem a desvalorização e anulação de suas identidades. Nesse sentido, as ações dos professores podem criar uma atmosfera de liberdade temporária, um respiro em relação à monotonia de suas rotinas. Por isso, ao assumir aulas nesses espaços é imprescindível que o professor tenha consciência de seu papel e de sua função e que as incorpore em sua práxis.

Os colaboradores valorizam a figura do professor principalmente pela forma como estes tratam e acolhem os alunos. Enfatiza-se, novamente, a postura assumida por estes profissionais.

Cheguei aqui fui recebido muito bem, conheci os professores, muito legais, compartilham alegrias conosco e nos ensinam muito bem, tem uma paciência de verdade para nos compreender e isso para mim é muito bom, pois sou um pouco nervoso, mas pela paciência de alguns professores estou aprendendo a superar aqui dentro, e isso para mim era muito difícil, daí eu paro e penso: só consegui superar o meu nervoso na cadeia? Não podia ser lá na rua? **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Aqui os professores eram para ser menos dedicados porque é uma instituição prisional **(Voz de colaborador)**.

Todas as professoras que estavam lá dentro dava pra ver no olho delas que elas realmente acreditam na gente... **(Voz de colaborador)**.

Mas na hora que eu comecei a estudar, conversar com os professores, ver o respeito de alguns professores, isso aí começou a me interessar, comecei a aprender alguma coisa **(Voz de colaborador)**.

As falas dos colaboradores corroboram a afirmação de Santos (2007, p.106) de que “a figura do professor e a escola, mesmo estando inseridos no interior da prisão, configura-se como uma possibilidade diversa daquele ambiente”. É possível perceber por essas falas que a relação e o sentimento que eles estabelecem com os professores é diferente do que estão acostumados a vivenciar no contexto prisional. Dessa constatação depende-se a possibilidade de entender a inserção dos professores e da educação escolar na instituição prisional como uma ferramenta para transformação deste espaço, pois esta possui outras dinâmicas de relacionamento com a pessoa aprisionada.

La educación tiene su dinámica, sus objetivos y metodología propios. Estos no corresponden a los de otros profesionales de los centros penitenciarios. Sin embargo, no puede permanecer aislada de otros aspectos de la vida de las personas privadas de libertad al interior de la prisión. Evidentemente esto no significa que el trabajo educativo se disperse, diluya o deje de valorarse. Los docentes son parte esencial del trabajo multidisciplinario que se desarrolla al interior de las prisiones. La contribución de los docentes es indispensable y a la vez se inserta en este trabajo de grupo de acuerdo a circunstancias específicas y la dinámica de cada prisión (RANGEL, 2009, p. 106).

As considerações trazidas pelo autor são fundamentais na compreensão da educação escolar como parte integrante do contexto prisional. Os profissionais da educação, portanto, precisam trabalhar em conjunto com os demais setores dessa instituição, sem que com isso a educação se descaracterize ou se adeque a lógica prisional. Nesse sentido, os professores precisam cuidar para não entrarem no perigoso jogo de assumir um lado: o da administração da unidade e seus funcionários ou o dos aprisionados.

Ao problematizarem a importância da motivação para o desenvolvimento produtivo da aula, tanto para o aluno quanto para o professor, os colaboradores evidenciaram que a responsabilidade por essa motivação cabe a diferentes agentes, o que vai ao encontro de Tapia e Fita (2006, p. 09 - 10) que afirmam que:

a motivação é algo complexo, processual e contextual, mas *alguma coisa pode se fazer* para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender. À sociedade, aos órgãos públicos e outras instituições cabe encontrar as soluções. Aos professores e equipes docentes cabe a reflexão.

Na prisão, entretanto, os reeducandos evidenciam que essa responsabilidade se concentra na figura do professor, posto que neste espaço consideram que não há quem os motivem.

A peça chave é o professor. Eu acho que dentro da cadeia, dentro do sistema carcerário sim. Porque você não tem quem te motive **(Voz de colaborador)**.

Distantes das outras esferas como família, sociedade, governos e instituições, em decorrência do próprio isolamento, depositam no professor praticamente toda a responsabilidade pela motivação e pelo desejo de aprendizagem. Esse é um compromisso que o professor não pode assumir sozinho, porém, é importante que os docentes que atuam neste espaço tenham consciência do que estes alunos depositam sobre suas figuras e o que esperam deles.

Na verdade ele está aqui como educador, não só como professor, ele tem que tentar ajudar as pessoas a mudar a mentalidade, o jeito de viver na rua, tratar as pessoas **(Voz de colaborador)**.

Essa fala evidencia que esperam que o professor seja a ponte com a transformação que consideram importante para retornarem à sociedade, que lhes ajudem a refletir sobre o conhecimento, mas também sobre a realidade, as relações, as formas de ser. Dessa fala pode-se depreender que esses alunos almejam que seus professores venham com a concepção problematizadora e libertadora da educação e não com a concepção bancária (FREIRE, 2011b). Eles querem muito mais que conhecimento, querem que os professores lhes ajudem a pensar sobre si próprios, a refletir sobre suas maneiras de estar no mundo.

Nesse sentido, é importante considerar que “os educadores que ali desenvolvem seu ofício precisarão ter clareza sobre a atividade que realizam, para que não sirvam aos interesses restritos da instituição, quais sejam, o controle e o ajustamento dos indivíduos” (LEME, 2007, p. 157). Em concordância com o autor, os colaboradores apontam como problemática a postura opressora assumida por alguns professores, que se valem da lógica disciplinar da unidade na condução de suas aulas.

Então gente abre o olho porque se vocês fizerem isso eu vou chegar no diretor, levar vocês e pronto **(Voz de colaborador)**.

Aqui tem muito daquilo, né, "a inclusão tá vazia, né?" **(Voz de colaborador)**.

Ela falou vocês são obrigados a fazer, se não vocês vão ter que ir lá falar com o diretor **(Voz de colaborador)**.

A gente não tem como opinar nada e nem falar nada, a gente tem que cumprir a nossa parte que é ir em sala de aula, marcar presença e acabou **(Voz de colaborador)**.

Chega no final da tarde ter que ir pra escola e ainda ser oprimido por alguns professor **(Voz de colaborador)**.

O que faz a gente ficar em silêncio, respeitar o professor, mesmo aquele que a gente não gosta? Sanção disciplinar **(Voz de colaborador)**.

Talvez a gente fique comportado e tudo mais por questão de ter a opressão aqui, questão de sanção disciplinar que o diretor pede, os funcionários pedem pra não bagunçar **(Voz de colaborador)**.

Muito mais fácil aqui, com certeza, tanto quando é uma professora legal, ela vai ter mais, penso eu, força de vontade, vai querer mais na aula porque sabe que a gente participa, no caso uma professora boa, e deita e rola os professores que são ruins por que? Por que sabe que vai pintar e bordar e a gente não vai poder fazer nada **(Voz de colaborador)**.

O modo de vida que aqui vivemos, é pautado no sistema "a ferro e fogo", então precisamos de pessoas que nos preparem para viver de outra maneira lá fora, e não de pessoas que nos tratem da mesma forma que a maioria, ou seja, a base de gritos e ameaças, porque disto já estamos cansados **(Reflexão escrita de colaborador)**.

Essa talvez seja uma das questões mais delicadas das apontadas pelos colaboradores, pois revela o despreparo de alguns professores para atuarem na realidade prisional. Tais depoimentos reintegram a indagação de Vasquez (2011, p.31): "O corpo docente atuante na escola no cárcere é conhecedor dos aspectos que caracterizam a cultura prisional e suas implicações para o processo de escolarização?". As falas dos colaboradores indicam que esse conhecimento ainda é bastante frágil, pelo menos em parte desses profissionais.

Essa é uma situação problema que precisa ser resolvida com formações e capacitações continuadas e com a promoção de trocas de experiências entre os diferentes profissionais que atuam neste contexto. A ausência de formações que promovam a reflexão sobre suas práticas abre espaço para que situações como as relatadas pelos colaboradores aconteçam. No estado de São Paulo, agrava-se esse quadro a situação de instabilidade desses profissionais, que possuem contratos temporários, dificultando o desenvolvimento de um trabalho contínuo de capacitações e formações.

Nessa perspectiva, deve-se considerar que a “‘cela de aula’ não esconde seu lado grotesco, disciplinador; ela não disfarça as suas grades. Nela, o professor pode ser a personificação do poder controlador” (LEME, 2007, p. 147). As falas dos colaboradores evidenciam que essa é uma possibilidade real. Certamente a conduta controladora remete a um passado, quando os professores se valiam de “chapéu de burro” e palmatória, que já deveria ter sido superado em todas as escolas. Avançou-se na compreensão, pelo menos teórica, da diferença entre autoridade e autoritarismo. Entretanto, a reprodução de posturas que intimidam e reprimem o aluno ainda é encontrada em salas de aula. Tais posturas se tornam mais danosa nos espaços de privação de liberdade, pois contribuem para a manutenção da cultura prisional, ao invés de transformá-la. Essa é, portanto, uma questão que precisa ser cuidadosamente pensada nas discussões que envolvem o perfil docente e a formação continuada dos profissionais que atuam ou irão atuar nas prisões. É necessário compreender que:

A escola não precisa funcionar nos mesmos moldes da dinâmica prisional, podendo, então, desempenhar um papel primordial no resgate da condição de cidadão, sendo o professor sujeito importante no estabelecimento de vínculos que o detento perdeu ao ser afastado da sociedade (SANTOS, 2007, p. 107).

Nessa perspectiva, os colaboradores afirmam que o contexto prisional apresenta peculiaridades que devem ser consideradas tanto na educação escolar a ser implementada nesses espaços, quanto na seleção dos professores para atuarem nesses espaços.

Mas talvez acho que a estratégia para lecionar uma aula dentro do cárcere seja diferente de uma escola na rua, porque é um ambiente diferente, pessoas diferentes (**Voz de colaborador**).

Se ele não estiver preparado para dar aula, aqui na unidade prisional não é o lugar certo para ele se preparar (**Voz de colaborador**).

Como professores que só conhecem a vida de presidiários através da televisão, jornais,

revistas, etc., podem lidar com mentes tão complexas e motivá-las a fazer tudo o que não fizeram na vida até então? Será que antes de terem curiosidade e, as vezes, até vontade de lecionar em presídios, os professores não deveriam se preparar melhor para lidar com uma situação que nunca viram? **(Reflexão escrita de colaborador)**.

Essas falas suscitam duas importantes reflexões para pensar a educação escolar nos espaços de privação e restrição de liberdade: (1) necessidade de compreender as especificidades desse espaço e atrelar essas compreensões ao desenvolvimento das práticas educativas e (2) necessidade de que os professores sejam preparados para lidar com esse contexto particular.

Nessa perspectiva, Tapia e Fita (2006, p. 09) defendem que seja considerado o contexto no processo educativo, pois segundo estes autores:

Saber motivar implica ter presentes tantos os contextos de aprendizagem mais próximos como os mais distantes, desde o espaço físico até a família, passando pelos ambientes informais e legais. Apenas considerando esses contextos, poder-se-ão entender alguns comportamentos não motivados para aprender.

No espaço prisional, portanto, o docente não pode perder de vista as especificidades do contexto em que está inserido e das histórias de vida de seus alunos, em sua maioria, marcados por processos históricos de marginalização e de “fracasso” escolar. Nesse sentido, há que se considerar que:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que querer estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (FREIRE, 2011, p.141).

Desse modo, ainda que a situação de privação e restrição de liberdade não deva ser o foco para a construção da educação escolar nas prisões, ela não pode ser completamente ignorada, pois se configura como parte da *situacionalidade* dos sujeitos dessa educação e terá impactos sobre suas posturas, condutas e disposição em relação à aprendizagem. Cabe à educação nas prisões o desafio de buscar a reflexão crítica dessa situação a fim de contribuir no processo de tomada de atitudes que visem a sua superação. Nessa direção, Onofre (2014, p.151) destaca que “mesmo havendo elementos comuns à

educação pensada para os que estão em liberdade, na prisão existem aqueles que lhes são próprios” e Silva e Moreira (2011) ressaltam a importância de que os atores dessa educação (professores, formadores de formadores, coordenadores, etc.) tenham conhecimento da natureza dos desafios a serem enfrentados para o desenvolvimento da educação escolar nestes espaços. Diante desta necessidade de conhecer as especificidades e o contexto do espaço prisional que se coloca ao professor, é fundamental refletir sobre as indagações propostas por Onofre (2014b, p. 122 - 123):

Em que momento da história da educação brasileira foi avaliada a formação necessária para atuar nesse contexto? Os cursos de licenciatura ofereceram e oferecem disciplina/disciplinas que permitam aos futuros professores alguma aproximação com essa realidade? As escolas das prisões foram em algum momento pensadas como possibilidade de campo de estágio supervisionado? Os professores formadores sabem que existem escolas nas prisões?

Segundo Rangel (2009), em toda a América Latina afirma-se que a formação dos docentes não é adequada pra trabalhar no âmbito prisional. Tem-se, desse modo, um quadro em que se espera muito destes profissionais, porém que lhes oferece quase nada. A importância da figura desses profissionais, da postura que assumem, da forma como se relacionam com os alunos é explicitada tanto pela fala dos colaboradores como pelos estudos de diversos outros autores, como Onofre (2014), Vasquez (2011), Silva e Moreira (2011), Santos (2007) e Leme (2007). É urgente, portanto, “establecer estrategias para asegurar una formación docente continua con el fin de profesionalizar al personal con base a la naturaleza y las problemáticas de la situación penitenciaria y las características particulares de los reclusos” (RANGEL, 2009, p. 113)

Dentre as peculiaridades do contexto prisional, que interferem diretamente na dinâmica da educação escolar, Leme (2007) destaca a elevada rotatividade de alunos em decorrência das transferências que ocorrem por questões variadas; a progressão de regime; a heterogeneidade em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos de uma mesma sala; a resistência inicial dos alunos em desenvolver atividades em grupo; e a presença de guardas que vigiam a escola. Pode-se acrescentar a estas a forte presença da ordem e disciplina, a restrição de entrada de materiais, a ausência de espaços apropriados para as atividades escolares, dentre outras. Além disso, a sala de aula dentro de uma prisão “é um espaço conflitante, sereno e perigoso. Um gesto descuidado, uma atitude qualquer, um momento de insensatez podem causar sérios comprometimentos” (LEME, 2007, p.147).

Há que se pensar em incluir a educação em espaços de privação e restrição de privacidade na grade curricular dos cursos de pedagogia e licenciatura, em fomentar cursos de especialização nesta temática, porém, é fundamental compreender que la formación del educador debe ser constante, sistematizada y basada em la práctica. (RANGEL, 2009, p.60). As experiências que estão sendo vividas pelos docentes que atuam atualmente no sistema penitenciário devem ser agregadas em seus processos formativos e também no processo formativo de futuros professores que almejam atuar nessa área. Nesse sentido, é importante que sejam criados espaços de trocas entre estes profissionais, que eles sejam estimulados a refletir sobre suas práticas para desencadear novas ações e, principalmente, que sejam ouvidos para que seus saberes possam contribuir no desenvolvimento dessa educação.

No que se refere especificamente a educação escolar no CR, os colaboradores divergem em suas opiniões com relação à obrigatoriedade de frequentar as aulas.

Muita gente que está na sala de aula não está interessada em aprender, vai porque é obrigado, se não for dá bonde **(Voz de colaborador)**.

Mesmo sendo obrigado, estão sendo educados de alguma forma **(Voz de colaborador)**.

Eu nunca gostei de estudar, mas chegou aqui eu mudei minha concepção **(Voz de colaborador)**.

Eu estou aprendendo hoje através da obrigação que foi **(Voz de colaborador)**.

Os outros não querem aprender e não deixam a gente aprender também, então aí a gente vai desanimando **(Voz de colaborador)**.

Foi abordado o tema se quando a pessoa é obrigada a estudar se ela aprende. A minha opinião é que sim, pois na rua sempre fui um péssimo aluno, me pergunto porquê? Talvez porque não era obrigado a estudar. Quando cheguei aqui disseram que era obrigado estudar, se não fosse talvez não estaria estudando, mas como é obrigado a estudar eu fui e por incrível que pareça tomei muito gosto pelo estudo, hoje considero a escola de extrema importância. Esse é um exemplo para mim de que obrigando o aluno a estudar é sim possível ser educado. É possível aprender **(Reflexão escrita de colaborador)**.

A obrigatoriedade de frequentar a escola é uma peculiaridade do CR dentro do contexto prisional do estado de São Paulo e das unidades prisionais do Brasil. Na maioria

das prisões não há vagas suficientes para todos os internos, de modo que estudam apenas alguns dos que manifestam esse interesse.

Julião (2011, p. 151) em sua investigação sobre a influência do trabalho e educação na (re)socialização de egressos do sistema penitenciário, constatou que “trabalho e estudo apresentam uma papel significativo na reinserção social dos apenados, diminuindo consideravelmente a sua reincidência. Ou que quem tem disposição de se reinserir tem mais predisposição a estudar e trabalhar”. Será que, em um contexto de obrigatoriedade de frequência escolar e prática laboral, como é o caso do CR, essas constatações se manteriam? Esse é um dado ainda não existente, porém relevante para se avaliar a eficiência de modelos que optam pela obrigatoriedade em práticas que consideram (re)socializadoras.

Em sua pesquisa em unidade prisional onde a frequência escolar não é obrigatória Penna (2011, 141) percebeu que:

Ao refletirem sobre o cotidiano escolar e seus alunos, os monitores pontuam que a maioria dos presos vai à escola por obrigação, impelidos que são face a importância dada aos estudos quando a possibilidade de progressão da pena para um regime mais brando. Vão para a escola sem muita vontade, mesmo não sendo obrigatória a frequência às aulas.

A partir da fala dos colaboradores e dos dados de Penna (2011) cabe questionar porque os espaços escolares se configuram como espaços de dever e obrigação e quais as implicações dessa associação. Estudar deve ser entendido como um dever? Aprender deve ser uma obrigação?

As falas dos colaboradores nessa questão se divergem bastante e, provavelmente, se esta questão vier a debate suscitará divergências entre os educadores envolvidos. Porém, por estarmos longe de conseguir ofertar vagas para todos as pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade, a discussão sobre sua obrigatoriedade não está entre as principais preocupações que envolvem a educação nesses espaços.

Todavia, o texto *Perguntas de criança...* reproduzido abaixo traz uma reflexão importante na discussão sobre a obrigatoriedade de frequentar a escola:

Há muita sabedoria pedagógica nos ditos populares. Como naquele que diz: “É fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencer ela a beber a água...”. De fato: se a égua não estiver com sede, ela não beberá água por mais que o seu dono a surre... Mas, se estiver com sede, ela, por vontade própria, tomará a iniciativa de ir até o ribeirão. Aplicado à educação: “É fácil obrigar o aluno a ir à escola. O difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender...” (ALVES, 2004, p.12).

Obrigamos os alunos a frequentar as aulas por que não conseguimos convencê-los de que essa vivência é importante para suas formações? Por que ainda não conseguimos fazer com que as escolas se tornem espaços de desafios e descobertas prazerosas?

Os colaboradores criticam e apresentam certa descrença com relação ao modelo de educação escolar que vem sendo aplicado no CR.

Que nem aqui, vou ter o terceiro ano aqui, vai ser para...basicamente não vai servir para nada professora, sinceramente esse EJA o nosso aqui. Quando entrar em uma empresa, ver o segundo grau tal...pode ter certeza que vamos ser discriminado, em muitos lugares, tenho certeza disso **(Voz de colaborador)**.

Nós estamos no terceiro ano estamos aprendendo matéria de oitava série ainda. Aprendendo não, tentando lembrar matéria de oitava série, e ainda é difícil **(Voz de colaborador)**.

Em que acrescenta esse EJA aqui dentro pra gente? **(Voz de colaborador)**.

Mas tinha que ser um estudo de verdade, não esse estudo nosso, que a gente tem aqui. Isso aqui é pra enganar bobo **(Voz de colaborador)**.

No caso de sistema penitenciário, a educação escolar tinha que ser preparar sim para a pessoa viver lá fora de maneira diferente do que ela vivia, e para trabalhar também, preparar pro mercado o reeducando, não simplesmente recaptular coisa que já aprendemos e ficar sempre na mesmice **(Voz de colaborador)**.

Qualificação profissional, isso que deveria ser o objetivo do EJA, no sistema penitenciário **(Voz de colaborador)**.

Não sei se a EJA na rua tem o mesmo padrão daqui do CR, na verdade (e essa é a minha verdade) o ensino não só aqui, mas em todo o sistema penitenciário deveria ser de mais qualidade e não só de coisas básicas que na sociedade consumista e no mercado de trabalho (cada vez mais exigente) se revela de pouca ou nenhuma serventia **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Depreende-se destas falas que a forma como se tem levado a educação escolar para o espaço prisional não é recebida pelo aluno como contribuição significativa para suas formações. Insatisfação semelhante foi constatada por Onofre (2013) em suas entrevistas com alunos em situação de privação de liberdade. Segundo a autora, a baixa qualidade da educação nesses espaços é, inclusive, uma das razões pelas quais os alunos

deixam de frequentar a escola na prisão. Tendo isso em vista, a autora afirma ser crucial repensar a qualidade da educação ofertada nesses espaços.

De acordo com o documento da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, da plataforma brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DHESC), elaborado a partir de visitas a unidades prisionais de diversos estados brasileiros, entrevistas, participação em eventos e pesquisas de documentos e estudos sobre o tema, a educação escolar na prisão:

quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados (CARREIRO, 2009, p. 03).

Transcorrido cerca de cinco anos de sua publicação, a situação apontada pelo documento ainda se faz presente. No estado de São Paulo houve avanços, como a parceria entre a SAP e SEE e a inclusão de professores da rede pública nesses espaços. Entretanto, as falas dos colaboradores revelam que além da preocupação com a oferta de educação escolar nos espaços de privação de liberdade, faz-se necessário refletir sobre sua qualidade. O desafio que se tem é, na verdade, um duplo desafio: garantir a todos o acesso à educação escolar e que esta educação seja de qualidade. Essas são questões que precisam ser pensadas em conjunto. Não se deve, portanto, garantir primeiro o acesso para depois pensar sua qualidade ou investir em um ensino de qualidade apenas para uma parcela da população carcerária.

É importante notar que apesar de atribuírem à educação escolar significados associados a melhores condições de vida e de depositarem na figura do professor uma série de expectativas, os colaboradores sinalizam que a cultura prisional impõe determinados limites na relação professor - aluno, que dificultam o diálogo e a possibilidade do aluno contribuir com sua própria educação por ficar impedido, às vezes, de pronunciar a sua palavra.

Você pode falar pro professor, mas as paredes tem ouvidos **(Voz de colaborador)**.

Você não vai ter um diálogo aberto com o professor igual ao que eu tenho na rua **(Voz de colaborador)**.

Tem pontos que precisam melhorar sim, precisam melhorar, mas aí é questão também da gente estar podendo expor a nossa opinião **(Voz de colaborador)**.

Apesar de depositarem nos professores a principal responsabilidade por sua motivação, enfatizam a dificuldade no estabelecimento de uma relação de diálogo entre professores e alunos nas prisões, devido às questões disciplinares características desse espaço. Essa situação dificulta o estabelecimento de proximidade e consequente desenvolvimento de trabalho conjunto para a construção de mecanismos que retroalimentem suas motivações no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (2011b, p. 104):

qualquer que seja a situação que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de suas buscas, se instaura como situação de violência. Não importa os meios usados para essa proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou outros.

Essa violência, que nega à pessoa aprisionada o direito de poder dizer a sua palavra, sem medo de sanções disciplinares, ainda é uma constante nos espaços prisionais. Essa cultura de opressão é, sem dúvida, um dos maiores desafios postos para a construção de uma educação emancipadora e libertadora dentro destes espaços. Porém, trata-se de um desafio que precisa ser assumido pelos diferentes agentes envolvidos com a educação escolar nas prisões.

Um dos caminhos para melhorar a educação escolar nos espaços de privação de liberdade, segundo os colaboradores, é a escuta dos alunos a que se destina essa educação. Esse não é um quesito singelo, mas fundamental e que envolve uma transformação na cultura desse espaço.

Acredito que talvez o maior desafio dos professores seja colocar na cabeça dos reeducandos que eles devem abraçar a oportunidade que lhes está sendo dada, mas acredito que isso só será possível no dia em que eles tiverem voz, sejam respeitados e aprendam a respeitar **(Reflexão escrita por colaborador)**.

Referente aos professores colherem os pontos de vista e dar também isto tem que ser feito é lógico em cima de uma democracia, respeito, em ordem, cada um tem o seu espaço de voz para falar, um só começa a falar quando o outro termina, não tem essa de só um cara querer falar, e tá na vez do outro e o cara querer entrar no espaço de voz do outro não. Tem horas que tem que soltar a voz e dizer "aí companheiro, você já teve seu espaço de voz", isto também ensina a pessoa de que quando for a vez dela ela irá falar realmente o que é importante e ser objetiva **(Reflexão escrita por colaborador)**

Esse é mais um desafio a ser encarado por aqueles que almejam contribuir para o desenvolvimento de uma educação escolar significativa nos espaços de restrição e privação de liberdade.

Ouvir o homem preso não é tarefa simples, pois, sendo a ordem e a disciplina marcas da ambiência prisional, todas as atividades que ocorrem em seu interior buscam esses objetivos; portanto, o encarcerado é tratado não como sujeito, mas como objeto nesse processo de reabilitação. Sendo assim, dar voz ao detento se configura em uma tarefa desafiadora diante de um ambiente marcado pelo fechamento e isolamento (SANTOS, 2007, p.100).

Sinalizamos, entretanto, que o desafio não se restringe em “dar voz ao detento” – que na verdade melhor seria “dar ouvidos”, visto que não nos cabe dar voz a quem já a possui. É necessário, além de ouvir o que essas pessoas têm a dizer, que é, por exemplo, o que buscou-se fazer neste trabalho, incorporar essas percepções, compreensões e opiniões no processo constante de fazer essa educação escolar.

3.2.9 A escola ideal

O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista esperançoso.

Ariano Suassuna

Na última das rodas de conversa, o tema foi “a escola ideal”. Foram recapitulados diversos pontos que haviam sido discutidos nas rodas anteriores e novas questões também foram apontadas. No final da conversa, elencamos todos os pontos citados durante a conversa e alguns colaboradores ainda acrescentaram mais alguns.

Eu acho que devia sair da escola com a consciência do que seu bairro é e como começar a mudar. Eu acho que aí começaria a diferença
(Voz de colaborador).

Uma parceria para ele [o aluno] poder montar ONG desde jovem já começar a ter o interesse de querer ajudar o seu município, de ajudar a sua comunidade, melhorar a sua vida, o seu bairro
(Voz de colaborador).

Acho que é isso que é a falha na escola, tinha que impulsionar uma meta, ou fazer o aluno entender que ele tem, vamos dizer, um caminho a seguir, ou instruir ele para um trabalho, para

um curso, para uma faculdade, acho que trabalhar cada pessoa de acordo com o que ela queira ser, agora só aquele mais do mesmo, aquele beabá que você tem que estudar, que você tem que ter nota para passar de ano, só fica mais do mesmo e eu não me interessei de... eu quis ficar fora da caixa e não dentro da caixa **(Voz de colaborador)**.

Devia mostrar a realidade do país, não mascarar, não a senhora ver dentro da escola uma coisa que é ficticiamente, que podia existir, e atravessar um portão para a rua, ir para a favela onde mora, ir para o bairro onde mora e ver tudo completamente ao contrário **(Voz de colaborador)**.

Então o que falta muito é um diálogo, dentro da família e é lógico, a base da escola, se dentro da escola começar a ensinar isso aí, reunião com os pais explicando, conversando, seria um caminho **(Voz de colaborador)**.

O professor ou professora naquele certo dia da semana parar a classe inteira e colher o ponto de vista de cada um, individualmente, e procurar saber o que a pessoa acha que aconteceu aquela semana, o que está certo que está certo, o que está errado, o que agradou, o que não agradou. O professor também tem que fazer parte da parada, pôr o ponto de vista dele **(Voz de colaborador)**.

O estado está fazendo uma coisa hoje que eu acho interessante pra caramba que é a escola integral, são poucas as escolas **(Voz de colaborador)**.

Já vi uma coisa mais ou menos sobre isso aí, o contato mais pessoal entre o professor e o aluno, para se conhecer, o conhecimento, o conhecimento ajuda muito **(Voz de colaborador)**.

Eu acho que se tivesse um menor número de alunos, um menor número de carga horária, seria mais fácil de todos os professores analisar mais, conhecer pelo menos um pedacinho de cada aluno **(Voz de colaborador)**.

Audiovisual, mas seria recursos diversos além da lousa, com a possibilidade de vários materiais que se possa trabalhar **(Voz de colaborador)**.

Essa educação, tem que ser mútua entre professor e pais. Tem que ter uma interação entre professores e pais. Conhecendo os pais você conhece um pouco do filho também **(Voz de colaborador)**.

Precisaria então desse psicólogo **(Voz de colaborador)**.

De professores que gostam de ensinar, então que não trabalham apenas pelo dinheiro **(Voz de colaborador)**.

Incentivo à colaboração entre os alunos, para que as pessoas se auxiliassem mais e não ficasse tão centrado na figura do professor **(Voz de colaborador)**.

Trabalhar com a ideia de valores, mudanças de valores, para pelo menos refletir sobre os valores que a gente tem e se eles realmente são os ideias **(Voz de colaborador)**.

E quando eu falo de lazer e cultura na escola, não falo só de educação física, não falo só de futebol nem só vôlei, basquete, poderia ter vários outros tipos de esportes e jogos recreativos, pesquisas, teatro, incentivando a pessoa a resgatar a criança dentro de cada um, fazendo refletir e fazendo lembrar dos princípios básicos, mostrando que vale a pena sim ter princípios éticos e morais, valorizando a honestidade, o amor pela vida, o respeito pelos mais velhos e todos em geral **(Reflexão escrita por colaborador)**.

A escola ideal dos colaboradores é aquela que vai ao encontro dos ideais freireanos da educação que liberta, que emancipa. Para eles, a escola ideal deve estar preocupada com a formação de consciência e valores, alavancando o desenvolvimento da participação ativa e protagonismo na resolução dos problemas reais que envolvem a vida em sociedade. Deve ser uma escola que amplia os horizontes dos alunos e os lança para o mundo como pessoas éticas. Precisa ser, portanto, uma escola que exala a realidade, o cotidiano e os contextos locais e globais. Por isso, deve usufruir dos avanços tecnológicos, incorporando-os em suas atividades e propiciando o contato crítico dos alunos com essas tecnologias. Lazer e cultura são dimensões que compõem toda a rotina dessa escola. Essa escola ideal não é um depósito de pessoas que precisam ser contidas durante o tempo em que ali permanecem. Trata-se de um espaço de acolhida e aconchego, que inclui entre os seus compromissos a importância de trabalhar a dimensão afetiva da vida, por isso se alicerça no diálogo entre os diferentes agentes nela envolvidos. Conta com profissionais capacitados para ajudar os alunos a compreenderem a si próprios: seus anseios, suas angústias, suas dificuldades. Nela, as vozes dos alunos são ouvidas e eles aprendem a ser solidários, pois colaboram na formação uns dos outros, descentralizando da figura do professor a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem. Os professores que atuam nessa escola trabalham movidos por ideais de transformação da sociedade, por isso são comprometidos. E as famílias estão presentes em todo o seu dia-a-dia.

Vista assim, com todas as características pontuadas pelos colaboradores, destaca-se nesta escola seu caráter *ideal*. Há muito por transformar para se chegar a essa escola idealizada e os mais céticos provavelmente dirão não passar de idealismo. Entretanto, é necessário romper com o fatalismo inculcado pela ideologia neoliberal de mercado que nos leva a crer que “não há alternativa social melhor, ou não é possível transformar essa realidade” (OLIVEIRA, 2014, p.114) e nutrir a esperança defendida por Paulo Freire em diversas de suas obras, como: *Pedagogia da indignação* (2014a), *Pedagogia da solidariedade* (2014b), *Á sombra desta mangueia* (2013a), *Pedagogia da tolerância* (2013b) e *Pedagogia da esperança* (2011a). A esperança que move a busca, que inquieta, pois “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2014a, p.132).

Para o contexto específico dos espaços de privação de liberdade os colaboradores acrescentam mais alguns pontos necessários à escola ideal para este espaço:

Também precisaria ter um olhar para o mercado de trabalho, né, uma qualificação profissional **(Voz de colaborador)**.

A gente joga uma capoeira e pode ensinar os outros rapazes aí ó, entendeu? Usar os próprios presos [para que ensinem o que sabem aos demais] **(Voz de colaborador)**.

O professor não pode ser mais uma figura de opressão **(Voz de colaborador)**.

Um dos aspectos apontados evidencia a necessidade da escola considerar o anseio pela inserção no mercado de trabalho, visto que a educação em espaços prisionais trabalha com jovens e adultos. Trabalhar é condição fundamental para a inserção social e uma das necessidades mais imediatas das pessoas que encerram suas penas e voltam ao convívio na sociedade livre. Essa é, portanto, uma dimensão que precisa se fazer presente no espaço escolar. Em concordância com os anseios dos colaboradores, Rangel (2009, p.78) afirma que “independientemente de los contenidos curriculares que expone la educación formal, es de gran importancia desarrollar capacidades que posibiliten su inserción en el ámbito social y laboral.”

Outra dimensão apontada também se relaciona com o fato de ser uma educação que trabalha com jovens e adultos, portanto, pessoas que trazem uma série de saberes adquiridos ao longo de suas vidas. O universo cultural no interior das prisões é riquíssimo. Há os que jogam capoeira, os que tocam instrumentos musicais, os que fazem repente, os que escrevem poesias, os que compõem rap, os que sabem desenhar e pintar, os que

dançam *break*, os que entendem de mecânica, os que dominam as habilidades da carpintaria, os que sabem cozinhar, dentre tantas outras habilidades. Tais saberes podem ser explorados no sentido de gerar uma rede de trocas entre os educandos.

Por fim, os colaboradores enfatizam o que já foi discutido anteriormente, da importância dos professores que atuam nesta escola não reproduzirem a lógica opressora do sistema prisional.

Espera-se das pessoas aprisionadas mudanças de atitudes, que elas regressem ao convívio com outras posturas diferentes daquelas que os levaram ao encarceramento. Tais mudanças não estão sendo produzidas a partir do modelo de sistema prisional que se apresenta atualmente. A inserção de espaços escolares no interior prisional tem nutrido a esperança por transformação e humanização deste espaço, por esta razão, “la educación en prisiones implica la inclusión de valores éticos y humanos que posibiliten dicho cambio de actitudes” (RANGEL, 2009, p.106).

A escola idealizada pelos colaboradores, tanto para a sociedade livre quanto para as prisões, é uma escola que exige mudanças difíceis, porém possíveis. E nessa luta é necessário lembrar, como ensina Freire (2013b, p.325), “que a mudança não pode ser feita por uma pessoa só. Ela nasce do desejo da gente sim, mas é coletiva, é social. Todos nós temos de assumir responsabilidades no processo geral da mudança.”

Neste capítulo, apresentamos as análises dos recortes dos dados que visavam responder os objetivos desta pesquisa. Analisamos, portanto, os significados atribuídos pelos colaboradores à prisão, à educação e à escola durante os diálogos estabelecidos nas rodas de conversa. Os dados não foram esgotados, tampouco as análises aqui delineadas. Entretanto, trouxemos as vozes de pessoas que vivem a situação de privação de liberdade para compor a compreensão desse espaço, ao qual denominamos genericamente prisão. E para avançarmos na educação, em especial a escolar, mais significativa para esse contexto.

Encerramos esta dissertação com *Algumas considerações* que, de forma alguma, pretendem ser finais e/ou conclusivas. Trata-se de ponderações que foram despertadas ao longo de todo o processo de construção dessa pesquisa, que culminou na redação desta dissertação. Finalizamos com essas reflexões, que não se iniciam e, tampouco, aqui terminam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não preciso do fim para chegar.

Manoel de Barros

A convivência com diversas e distintas pessoas decorrentes da realização deste trabalho de pesquisa, seja na universidade, na leitura de referenciais teóricos ou no CR, evidenciou a complexidade da produção de conhecimento diante de tamanha diversidade de visões. Segundo Mafessoli (2007, p.84):

As histórias humanas nos mostram a saciedade que não chegamos nunca a unificar, a uniformizar, a reduzir a diferença. Mais cedo ou mais tarde, de modo direto, violento, ou por vias transversais (pela astúcia ou pela passividade), a diferença ressurgue – assim se explicando esse politeísmo de valores que, em quaisquer domínios que sejam (mesmo nos monoteísmos religiosos aparentemente mais estreitos), logra exprimir-se.

Portanto em qualquer espaço ou agrupamento de pessoas sempre haverá a *pluralidade das razões*, que ao longo deste trabalho se fizeram presentes em diversos momentos, configurando-o como uma contribuição para alargar essa pluralidade que nos estimula na constante busca por criar alternativas, construir novas saídas, fazer de outros modos, em um processo sempre inconcluso pois a sociedade se transforma o tempo todo. O desejo não é, portanto, apontar fórmulas para os desafios da educação nas prisões, mas refletir as múltiplas possibilidades de se fazer, a partir do contexto que nos aproximamos e vivenciamos a fim de que elas se tornem ainda mais plurais.

Nesse sentido, a proposta central deste estudo foi buscar caminhos para responder a questão orientadora da pesquisa: *Quais os significados que as pessoas em situação de privação liberdade em um Centro de Ressocialização atribuem à educação, à escola e à prisão?* Tínhamos, portanto, o objetivo geral de compreender os significados atribuídos à educação, à escola e à prisão por homens que cumprem suas penas no CR de Rio Claro/SP. Entretanto, nossas opções de pesquisa alinhadas à Pesquisa Participante nos conduziram ao desenvolvimento de um estudo comprometido e sensível às necessidades das pessoas em situação de privação de liberdade. Ao longo de toda a investigação desenvolvemos o trabalho em parceira *com* os colaboradores e buscamos fazê-los se sentirem pertencentes a este processo de construção de conhecimento. Por essa razão, trouxemos suas vozes também para as considerações, pois suas falas sobre o que

significou participar desse estudo, enquanto processo de formação e transformação pessoal, representam contribuições para a reflexão sobre a função social da pesquisa.

Para os colaboradores, os momentos que nos encontramos para dialogar representaram um espaço de liberdade dentro do contexto de controle da unidade e, por essa razão, se sentiam pertencentes e se apropriaram desse espaço.

Neste momento somos livres **(Voz de colaborador)**.

Aqui é espaço nosso, a gente tá falando tudo que tem que falar **(Voz de colaborador)**.

As reflexões desencadeadas nos encontros não se restringiram às Rodas de Conversa, sendo levadas por eles para outros espaços e pessoas e acompanhando seus pensamentos em seus dia-a-dia.

Continuou, não parou aqui. Continuamos lá, continuei comentando com ele **(Voz de colaborador)**.

Minha mãe chega no fim de semana, comento com ela **(Voz de colaborador)**.

Eu fiquei a semana inteira pensando nessa situação aqui **(Voz de colaborador)**.

Eu fiquei com o caderno, escrevi logo na sexta-feira quando saí daqui, saí daqui e eu nem fui jantar, pra você ver como é a situação **(Voz de colaborador)**.

Tive vários momentos de pensamentos sobre o que a gente conversou aqui **(Voz de colaborador)**.

Eu fiquei a semana inteira pensando "não vejo a hora de chegar sexta-feira" **(Voz de colaborador)**.

Para Gabarrón e Landa (2006, p.113) "o processo de pesquisa participante pode criar nas pessoas uma consciência maior de seus recursos e incitá-las a desenvolver uma confiança maior em si mesmas". Tal situação foi vivenciada pelos colaboradores e é evidenciada por eles ao expressarem os impactos da participação das Rodas de Conversa sobre suas maneiras de serem e agirem.

Desde que eu comecei esse projeto aí da senhora, muitas coisas mudaram em mim, até o jeito de conversar com as pessoas, o jeito de andar, de falar, mudou bastante **(Voz de colaborador)**.

Mudou tudo os pensamentos meus, a visão da escola, sobre estudar, o interesse, agora eu interessei mais **(Voz de colaborador)**.

A partir do momento que fui vendo umas ideias, não só de mim, mas de todo mundo aqui, cada palavra foi se encaixando no seu devido lugar, aquilo foi abrindo mais a minha mente, aperfeiçoando mais a minha pessoa **(Voz de colaborador)**.

Eu era muito difícil de entrar em debate, essas coisas na escola, não tinha muita coragem. Cada vez foi abrindo mais a minha mente, fui adquirindo mais conhecimento, não só em mim, mas em cada um aqui dentro **(Voz de colaborador)**.

Tô começando a desenrolar a partir daqui. Na sala de aula eu era fechado **(Voz de colaborador)**.

É difícil pra mim falar fio... olha... tô falando rapaz! **(Voz de colaborador)**.

Eu mesmo sou... sou péssimo com as palavras, sou péssimo. Não sei nem como eu estou conseguindo falar aqui **(Voz de colaborador)**.

Pra mim foi mais uma imensa barreira vencida, superando os meus próprios limites, pois não sou muito de conversa, ficar expondo minhas ideias, meus sentimentos, meus conhecimentos adquiridos pela vida **(Voz de colaborador)**.

Eu pude acreditar em mim, né? Que mais pra frente eu posso ser alguém, não do jeito que as pessoas olhavam pra mim, mas sim, pelo contrário, mostrar que não é porque eu fui um ex-detento que eu vou continuar sendo uma pessoa que não presta **(Voz de colaborador)**.

Fico feliz em saber que um homem como eu, um criminoso aos olhos da sociedade, tenha ajudado de alguma forma e proporcionado coisas boas. A gente fica triste que não vai ter mais **(Voz de colaborador)**.

Essas falas nos permitem perceber o poder de transformação que permeia o desenvolvimento de uma pesquisa comprometida com causas sociais. Sem dúvida, esse não era nosso objetivo *à priori*. Nossa intenção era que ao responder à questão de pesquisa e atender aos objetivos, geraríamos um saber que contribuiria para a reflexão e posterior transformação da realidade carcerária. O que percebemos, entretanto, é que dependendo da forma como a pesquisa é conduzida, todas as suas etapas podem se constituir como contribuições para o processo de transformação da realidade.

Dar ouvidos ao que tinha a dizer cada colaborador representou, assim, um gesto de valorização da identidade dessas pessoas, que ao serem reconhecidas enquanto seres

humanos de valor resgataram e/ou fortaleceram a confiança em si mesmas, passando a acreditar em suas capacidades de transformar a si e o mundo ao seu redor.

Por estarem inseridos em um contexto e se relacionarem com outras pessoas, as experiências por eles vividas na participação do desenvolvimento deste estudo transpuseram as Rodas de Conversa. O processo de transformação não se encerra, portanto, no grupo de colaboradores, ainda que nestes, possivelmente, tenha sido mais intenso.

Essas considerações dos colaboradores sobre as transformações desencadeadas em suas formas de ser, decorrentes da participação e envolvimento com este estudo, reafirmam o que autores como Brandão (1986) vêm defendendo de que a pesquisa, se estruturada a partir dos princípios de uma educação libertadora, pode se constituir como instrumentos para emancipação dos grupos marginalizados.

Minha identificação com essa forma de pesquisa decorre do comprometimento e envolvimento com as pessoas em situação de privação de liberdade. Foi a convivência com essas pessoas, na condição de professora, que me fez perceber o quanto elas tinham a dizer, de como era importante que a sociedade enxergasse essas pessoas a partir de outros ângulos que não só o do crime. Eu estava envolvida e sensibilizada com essa realidade e desejava, de alguma forma, contribuir para sua transformação. Por isso, todas as minhas inquietações sobre esse contexto e as opções de pesquisa almejam, de uma forma ou outra, contribuir para que a vida nesses espaços se torne menos desumana. Esse pesquisar permeado de sentimentos e emoções, resgate de história, envolvimento e estabelecimento de relações condizem com os princípios da Pesquisa Participante, e por isso, foi essa a opção de pesquisa na qual me reconheci.

De acordo com Brandão (2006), um dos princípios mais consensuais da pesquisa participante na tradição latino-americana é a ideia de que a ciência nunca é neutra e objetiva. Concordamos com esta perspectiva, pois reunir esse grupo de pessoas não se restringiu a um instrumento de coleta de dados. Por meio dos diferentes procedimentos adotados para obter os dados de pesquisa e de todos os momentos deles decorrentes, foi promovido o encontro de pessoas, ideias e visões de mundo. Nesses encontros, partilhamos opiniões e sentimentos, nos conhecemos melhor, nos reconhecemos nos outros, ampliamos nossos olhares, mudamos nossa forma de estar no mundo.

Em uma das Rodas de Conversa compartilhei com os colaboradores uma descrição que fiz de cada um deles e que estava estudando a possibilidade de incluir no

estudo²⁴. O cuidado que tive em recordar as conversas com cada um deles, de colocar elementos de diferentes dimensões de suas identidades e a reação deles ao ler, explicitam o envolvimento que assumimos. Escrevi sobre eles, mas na verdade essas escritas diziam muito sobre mim, sobre o meu modo de pesquisar, meu comprometimento e minhas esperanças.

O *Victor* se emocionou com o que eu escrevi e disse que seu nome fictício era justamente o nome do sobrinho. O *Sozinho* disse que eu sou realmente muito atenta e observadora e que o CR precisaria de mais umas oito pessoas como eu para mudar. Lembrei de meu pai que dizia quando eu era pequena que se tivesse mais seis Alines nossa casa já estaria pronta, reconhecendo meu esforço em carregar tijolos. Sei que, em ambos os casos, a coisa não funciona exatamente assim. Mas de fato faz-se necessário nesses espaços mais pessoas desejosas de mudança e dispostas a pôr a mão na massa. De todo modo, o elogio do *Sozinho*, assim como o de meu pai, me engrandecem e alimentam minhas forças de luta.

(Diário de campo, 15 de agosto de 2014)

Foi a pesquisa que permitiu me aproximar dessas pessoas e com elas desencadear processos de aprendizagem. Foi pesquisando que aprendi a pesquisar, foi me colocando na posição de pesquisadora iniciante que fui aprendendo a exercer essa função. Por essa razão, concordo com Brandão e Streck (2006, p.08) que essa busca por fazer da pesquisa uma partilha solidária a torna “tão pessoalmente biográfica”, de modo que é difícil definir se praticamos uma “*pesquisa participante* ou uma *participação pesquisante*”. E, por essa razão:

Envolver-se seriamente na pesquisa implica, mais cedo ou mais tarde, pesquisar a si mesmo, ampliando a autoconsciência das limitações e possibilidades. O pesquisador não entra em seu campo de pesquisa como um elemento estável e fixo. Ele muda porque (ou quando) aprende. A escrita dos resultados é por isso também um exercício de autoescrever-se (STRECK, 2006, p. 271).

Consideramos todo esse processo de transformação vivenciado pelos colaboradores e por mim enquanto pesquisadora, como achados relevantes desse estudo, pois reafirmam a potência da pesquisa enquanto ferramenta para a emancipação dos povos marginalizados e para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

²⁴ Essas descrições, denominadas *escritas dos outros*, estão disponíveis para leitura nos anexos.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa em espaços de restrição e privação de liberdade reafirmamos as dificuldades que vêm sendo apontadas por pesquisadores da temática, em função das rígidas normas de segurança e pela cultura de isolamento destes espaços. Evidenciamos, entretanto, que algumas situações e escolhas fizeram deste um estudo peculiar.

As relações estabelecidas com funcionários da unidade e com os reeducandos em decorrência dos anos de experiência profissional contribuíram para minimizar as dificuldades de acesso a este espaço e às pessoas em situação de privação de liberdade. Porém, ser simultaneamente professora e pesquisadora implicou num difícil transito de posições, que fui aprendendo a separar no próprio processo de vivenciar essas duas situações simultaneamente.

É importante destacar que o distanciamento exercido à princípio pelo controle do afeto permitiria uma “visão mais realista” da vida social. Entretanto, conta-se também com a possibilidade de que, em determinados momentos, o envolvimento constitua um olhar privilegiado (GONSALVES, 2006, p.248). Nesse sentido, consideramos que a posição professora-pesquisadora trouxe mais ganhos do que perdas para o estudo, pois ao estar com eles diariamente como professora, em muitos momentos, pude acompanhar os desdobramentos da pesquisa no dia-a-dia dos colaboradores. Recebia durante a semana suas reflexões escritas e eles me procuravam para esclarecer questões, fazer sugestões e compartilhar sentimentos. Tive, portanto, a oportunidade de ter um olhar aprofundado sobre suas falas, pois o maior tempo de convivência me permitiu conhecê-los melhor.

Foi também a existência do vínculo anterior como professora que facilitou o estabelecimento rápido de uma relação de confiança durante a pesquisa, fundamental para o desenvolvimento dos diálogos nas Rodas de Conversa. Tal situação corrobora a importância da inserção do pesquisador nos espaços a serem pesquisados, principalmente quando estes são marcados pelo medo e desconfiança, como é o caso das prisões.

O comprometimento dos colaboradores com a pesquisa foi um dos pontos fortes deste estudo. A experiência com o espaço prisional nos fez imaginar que muitos fatores poderiam fazer com que os colaboradores abandonassem a pesquisa ao longo do caminho. De fato alguns desistiram, porém isso ocorreu logo no início da coleta de dados, em decorrência de terem entendido melhor a proposta e perceberem que não gostariam de colaborar. Os 11 que decidiram ficar, permaneceram até o fim, manifestando muita abertura ao diálogo e grande disposição em colaborar. O comprometimento deles foi tanto que abriram mão de praticarem esportes ou ficarem na quadra tomando sol, pois a mesma

era aberta justamente no horário de nossos encontros. Eles assumiram a pesquisa para si próprios, sugerindo caminhos e, com isso, conseguimos fazer dela um trabalho nosso.

A possibilidade de acolher as contribuições e opiniões dos colaboradores na construção da pesquisa foram fundamentais para compreender as possibilidades e limites dos recursos metodológicos no contexto de espaços de privação de liberdade. A Roda de Conversa em si, não é um recurso fácil de ser utilizado neste contexto, pois nas prisões prevalece a desconfiança e falar em grupo é submeter-se a uma situação de risco. Um dos colaboradores me disse, em particular, que decidiu participar em consideração a minha pessoa, mas que era uma decisão arriscada, pois ele não sabia *à priori* quem seriam os demais colaboradores. Em minha preocupação em estabelecer um critério objetivo de seleção dos colaboradores, não me atentei para o fato de que poderia estar reunindo em um mesmo grupo pessoas que já possuíam um histórico de convivência e que talvez não possuíssem afinidades, não se gostassem ou não confiassem umas nas outras.

Felizmente isso não aconteceu e as Rodas de Conversa, que sempre ultrapassaram as duas horas previstas, nunca foram suficientes para que fosse ouvido tudo o que os colaboradores tinham para dizer. Em todos os encontros tivemos que forçadamente encerrar o diálogo por conta do horário. Com eles reunidos, o tempo sempre correu e eu nunca consegui alcançá-lo. Com a cabeça cansada de tantas reflexões, o coração sempre um pouco apertado com medo de que o que eles dissessem os prejudicasse de alguma maneira e com o olhar atento para as tantas sutilezas que acontecem na prisão e para as possíveis interrupções, a cada Roda de Conversa eu saí com menos certezas sobre a educação e o espaço prisional. Finalizei as Rodas de Conversa com muitos dados para analisar, mas também com a clareza de que eu poderia dedicar a minha vida toda a ouvi-los e que nem assim bastaria.

Apesar de neste estudo a utilização de Rodas de Conversa ter sido um instrumento favorável, é válido enfatizar que meu desconhecimento sobre algumas sutilezas dos espaços prisionais poderia ter implicado em não conseguir estabelecer uma relação de diálogo entre os colaboradores, o que inviabilizaria a coleta de dados por meio desse recurso metodológico.

Foram os colaboradores também que me orientaram, diante desse mesmo contexto, que os cadernos de registro e reflexão compartilhados não dariam certo. Em minha ânsia e empolgação de pesquisar, não tive a percepção de que deixar as escritas circulando entre eles representaria um risco. Foi a postura de abertura ao diálogo e disposição em escutar as sugestões e orientações dos colaboradores que me conduziu para

o aperfeiçoamento dos recursos para obtenção dos dados e fez com que a falta de conhecimento sobre as entrelinhas do espaço prisional não implicasse na inviabilidade da proposta de investigação.

Foi ao compartilhar com os demais a solicitação de um dos colaboradores de poder ter um caderno de reflexão próprio, que percebi que alguns tinham muito por dizer, mas que preferiam escrever ao invés de falar. Com essa percepção ampliei os recursos metodológicos, abrindo espaço para as escritas além das vozes, e possibilitando aos colaboradores se expressarem com mais segurança e conforto e, com isso, me fornecerem dados mais consistentes.

Quando compartilhei com os colaboradores o problema de que a sobreposição de falas dificultaria a posterior transcrição, foram eles mesmos que me apresentaram a solução, a partir de uma regra de convívio que eles aprenderam no interior prisional: o “espaço de voz”. Com essa estratégia por eles fornecida, conseguimos obter uma gravação de áudio com pouquíssimas sobreposições de fala, apesar de estarmos em uma conversa envolvendo 12 pessoas.

Essas foram algumas das situações em que percebemos a força do fazer *com*, em todas as etapas da pesquisa e a importância de chegarmos aos espaços que pretendemos estudar com métodos flexíveis, que possibilitem alterações decorrentes das aprendizagens adquiridas no próprio campo. Aprendi que a produção de conhecimento vai além dos resultados obtidos após as análises dos dados coletados, ela se constrói em cada etapa do pesquisar e a partir de diferentes contribuições.

Diante deste contexto, ter conseguido desenvolver parte da coleta de dados deste estudo fazendo uso de Rodas de Conversa é algo inovador, pois este não é um recurso metodológico comum nas pesquisas desenvolvidas em espaços de restrição e privação de liberdade. Por essa razão, este estudo traz uma importante contribuição para a discussão sobre metodologias de pesquisa no espaço prisional. Apesar dos desafios apontados trata-se de um recurso metodológico que propicia analisar um tema a partir da *pluralidade de razões*. A formação do grupo propicia a fluidez da palavra, de modo que a fala de um participante desencadeia a fala de outro e, assim, a conversa se desenvolve numa espécie de rede, diferente da entrevista que se estrutura de maneira linear entre a fala do entrevistador e a do entrevistado.

Para que esse recurso seja utilizado nos espaços de privação de liberdade é necessário, contudo, que o pesquisador esteja inserido nesse contexto e que tenha estabelecido relação de confiança com seus colaboradores. Caso contrário, pode haver

resistência ao diálogo ou os mesmos serem desencadeados com pouca profundidade e sinceridade.

Mesmos os colaboradores tendo declarado em diferentes situações confiarem em mim antes de iniciarmos a pesquisa, notei que durante a realização dela nossas relações se estreitaram.

Enquanto o *Enzo* falava chegou o *Victor*, que logo também entrou na conversa. Cada um deles estava sentado em um dos meus lados na roda. Olhei esse cenário e lembrei que na primeira Roda de Conversa que fizemos os primeiros que iam chegando se sentavam longe de mim e apenas os últimos iam se aproximando, pois eram as cadeiras que restavam livres. Na última Roda de Conversa me deparo com uma roda com todos os locais vazios e os dois primeiros a chegarem sentados nas duas cadeiras mais próximas de mim. Confiança? Relação estabelecida? Intimidade?

(Diário de campo, 06 de junho de 2014)

Essa aproximação física descrita no registro do diário de campo ilustra a relação de vínculo, afeto e confiança que foram intensificadas entre mim e os colaboradores em decorrência dos procedimentos para a coleta de dados.

Após esse processo que permeou a coleta de dados, me afastei da unidade enquanto pesquisadora e me debrucei nas análises dos dados. Nesse momento, percebi que toda a minha empolgação e sede de pesquisar para encontrar caminhos que contribuíssem com a transformação dessa realidade me colocaram numa relação desproporcional com o objetivo de uma pesquisa de mestrado. Me vi com um mundo de dados e com o imenso desafio de encontrar o foco. Esse trabalho foi angustiante e me fez aprender outras dimensões de ser pesquisadora. Foi nessa fase, mais solitária, que me reconheci como a autora do estudo, como quem, de posse de todas as informações, deve assumir as responsabilidades sobre os recortes e as junções das partes, ou seja, como quem estabelece os contornos finais do desenho rascunhado a várias mãos.

Após o recorte, organização e análise dos dados foi possível responder a questão de pesquisa e atingir os objetivos do estudo. A análise revelou que os significados atribuídos pelos colaboradores à educação, à escola e à prisão apresentam relações entre si. Desse modo, reconhecem a educação como um processo permanente que passa tanto pela escola quanto pela prisão, mas que não se restringem a essas instituições.

Significam a prisão como um espaço de desumanização, marcado pela punição e sofrimento e onde não presenciam, com exceção da educação escolar, ações que realmente contribuem para a (re)socialização. Não se constitui, portanto, como um espaço para reflexão de valores e condutas que os conduzam a ações futuras diferentes das que os trouxeram à prisão.

Nessa perspectiva, considerando que os infratores da lei são pessoas que desobedeceram aos acordos sociais e que a (re)socialização passa pela compressão, aceitação e respeito a esses acordos, é necessário haver nos espaços prisionais um consistente diálogo sobre “contrato social”. Essa discussão, no entanto, deve ser promovida não como doutrinação do que é certo e errado ou aceitação e obediência ao pré-estabelecido, mas escuta e reflexão das diferentes opiniões que conduzam ao entendimento da dinamicidade da sociedade e a construção das leis como produções humanas. Deve-se incorporar nessa discussão a crescente ascensão da sociedade de consumo em que vivemos apoiada pelas estruturas midiáticas. Nesse contexto, temos o surgimento em 2011 do *funk* ostentação que cristaliza o desejo e valorização pelos bens materiais, ainda que supérfluos. Essas são questões relevantes para terem destaque no currículo da educação escolar para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade, pois conduzem a uma reflexão crítica sobre situações diretamente relacionadas às suas vidas e cotidianos.

As biografias dos colaboradores permitiram perceber que persistimos aprisionamos pessoas, histórias de vida, seres pensantes. É completamente ilusório e equivocado acreditar que as prisões, por abrigar em sua maioria pessoas com baixos níveis de escolaridade, são habitadas por seres ignorantes. Em seu interior vivem pessoas que refletem sobre as diversas questões da vida e que apresentam opiniões críticas sobre o que lhes rodeiam. Há um universo complexo de pessoas dentro de uma prisão. A compreensão dessa instituição passa por conhecer melhor quem são as pessoas que nela vivem e para tanto é necessário ouvi-las.

Os Centros de Ressocialização, enquanto modelo alternativo de unidade prisional foram significados pelos colaboradores como um espaço mais digno para cumprimento de pena, porém, que ainda se apoia na política do medo para manter a ordem e a disciplina. Trata-se, portanto, de um modelo que visa a transformação da realidade carcerária, mas que ainda apresenta contradições, principalmente nos mecanismos de controle e punição.

A análise da realidade específica do Centro de Ressocialização evidenciou a complexidade desse modelo de unidade prisional. Mesmo tendo por base o mesmo

projeto e objetivos, cada CR apresenta singularidades que os diferenciam de maneira marcante. As transferências de reeducandos advindos dos CR de Mogi Mirim e de Sumaré para o de Rio Claro coincidiram com o período de desenvolvimento deste estudo, contribuindo significativamente no aprofundamento de reflexões sobre esse modelo de unidade prisional. Entretanto, faltam informações oficiais que possibilitem compreender as intenções governamentais para com este modelo de unidade prisional.

Apesar da Secretaria de Administração Penitenciária manter em seu *site* os CR como unidades geridas em parceria com ONG vemos, na prática, que isso não tem mais ocorrido. Temos presenciado a desativação (provisória?) de algumas unidades com transferências de reeducandos para o CR de Rio Claro, entretanto, não há informações oficiais que confirmem tal situação. Há muitas lacunas a serem preenchidas e apesar dos CR terem surgido a pouco tempo no estado de São Paulo, estão sofrendo diversas alterações em um curto espaço de tempo, sem que haja tempo hábil para que seja analisada sua eficiência. Os poucos trabalhos produzidos sobre os CR, apesar de apontarem suas fragilidades, o evidenciam como uma possibilidade de transformação da realidade carcerária.

Concordamos com os colaboradores desta pesquisa que afirmaram que os CR não são benefício para nenhum detento, é apenas um modelo de unidade prisional que se aproxima mais do que é defendido e assegurado na Lei de Execução Penal. Entretanto, ainda há diversos fatores que precisam ser revistos para aproximá-lo de seu objetivo maior de (re)socialização. Consideramos fundamental compreender melhor o funcionamento dos CR a fim de aperfeiçoá-los cada vez mais em sua função (re)socializadora.

Diante deste contexto, assumir um discurso homogêneo sobre a realidade desse modelo de unidade prisional é mascarar a verdade e ignorar que as posturas da gestão, dos funcionários envolvidos e o público atendido interferem radicalmente na dinamicidade de cada unidade.

Nessa perspectiva, a compreensão da instituição prisional requer, além da reflexão sobre *o que é a prisão?*, refletirmos sobre *quem é a prisão?* Se dispomos no Brasil de uma das mais modernas e humanas leis de execução penal e de modelos alternativos de unidades prisionais, devemos nos questionar o que e quem tem dificultado as transformações na realidade carcerária. Romper com a cultura prisional requer outras ações além da formulação de leis com princípios mais humanos e criação de projetos diferenciados de unidades prisionais, todavia tais ações representam um começo que pode alavancar outras mudanças.

É necessário, dentre os próximos passos, investir também na formação dos gestores, naqueles que estão no comando das unidades prisionais, pois se estes forem orientados para, de acordo com a lei, permitirem novas ações e incentivarem o desenvolvimento de projetos que visem a humanização, possivelmente muito se avançará na transformação desses espaços. Ideias incríveis e boas intenções, sem o aval da direção, não saem do campo teórico. As pessoas que executam trabalhos e projetos no espaço prisional precisam ter com a direção da unidade uma relação de parceria e não de entrave, e para isso, é necessário investir na formação desses responsáveis. A proposta que fazemos é a de que a formação dos profissionais seja compartilhada por diversas secretarias, a sociedade civil e as universidades, contribuindo para a abertura dos espaços prisionais a outros agentes educativos.

No que tange a educação, é importante refletir que tanto as prisões como a escola objetivam a transformação do indivíduo, que só é possível por meio de sua emancipação. Contudo, ambas as instituições apoiam-se em mecanismos de disciplinarização e obediência para controle e contensão. Por essa razão, mudanças se fazem necessárias nessas duas instituições.

Apesar de considerarem a educação escolar como um bem que propicia melhores condições de vida, a escola que vivenciaram durante suas juventudes é significada pelos colaboradores como um ambiente maçante, com excessiva rotina, pouco atraente e que não lhes produz sentido. Os significados positivos associados a este espaço se relacionam com os momentos de socialização e diversão decorrente da convivência com seus pares. Ao retomarem os estudos no CR, continuam a significar a educação escolar como um instrumento importante, porém desinteressante.

Nesse sentido, é possível perceber que apesar da educação escolar nas prisões ser uma prática relativamente recente, ela tem reproduzido o esgotamento do sistema de ensino. O projeto que temos de educação está em crise e essa crise aparece também nas prisões. O que os colaboradores apontam como problemático na educação escolar em suas vivências escolares dentro e fora da prisão é o que já vem sendo discutido pelos estudiosos da temática. Por essa razão, a escola idealizada por eles condiz com os documentos e orientações oficiais, como a LDB, assim como com o que vem sendo ensinado por educadores como Paulo Freire. O desafio que as falas deles colocam é, na verdade, o desafio que já está posto há algum tempo: como fazer a transposição da teoria e legislação escolar para a prática escolar?

É praticamente consensual que a escola precisa se tornar um espaço de potência, inventivo e criador, devendo estar contextualizada com a realidade e estar atrelada às necessidades concretas dos/as alunos/as. Falta, porém, construir caminhos que nos conduzam a práticas escolares que favoreçam essa transformação do espaço escolar.

No contexto prisional, é preciso compreender quais as necessidades concretas dos/as alunos/as que vivem a situação de encarceramento. Nos últimos anos houve um considerável aumento de estudos sobre a educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade e alguns princípios estão cada vez mais edificados. As perguntas que persistem são: *o que* e *como* ensinar para pessoas em situação de privação de liberdade?

Certamente não existam respostas únicas e fechadas para essas perguntas. Entretanto, a partir dos significados atribuídos à educação escolar pelos colaboradores é possível vislumbrar alguns caminhos.

Estar em situação de privação ou restrição de liberdade impõe uma série de peculiaridades ao aluno da EJA. Dentre essas peculiaridades, tem-se o aprisionamento como um período marcado pela autorreflexão, um momento chave, portanto, para pensar nos percursos e nas escolhas da vida. A educação escolar para essas pessoas deve, desse modo, ter essa perspectiva: contribuir para que os/as alunos/as encontrem caminhos para romper o “ciclo vicioso” do contexto de onde saíram; para que saiam da condição de marginalidade e construam projetos de vida. Nesse sentido, ao refletirmos sobre *o que ensinar*, devemos questionar: De que forma a escola pode ajudar nesse rompimento? Quais as ferramentas necessárias para que eles construam novos caminhos? Quais conhecimentos e habilidades contribuem para uma melhor inserção na sociedade?

Outra peculiaridade vivida por estes/as alunos/as é a privação de liberdade. O encarceramento limita o ir e vir, prendendo o corpo em um espaço determinado. Nesse contexto, a educação escolar deve ter o seguinte horizonte: despertar nos/as alunos/as a compreensão de que a prisão só é capaz de prender seu corpo, suas mentes permanecem livres e com elas podem ter inúmeras experiências e vivências. Podem esquecer, ainda que temporariamente, que estão presos porque em suas cabeças podem ser o que quiserem, inclusive livres. Alguns dos colaboradores significaram a educação escolar nas prisões como essa possibilidade de libertação. Entretanto, o ideal é que o maior número possível de alunos consiga fazer essa relação e viver essa experiência e, para isso, é preciso que esta seja uma dimensão que permeie as práticas educativas nesses espaços.

Durante suas juventudes, os colaboradores tiveram outras demandas sociais que se sobrepuseram a necessidade de estudar, e por isso, evadiram da escola. Reconhecem que ao saírem do cárcere, terão novamente demandas sociais como trabalhar, cuidar de filhos e sustentar a família, que dificultarão a conclusão do ensino básico. Por isso, significam a educação escolar na prisão como uma oportunidade de retomada dos estudos. Concordamos com De Maeyer (2011) que ter tempo não é o suficiente para que as pessoas se disponham a aprender, é necessário que essa aprendizagem seja atrativa e significativa. Entretanto, ter disposição e não ter tempo inviabiliza a aprendizagem. Nessa perspectiva, as prisões constituem-se como terreno fértil para o desenvolvimento da EJA, pois nesse contexto os alunos possuem tempo. É necessário, contudo, encontrar caminhos para que ela se torne atrativa e significativa, para que, assim, os alunos se disponham a aprender.

Ao refletir sobre *como ensinar* a figura docente ganha destaque. Os colaboradores atribuíram à figura do/a professor/a considerável responsabilidade com a formação e motivação do aluno e apontam que posturas autoritárias não contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Nas prisões a figura do professor assume uma responsabilidade ainda maior, por se constituírem como uma das poucas possibilidades de estímulo e incentivo à busca de novos caminhos. Nesse contexto, é necessário não perder de vista que estes profissionais são professores que atuam *na* prisão, não são, portanto, professores *da* prisão. Estarão sujeitos às especificidades deste local de trabalho que lhes exigirão atenção e cuidado às suas regras e normas, contudo, não precisam (e não devem) reproduzir os mecanismos de controle da cultura prisional no espaço escolar.

Em uma escola regular um conflito qualquer entre o professor e o aluno pode ser resolvido por meio do intermédio do/a diretor/a ou da família. Nas prisões, um desentendimento entre o professor e o aluno, se encaminhado para o/a diretor/a da unidade tenderá a ser resolvido de acordo com a lógica da segurança e não com princípios pedagógicos. Nesse sentido, o problema dificilmente será tratado considerando a condição de aluno, o mais provável é que ele responda na condição de preso, podendo ser submetido a uma sanção disciplinar. Entretanto, o professor também não pode se omitir em relação a situações que coloquem ele ou os demais alunos em risco.

Essa e outras particularidades do contexto prisional não podem ser ignoradas pelos professores que atuam nesse espaço, contudo, a formação básica não o prepara para essas singularidades. O que fazer diante dessa realidade? É urgente a necessidade de investir na formação continuada desses profissionais, porém, é importante também que este profissional não fique só. Ele deve dialogar com os seus pares, compartilhar suas

angústias, tirar dúvidas, trocar experiências, perguntar se não souber como agir. Nesse sentido, as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) constituem-se como possibilidade de momentos férteis para a aproximação e fortalecimento da equipe docente. Entretanto, é necessário que elas sejam planejadas para essa finalidade, promovendo a leitura e discussão de textos sobre a temática, a troca de experiências de sala de aula e o estímulo para desenvolvimento de atividades e projetos interdisciplinares.

Consideramos importante salientar, que qualquer discussão em relação à educação de pessoas em situação de restrição e privação de liberdade tem que ter em vista que esta envolve a articulação de duas instituições: a escola e a prisão. Nenhuma é mais importante do que a outra e, por isso, é fundamental que elas estabeleçam uma relação de diálogo e parceria. Para tanto, os funcionários de ambas as instituições devem ser orientados e preparados para trabalhar colaborativamente.

Os dados deste estudo apontam que tanto os professores quanto os ASP apresentam lacunas em suas formações, o que dificulta o alinhamento de suas posturas e abre brecha para que alguns assumam atitudes opressoras. Nesse sentido, considerando a necessidade de formação continuada desses profissionais, uma possibilidade é que as mesmas sejam desenvolvidas em conjunto, contribuindo para a aproximação entre eles. É preciso que haja uma compreensão mútua da importância desses diferentes papéis para o funcionamento das unidades prisionais e, para tanto, esses profissionais precisam ser estimulados a compartilharem suas percepções, experiências e entendimentos sobre a realidade prisional.

São inúmeros os desafios postos tanto à educação escolar quanto à prisão. As duas instituições precisam ser reestruturadas para darem conta das demandas da sociedade contemporânea e, por isso, a educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade está inserida num contexto complexo. Consideramos que este estudo traz contribuições que auxiliam nesta reflexão e sinalizam para alguns possíveis caminhos.

Chego forçadamente ao final deste estudo, impelida pelo tempo e pelos prazos. Não apresentamos, portanto, um estudo conclusivo. As discussões poderiam ter sido mais aprofundadas e vistas de outras perspectivas. Mais relações poderiam ter sido estabelecidas e outras leituras poderiam ter emergido dos dados coletados. Pesquisar é na verdade, um trabalho sem fim, pois a ciência é sempre incompleta e, por isso mesmo, fascinante. Entretanto, consideramos ter atingido os objetivos propostos e contribuído para esse fazer permanente.

Os achados da pesquisa fortalecem alguns princípios que vem sendo apontados como necessários para orientar a educação no contexto de encarceramento e contribuem para aprofundar as discussões sobre a oferta de educação escolar nesses espaços. As opções metodológicas assumidas ao longo deste estudo trazem contribuições significativas para a pesquisa em espaços de privação e restrição de liberdade e apontam para a capacidade do processo investigativo desencadear transformações nas pessoas e nos espaços que o envolvem.

Ao longo do estudo buscamos ouvir as vozes de pessoas em situação de privação de liberdade, no intuito de agregá-las ao processo de produção de conhecimento. Entretanto, ouvir essas vozes não basta, é necessário considerá-las no processo de construção da educação escolar nesses espaços.

Reconheço a importância de romper com o olhar romântico que acredita que a educação vai resolver os problemas da prisão, que é o mesmo olhar romântico que aposta na educação como a única capaz de resolver os problemas do mundo. Sei que existem outras ações, como articulação de movimentos sociais, elaboração de políticas públicas e intervenções governamentais, que podem contribuir para a transformação da sociedade e da prisão. Porém, a educação é também um caminho possível. É nesse caminho que me encontro, me reconheço e fortaleço minha esperança.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. Educação e violências. **Revista Observare**. v. 04, out. 2008. Não paginado.
- ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.79, p.76-80, 1991.
- AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Leme. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.
- ALVES, Rubem. [Entrevista]. MOSÉ, Viviane (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 2ªed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 89 – 122.
- ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Editora EDUCAR DPaschoal: 2004.
- ARAÚJO, Tatiana Daré. “Tucum” e “Badu”: fragmentos da vida no sistema prisional. *In: Prisões e punições: no Brasil contemporâneo*. LOURENÇO, Luiz Claudio; GOMES, Geder Luiz Rocha. Salvador: EDUFBA, 2013. p.229 – 260.
- ASSIS, Rafael Damaceno. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. **Revista CEJ**, Brasília, ano XI, nº 39, p.74-78, out./dez. 2007
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARATA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da “Reintegração Social” do sentenciado**. (Universidade de Saarland, RDF). Alemanha. Disponível em: <http://www.juareztavares.com/textos/baratta_ressocializacao.pdf> Acesso em 03/março/2014.
- BARATA, Alessandro. **Criminologia Crítica e a Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002
- BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Paulo M. Oliveira (tradução). 2ª ed. Bauru: EDIPRO, 2011.
- BOFF, Leonardo. Prefácio. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p.09 – 12.
- BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar – participar. *In: _____*. (Org.). **Pesquisa participante**. 6 ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p. 09 – 16.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2 ed, Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006, p. 21 - 54.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51 - 62. jan./dez. 2007

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. *In*: _____. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2 ed, Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006, p. 07 – 20.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira, culturas brasileiras. *In*: _____. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.308 – 345.

BUENO, Luciano. **Humanizando a política carcerária: Cidadania no cárcere**. Disponível em: <http://academico.direitorio.fgv.br/ccmw/images/3/35/Aula_7_cidadania_no_carcere.pdf> Acesso em 01/dez/2013.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Reinvenção da vida em escritas na prisão. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 105-126, nov. 2011.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidades. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p.19 – 30.

CARREIRA, Denise. **Educação nas Prisões Brasileiras: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CENDALES, Lola; TORRES, Fernando; TORRES, Alfonso. A semente tem sua própria dinâmica: sobre as origens e os rumos da *investigación-ación participante* (IAP): entrevista com Orlando Fals Borda. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2 ed, Aparecida, SP: Idéias&Letras, 2006, p. 55 – 92.

CHIAVERINI, Tatiana. **A origem da pena de prisão**. 2009. 120p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **CNJ divulga dados sobre nova população carcerária brasileira**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/28746-cnj-divulga-dados-sobre-nova-populacao-carceraria-brasileira>>. Acesso em: 09 de set. 2014

COSTA, Antonio Carlos Gomes (Coord.). **Socioeducação: Estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006a.

_____. (Coord). **As bases éticas da ação educativa: referenciais normativos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006b.

_____. **Protagonismo juvenil:** o que é e como praticá-lo. Disponível em:<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2015. Não paginado.

COSTA, Gizelda Morato. **As Organizações Não Governamentais no Sistema Penitenciário do Estado de São Paulo:** protagonistas constitutivas de novos modelos prisionais ou reprodutoras dos modelos tradicionais? 2006.112p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006c.

CR. Educação como direito humano: um olhar de dentro. In: YAMAMOTTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia; GRACIANO, Mariângela; LAGO, Natáloa Bouças; ASSUMPÇÃO, Raiane. (Org.) **Educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol - Cereja, 2010. p.48 – 51.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Elizangela Lelis. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010.

DE 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.

_____. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. In: IRLEND, Timothy D (Org.) **Educação em prisões. Em Aberto**, Brasília, v.24, n.86, p.43 – 55. nov/2011.

_____. Prólogo. In: RANGEL, Hugo. **Mapa regional latino-americano sobre educación en prisiones:** Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009a. p.11 – 15.

_____. O desafio da educação nas prisões. **Revista Escrevendo Juntos**, n.40, p.23-27, jul/dez 2009b. Entrevista concedida à Regina Scomparim.

_____. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista de Educação de Jovens e Adultos:** Alfabetização e Cidadania. Brasília: RAAAB/UNESCO/Governo Japonês, 2006. p. 17-38.

DIAS, Aline Fávaro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar:** significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. 2011. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DUSSEL, Enrique. El programa científico de investigación de Karl Marx. Ciencia funcional y crítica. In: _____. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 2001, p. 279 – 301.

_____. Ciencia, cientificismo y política. In: _____. **Para uma ética da libertação latino-americana III**. Piracicaba: Loyola, s/d, p. 270 – 273.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**: Universidade de Ijuí, ano 2, vol. 7, jul./set. 1987, p.19 – 24.

FAUSTINO, Eliana Ribeiro. **Centro de Ressocialização**: a humanização da pena como caminho para a reintegração social. 2008. 150p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2008.

FERREIRA, Maria Emília Guerra. **A produção da esperança em uma situação de opressão**: Casa de Detenção de São Paulo, Carandiru. São Paulo: EDUC, 1996.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio, Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11 – 30.

_____. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, 11(1), p.03 – 10, jan./jun. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da solidariedade**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013a.

_____. **Pedagogia da tolerância**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013b.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In:_____. **Ação Cultural para a liberdade**. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 2007, p.09 – 13.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997b.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. 6ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p. 34 – 41.

_____. **O papel do educador**: extratos da palestra proferida no Centro Teotônio Vilela da FEBEM-SP em 15 de junho de 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Raquel Ramalhete (tradução). 36ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FUNDAP – Fundação do desenvolvimento Administrativo. Parceria com o terceiro setor. **Revista Fundap**. Publicação trimestral – Ano 1, número 3, dezembro de 2004. Disponível em:
<<http://www.fundap.sp.gov.br/revistasp/revista/revista3/paginas/premio05.htm>> Acesso em: 29 de agosto de 2014.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante? *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 2 ed, Aparecida, SP: Idéias&Letras, 2006, p – 93 – 122.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

_____. A educação como direito. *In*: YAMAMOTTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia; GRACIANO, Mariângela; LAGO, Natáloa Bouças; ASSUMPÇÃO, Raiane. (Org.) **Educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol - Cereja, 2010. p. 41 – 44.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo, GRUBAS, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Dante Moreira Leite (tradução). São Paulo: Perspectivas, 2010.

GOLDMAN, Emma. **Prisões**: falência e crime social. Verve, São Paulo, nº 7, p. 57 – 74, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. Pesquisar, participar: sensibilidades pós-modernas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 2 ed, Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006, p. 245 – 250.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista rPOT**, Santa Catarina, v. 03, n.01, p. 135-160, jan/jul 2003.

HOUAISS, Instituto Antônio (Org.). **Dicionário Houaiss conciso**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011.

IASP - Instituto de Ação Social do Paraná. **Cadernos do IASP**: Pensando e Praticando a Socioeducação. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2007.

IRELAND, Timothy D. Apresentação. *In*: IRELAND, Timothy. Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.86, 11-16, nov/2011a.

_____. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. *In*: IRELAND, Timothy. Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.86, p.19-39. nov/2011b.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade: Desafios para a política de reinserção social. *In*: EJA e Educação Prisional. **Salto para o Futuro** – TV Escola, SEED – MEC: Boletim 06, maio de 2007. p. 03 – 15.

_____. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. *In*: IRELAND, Timothy. Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.86, p.19-39. nov/2011.

_____. **Sistema penitenciário brasileiro: política de execução penal**. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras. *In*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p.111 – 160.

LIMA, Helton Souto. O diário de campo e sua relação com o olhar aprofundado sobre o espaço rural. *In*: WHITAKER, Dulce, C. A. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 143 – 149.

LOPES, Dulcelaine L.; LIMA, Helton S.; COSTA, Sidiney A.; RIBEIRO, Vanderlei. O diário de campo e a memória do pesquisador. *In*: WHITAKER, Dulce, C. A. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 131 – 134.

LOPES, Dulcelaine. Diário de campo: o registro da construção da natureza e da cultura. *In*: WHITAKER, Dulce, C. A. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 135 – 142.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. As regularidades e singularidades dos processos educacionais no interior dos presídios e suas repercussões na escolarização de prisioneiros. *In*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 51 – 75.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de; IRELAND, Thimoty D. Interfaces entre aprendizagens e expectativas de vida e experiências escolares de mulheres encarceradas: enfrentando a realidade da reintegração social. **Revista Eletrônica de Educação**. v.07, n. 01, mai. 2013, p. 113 – 136.

MAIA, Clarissa Nunes; NETO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz; (Org.). **História das prisões no Brasil**. v.1, Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998

MOSÉ, Viviane (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 2ªed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação de mulheres em situação de privação de liberdade. *In*: IRELAND, Timothy. Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.86, p.19-39. nov/2011.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUZA, Fabiana Rodrigues de (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29 - 46.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Fatalismo e conformidade: pedagogia da opressão. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 110 - 132.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. 6ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p.17 - 33.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014a.

_____. Políticas de formação de professores para os espaços de privação de liberdade. *In*: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RITA, Rosângela Peixoto Santa (Orgs.). **Privação de liberdade: desafios para a política de direitos humanos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014b. p. 105 - 129.

_____. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. *In*: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; (Org). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267 - 285.

_____. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In*: _____. (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p.11 - 28.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. *In*: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; (Org). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p.131 - 146.

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

RANGEL, Hugo. **Mapa regional latino-americano sobre educación en prisiones:** Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

RESSEL; Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; SILVA, Rosângela Marion da; SEHNEM, Graciela Dutra. O uso do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 17(4), out-dez 2008, p. 779-786.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. **Formação de professores na América Latina e Caribe:** a busca por inovação e eficiência. Conferência internacional Desempenho dos professores na América Latina, Tempo de novas prioridades. Brasília, jul. 2002.

RESENDE, Selmo Haroldo de. A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; (Org). **O espaço da prisão e suas práticas educativas:** Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p.49 – 80.

RIBEIRO, N. F. A prisão na perspectiva de Michel Foucault. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **O Espaço da prisão e suas práticas educativas:** Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 285p.

ROCHA, Smile Willian; ALVES, Yara Elisabeth; FIDALGO, Fernando Silmar Rocha; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Pesquisa do observatório nacional do sistema prisional: análise da produção acadêmica sobre o sistema prisional brasileiro. In: Seminário de Pesquisa do Observatório Nacional do Sistema Prisional: O universo prisional e a (re)integração de egresso em debate, 2, 2013, Belo Horizonte, **Anais do 2º Seminário de Pesquisa do Observatório Nacional do Sistema Prisional**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. p. 37 e 38.

SALLA, Fernando. A pesquisa na prisão: labirintos. In: **Prisões e punições:** no Brasil contemporâneo. LOURENÇO, Luiz Claudio; GOMES, Geder Luiz Rocha. Salvador: EDUFBA, 2013. p.11 – 27.

SANTOS, Silvio do. O espaço administrado da prisão e a escola como *locus* de resistência. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **O Espaço da prisão e suas práticas educativas:** Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 119 – 129.

_____. A educação escolar na prisão sob a ótica dos detentos. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Org.) **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 93 – 109.

SAP – Secretaria de Administração Penitenciária. **Mapa com todas as unidades.** Disponível em: < <http://www.sap.sp.gov.br/>>. Acesso em 23 de set. 2014.

SCARFÓ, Francisco; BREGLIA, Florencia; FREJTMAN, Valéria. Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão. In: LOURENÇO, A. S.;

ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **O Espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 147 – 165.

SILVA, Ozanira da Sila e. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2 ed, Aparecida, SP: Idéias&Letras, 2006, p. 123 – 150.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007.

SILVA, Roberto da. Por uma política nacional de educação para os regimes de privação de liberdade. *In*: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **O Espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 81 – 118.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. *In*: IRELAND, Timothy. Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.86, 11-16, nov/2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografias, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, volume 4, p. 37 – 50, jul./dez. 2008.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2 ed, Aparecida, SP: Idéias&Letras, 2006, p. 259 – 276.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturra. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O papel da Educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. *In*: EJA e Educação Prisional. **Salto para o Futuro – TV Escola, SEED – MEC: Boletim 06**, maio de 2007. p.14 – 21.

UNESCO. **Educação e Aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

V CONFINTEA - V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Disponível em: <www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Cam_Eja/declaracao_hamburgo_1997.pdf>. Acesso em 09 de set. 2014.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação Popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL (Ministério da Saúde). **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Brasília - DF, 2007. p. 18 – 29.

VASQUEZ, Eliane Leal. Educação prisional no Brasil: discursos, práticas e culturas. *In:* In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; (Org). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 11 – 33.

VEDOVELLO, Camila de Lima. **Novas formas de encarceramento?** Os jovens e o centro de ressocialização. 2008. 236p. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Marília, São Paulo, 2008.

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

_____. A construção da memória da cultura escolar prisional. In: **Congresso Internacional Interdisciplinar em sociais e humanidades**. Niterói RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 03 a 06 de setembro de 2012. p.01-11.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

ANEXOS

1. Biografias de amigos(as) da pesquisadora (Elise, Felipe, Luiza e Michele).
2. Carta da Elenice aos colaboradores de pesquisa.
3. Carta de agradecimento da pesquisadora aos colaboradores de pesquisa.
4. Descrição comparativa entre o planejamento de cada roda de conversa e o ocorrido.
5. Escritas dos outros

1. Biografias de amigos(as) da pesquisadora (Elise, Felipe, Luiza e Michele).

ELISE:

Tenho certa dificuldade com começo... Não em começar coisas, nessa parte sou boa até demais, cheia de iniciativa, mas é difícil começar do começo, sempre começo do meio, meio de “sopetão”, de forma espontânea, às vezes deixando confuso quem está perto de mim, às vezes atropelando as pessoas... E nessa autobiografia não consegui começar diferente. Já começo falando de mim sem nem que falar meu nome, minha idade, origem... Me chamo Elise, às vezes as pessoas confundem meu nome me chamando de Elisa ou de Elis... Eu não ligo, mas confesso que acho meu nome mais bonito do que os outros dois... Hahaha. Acho que sou meio metida também, ou é assim que estou hoje, num dia nublado, meio ao caos de São Paulo. Ah! Esqueci de dizer... Moro em São Paulo, acho essa cidade um caos, mas vim pra cá estudar e pretendo ir embora daqui assim que meu mestrado acabar. Tem dias que a cidade me agrada, mas o fato é que não vejo a hora de sair daqui e ir pro meio do mato, morar num sítio. Mas sou uma pessoa tão inconstante, mudo tanto de assunto, opinião, sonhos que quando compartilho com alguém meu sonho falo logo que PRETENDO ir pra um sítio, mas que não sei exatamente se é pra lá que eu vou... Ai! Eu e essa minha ansiedade, tô falando de futuro quando deveria dizer de passado. Então, vamos pra lá, pro passado.

Sou caçula de cinco filhos. A diferença de idade entre eu e meu irmão mais velho é de 6 anos... Ou seja, meus pais tiveram 5 filhos em 6 anos (Eles moraram um tempo em Rondônia, no meio do mato, e isso explica muita coisa!). Eu nasci na cidade, interior de São Paulo. Uma cidade pequena, com quase 100 mil habitantes. Tanto a família do meu pai, quanto a família da minha mãe são de lá. Duas famílias MUITO grandes e, portanto, super conhecidas na cidade. Muitas vezes “escondia” meu sobrenome, porque sempre tive a sensação de que as pessoas me julgavam antes mesmo de saber quem EU era. Às vezes me julgavam de forma positiva, noutras de forma negativa, dependendo da experiência que a pessoa tinha tido com meus familiares, mas o fato é que isso me irritava profundamente, e ainda hoje não tenho paciência pra isso. Acabo indo pouco pra

lá. Tenho amigos de infância e gosto de encontra-los, esses sim me conhecem sabendo quem sou, mas isso foi por conta de anos juntos na escola.

Apesar de sempre ter amigos de infância estudando comigo, na minha adolescência tive certa dificuldade com as amizades. Sou uma pessoa que amo pessoas, amo me relacionar, conhecer os outros, mas na época de adolescência, das turminhas, não conseguia me enquadrar em nenhuma delas. Aliás, como disse, minha cidade é pequena e achava as pessoas muito pouco criativas, todas elas seguiam o que estava na moda (fosse roupa, fosse música...). Eu não conseguia me enquadrar, até tive umas tentativas furadas e depois desisti. Isso fez com que eu me inibisse um pouco. Acho que quem me conhece hoje, não diria que fui uma pessoa inibida, mas fui. Só quando entrei na faculdade que consegui encontrar minha turma, isso com 18 anos. Foi lá que entendi quem eram as pessoas que compartilhavam ideais parecidos com o meu e foi lá também que entendi que mesmo as pessoas que não compartilham ideais poderiam acrescentar muita coisa em minha vida. Comecei a compreender e admirar a diversidade das pessoas, das formas de pensamento. Fiz biologia, mas sempre tive muitas crises com o curso. O que me prendia na faculdade eram meus amigos e um grupo de dança que fazia parte. AMO dançar... Acho que é a minha melhor forma de expressão, é uma terapia. Mas o engraçado era que no grupo de dança, a maioria das pessoas não tinham os mesmos ideais que eu e lá eu também pude entender e admirar essa diversidade. Não sei se por essa admiração ou se por influência dos meus pais que moraram em Rondônia, só sei que quando fui fazer meu trabalho de conclusão do curso, resolvi ir pra uma comunidade indígena. E depois pra outra... Me encanta ver as diferentes formas de viver, de sentir... Acho que isso me dá mais criatividade de pensar as possibilidades para minha própria vida. Depois de morar em duas comunidades indígenas e de ter passado por várias crises do que queria da minha vida, vim fazer meu mestrado em Psicologia Social, porque queria trabalhar com Psicologia Ambiental, que estuda a relação das pessoas com o espaço. Meu trabalho é em uma favela com a qual não tinha contato. Quando comecei, queria, antes de mais nada, saber se pelo menos parte da comunidade tinha interesse no que queria estudar. No fim encontrei abertura e foi me falado que o lixo era algo que incomodava muita gente. Daí, conversando com alguns moradores, pensamos em montar um grupo para discutir a questão do lixo e pensar

em ações... Enfim, agora estou nesse momento. Minha paixão é trabalhar com pessoas e compreender as diferentes formas de se viver nesse mundo.

FELIPE:

Escrever sobre si não é das tarefas mais fáceis. Mas vamos lá!

No dia dezenove de junho, após mil novecentos e oitenta e dois anos do nascimento daquele a quem chamam Jesus Cristo, eu deixei o corpo de minha mãe. Meus pais contam que vim ao mundo durante um jogo da Copa do Mundo, inclusive os médicos conversavam sobre isso ao longo da cesariana. Suspeito que sou alguém que transmite boa sorte, porque a seleção italiana marcava um gol logo que eu abria o berreiro do primeiro choro, aquele em que você se depara sozinho, manipulado contra a sua vontade, num mundo dominado por gigantes. Não menos incrível, essa mesma seleção italiana desbancou o Brasil de Telê Santana, Zico, Sócrates, Serginho Chulapa, Toninho Cerezo e outras feras, para se tornar campeã na final contra a Alemanha.

Não sei se fui mimado, mas cresci um garoto louco por competição e que odiava perder. A maior rival era a minha irmã mais nova. Sempre que começávamos um jogo novo eu me destacava, mas aos poucos ela pegava as manhas do negócio e se tornava imbatível. Eu queria morrer de raiva! Ela só perdia quando o físico prevalecia, só que ping pong e mário kart eram as especialidades dela.

Posso dizer que sou um cara privilegiado. Nasci numa família de pessoas bacanas e que se dedicaram a prover aos filhos o melhor que podiam. Quando era criança não havia luxo, mas nunca passei necessidade. Assim, minha responsabilidade era estudar (e continua sendo até hoje). Toda a trajetória escolar deu-se em instituições públicas, salvo cursinhos. Assim, fiz o ensino fundamental numa escola estadual, colégio federal técnico em telecomunicações e Ciências Biológicas na Unesp de Rio Claro.

Por um tempo, quando concluí o técnico e iniciava uma faculdade de engenharia que não concluí, aventurei-me na iniciativa privada e estagiei na Telefonica meses após a privatização das telecomunicações no Brasil. Fui efetivado no cargo aos dezoito e poucos anos, ganhava relativamente bem, trabalhava na avenida Paulista, tinha a confiança dos meus chefes. Até colocaram

uma equipe de funcionários contratados para que eu coordenasse... essas coisas subiam na cabeça, e o rapaz de outrora traçava planos ambiciosos: formar-se-ia engenheiro, depois seria gerente, superintendente, diretor!!!! Estava preparado para escalar todos os degraus da escada.

Até que fui pego, num instante, por um vazio dentro de mim. Percebi que não seguia doutrina religiosa, que estava distante da minha família, que era indiferente com aqueles pelos quais era responsável no trabalho. Fui pra igreja católica, evangélica, espírita e frequentei por um tempo o Santo Daime. Mas não era nada disso, valeu apenas para que percebesse que a espiritualidade era um caminho que deveria trilhar com os meus próprios passos. Então, chegou o período de férias e resolvi fazer uma viagem. Passei mais de vinte dias sozinho, conhecendo lugares e pessoas. Foi incrível! E quando retorno ao emprego do dia a dia, no mesmo dia, um grande colega, daqueles que sempre tem uma boa palavra reservada, convida-me para almoçar a boa e velha macarronada na padaria. Terminada a refeição ele diz: “Felipe, acho que hoje vão me mandar embora”. Eu não dei muito crédito, mas ao final do expediente foi o que ocorreu. A tristeza foi grande, um pai de família desempregado. Depois fui saber que praticamente todos os colegas de trabalho sabiam de antemão da demissão do Eduardo, mas não tiveram coragem de contar. Para mim foi o basta que faltava para me impulsionar e dizer adeus àquela vida.

Larguei a Telefônica, a Engenharia e São Paulo. Vim fazer Biologia no interior. Conheci pessoas extraordinárias, fiz amizades, pude estudar, morar numa república, viver coisas que antes sonhava. Deixei de ganhar dinheiro, voltei a depender dos meus pais, o que era ruim. Mas a alegria e a satisfação de ser feliz não tinha preço.

Ao longo da graduação percebi que também não tinha o perfil de biólogo, como não o tinha de engenheiro. Passei a fazer estágio num projeto de Educação de Jovens e Adultos da Unesp e isto também transformou a minha vida. Percebi que adoro trabalhar com pessoas. Não me sinto um professor, talvez a palavra apropriada seja mesmo educador. Porque o educador não pretende apenas transmitir conhecimento, mas deseja aprender junto com o estudante. Pode até ser que o educador tenha determinados conhecimentos específicos, como também o estudante conhece coisas que o professor ignora. Todavia, quando nos encontramos num ambiente voltado ao aprendizado, mesmo sem o perceber, de lá

trazemos experiências que pouco a pouco formam as pessoas, tornando-as diferentes daquelas que iniciaram o processo. E eu acredito que a Educação transforma as pessoas em pessoas melhores.

Bom, sendo um cara “novo”, de trinta e poucos, sinto que faltam muitas palavras para completar a minha biografia. Então a deixarei em aberto...

... mas para que não acabe de forma abrupta, lanço o vaticínio: serei feliz! Porque a felicidade é a graça que Deus estende para cada um de nós.

LUIZA:

Eu mesma. Luiza

Interessante e difícil escrever sobre mim. Como sou? São raros os momentos que saímos de nós, ou melhor tentamos sair, para nos analisar, ou mesmo nos apresentar. Mas fazer esse exercício é fundamental. Assim paramos um pouquinho de sermos no automático e pensamos: afinal...como é que eu sou?

Numa roda de conversa perguntam: o que você faz? Com que trabalha? Onde estudou? Você conhece fulano? E ciclano? Quando nos apresentamos ficamos mais nesse primeiro plano. Talvez mais prático e cotidiano. Mas somos muito mais que nossas profissões e nossos contatos. O que somos?

Eu sou mais uma das Luizas do mundo. Imagino que são várias. Em diferentes cidades e países. Mas todas na sua singularidade. Afinal ninguém é igual a ninguém. Temos semelhanças, identidades, afinidades. Mas eu do jeitinho que sou, só mesmo eu.

Impressionante pensar que o mundo tem tanta gente diferente e ao mesmo tempo parecendo ser tão igual. Pois no fundo somos todos seres humanos.

Eu estudei em escolas legais, mas sempre fui de questionar as regras das escolas. Por que não posso isso? E aquilo? Com tanta indagação sobre tudo comecei a ficar revoltada com as ordens estabelecidas. Foi minha fase rebelde. Um sentimento de que o mundo é injusto acabou me levando para o estudo da Geografia. Nela aprofundi minha percepção sobre as paisagens e as muitas relações sociais. Mas tanto estudo também me deixou triste então tive que buscar algo para transformar as realidades que não estava de acordo, assim fui para o fantástico mundo da educação. Onde o que não falta são perguntas, reflexões e muita transformação.

Eu sou a terceira filha de um casal que tem quatro filhos. Minha família é bem misturada. Muita gente e sempre muita conversa. Eu gosto de família. A família do meu pai é alemã e a da minha mãe é baiana. A gente brinca que somos acarajé de chucrute. Chucrute é uma comida alemã feita de repolho em conserva. E acarajé aquela massa de feijão frita no óleo de dendê.

Essa mistura toda me faz ser aberta a mundos diferentes. Eu acho. Por isso tenho encantamento por viagens e novas culturas. E viagem me lembra amigos. Eu gosto muito dos amigos também. Não sei o que seria de mim sem eles. Na verdade acho que eles são pedacinhos de mim e eu deles. Pois se pararmos pra pensar, somos sempre um pouco do Outro. Sem o outro como saberíamos quem somos?

Vixi, isso aqui tá ficando muito filosófico! Já fala um pouco de mim. Eu sou de pensar bastante. Às vezes acho que penso tanto que até fico com dor de cabeça...

Também posso conversar por muitas horas, adoro “trocar ideias”, mas também posso ficar bem quieta e ler bons livros. Livros e filmes são alimento para minha alma. Eles me ajudam a ver que o mundo é enorme e as pessoas muito singulares.

Mas eu também me canso dos livros e dos filmes e as vezes o que quero mesmo é ir pro meio do mato e ficar ouvindo som de grilo, passarinho e barulho de água...Ou então ficar rabiscando uns desenhos numa folha de papel.

Eu já morei em alguns lugares. E ainda pretendo morar em mais alguns. Agora moro numa cidade bem grande e cheia de gente. Sou professora de Geografia num EJA e faço alguns passeios culturais com crianças. A educação dá sentido para minha vida. A amizade também. A família então! A natureza também. E as viagens...Ah! As viagens!

Eu gosto de viver e caminhar por ai.

Eu sou assim.

MICHELE:

Moça de palavras. Jovem senhora confusa, a perder-se aqui, ali e acolá. Caminhante. Caminhos de levezas, tristezas, nuvens, sóis, isolamentos e fervilhamentos. Caminhos de mares e trilhas e ventos e nós. Tempestades. Festividades. Entrelaços.

Menina que chove em peixes, mulher que queima em sagitário, exita em virgem e ama em câncer. Garota que ainda vê cavalos enluarados em céus de outono. Que ainda espera cartas e chora ao ver barcos atravessando o nascer do sol. Pessoa de amores. De poetas. De filósofos. De nuvens e praias em tons de cinza. De montanhas esquecidas e prazeres inadequados. De brisas de fim de tarde. De desfiladeiros convidativos. De ilegalidades hipócritas. De aventuras. De desventuras.

Formalista de pés descalços. Cientista de termômetros desajustados. Bióloga de classificações impossíveis. Jornalista em matérias de ilusão. Bailarina de passos tortos. Cantora de melodias de acaso. Professora em pânico comedidos. Educadora em caos alinhados. Atriz de papéis desinteressados. Estudante de ideais eternamente em construção. Caixa de desmonetariedades. Permacultora de belezas fugazes. Espiritualista por precisão. Vegetariana por inconformismo. Budista por naturalidade. Humana por natureza. Natural por artificialidades. Artificial por humanidades. Paradoxal por escolha e diversão. Escritora por esgotamentos e renascimentos. Crente pela vida. Cuidadora de abandonos.

Passageira da inconstância. Admiradora de serenidades. Crítica de razões postas. Irritada com temores construídos. Inconformada de desigualdades. Passiva de tempos em tempos. Ativa de pequenitades diárias. Entusiasta de olhos sorridentes, mente quieta e coração tranquilo. Amante e clichês. Amante de dores. Amante de amores. Amante de descenessariedades. Amante de vocábulos inexistentes. Amante de auto-apreços inofensivos e egos medianos. Amante do silêncio, do toque e do pulsar de todas as coisas.

Esperançosa de presente. Egoísta de quase tudo. Desejosa de cada vez menos.

Aprendiz de simplicidade.

Arrogante de retórica, e de outras tantas coisas.

Michelina, de Michele.

2. Carta da Elenice aos colaboradores de pesquisa.

Caros colaboradores da pesquisa de Aline,

Escrevo para explicar as razões que me impossibilitam estar com vocês nesta tarde. É uma data importante para Aline, para vocês e também para mim, pois acompanhei todas as Rodas de Conversa em que participaram e muito colaboraram com a pesquisa.

Há na universidade, uma reunião, que acontece ao final de cada semestre, para que sejam distribuídas as aulas para os professores, do semestre seguinte. Fomos convocadas no dia 4 de junho, para essa reunião no dia 6, no período da tarde. Não se trata de um convite da Chefe de Departamento, mas de convocação. Não tenho como justificar a minha ausência. Gostaria muito que pudessem entender as minhas razões para não estar nesse Encontro e que é importante para todos nós.

Acompanhei o planejamento de cada Roda de Conversa, li todas as transcrições que Aline me encaminhou, e as conversas que com ela tive pessoalmente, sempre me deixaram muito contente com a participação e dedicação de vocês ao trabalho que ela está realizando, sendo por mim orientada. Certamente ele será lido por muitas pessoas que estudam o tema, que acreditam no papel da educação e que esta pode ser melhorada em nosso país.

Tenham a certeza que uma orientadora se sente bastante recompensada quando acompanha um trabalho com a qualidade do que Aline está elaborando – certamente, tudo se deve ao compromisso e dedicação de vocês. Sem essa colaboração o trabalho de pesquisa não aconteceria.

Também fiz meu trabalho de pesquisa de doutorado em uma penitenciária, entre os anos de 1998 a 2002. Foi na penitenciária de Araraquara. Foram meus colaboradores 18 estudantes e 6 professores. Nunca me esqueci o quanto eles me ajudaram e lembro o nome de cada um. A minha vivência com eles, transformou a minha vida e também por isso, até hoje, continuo estudando, orientando e defendendo os direitos de homens e de mulheres, que por algum tempo, ficam afastados do dia-a-dia com suas famílias.

Desejo muito que entendam que nada alteraria a minha decisão de estar com vocês, a não ser uma convocação no trabalho ou um problema de saúde. Quem está

perdendo uma oportunidade sou eu. Gostaria que pudéssemos marcar uma outra data, independente de ser a última Roda de Conversa. O trabalho de Aline se encerra apenas em fevereiro de 2015. Avaliem um dia que seja possível, que aí estarei com muito gosto.

Que tenham uma ótima tarde de trabalho! Agradeço a colaboração de cada um nas Rodas de Conversa, pois sei que abriram mão de um momento de lazer para se dedicar ao trabalho, e também, às primorosas *escritas de si* que fizeram e que darão um brilho especial ao trabalho de Aline.

Marquem a data que aí estarei!

Um abraço,

Profa. Elenice

UFSCar, 6 de junho de 2014

3. Carta de agradecimento da pesquisadora aos colaboradores de pesquisa.

Queridos colaboradores de pesquisa,

É com uma mistura de sentimentos que encerro hoje as nossas Rodas de Conversa, como atividade para o desenvolvimento de pesquisa de mestrado. Por um lado estou imensamente feliz e realizada com a riqueza de informações e reflexões obtidas nesses dez encontros, por outro fico entristecida que ele tenha que ser finalizada.

Desde que comecei a trabalhar no CR, em 2011, fui percebendo que as prisões são habitadas por seres humanos extremamente interessantes e que tem muito o que dizer à essa sociedade que tanto os julga e que pouco, ou nada, os conhece. Mas confesso que fiquei, a cada roda de conversa, admirada com o universo que vocês me ajudavam a enxergar.

Vocês confiaram em mim para falar sobre suas memórias, histórias de vida, pensamentos sobre a vida, reflexões sobre a educação nas prisões. Não há palavras que sirvam para traduzir o sentimento de gratidão que essa confiança me proporcionou, principalmente sabendo que dentro de um espaço prisional o sentimento de confiança é raro.

Sei que os desafios postos para a educação nas prisões são gigantes, que muitas estruturas precisam ser alteradas, que novas formas de fazer precisam ser construídas, que muitas formas de pensar precisam ser (re)significadas. Por isso, e por muitas outras razões, sei que a mudança é lenta. Mas acredito, quase que por teimosia, que ela é possível.

Eu gostaria que todas as pessoas do mundo tivessem a oportunidade de conhecer a beleza do ser humano que existe em cada um de vocês, pois ver isso nos faz enxergar o mundo de outra maneira, rompe radicalmente com a ideia de que há pessoas boas e pessoas más e nos escancara a complexidade da realidade humana. Definitivamente, somos todos iguais em essência, apesar de diferentes na superfície que nos recobre. Todos podemos ser a todo instante seres humanos melhores.

Para além de qualquer pesquisa, foi um prazer imensurável ter a oportunidade de conhecê-los um pouco mais.

Espero que essas rodas de conversa tenham sido significativas para você, assim como foram para mim, e que esse movimento de reflexão não termine nunca, que se

propague pelos espaços em que vocês estiverem e para as pessoas com quem vocês conviverem.

Ações melhores surgem de reflexões profundas e conjuntas.

Que possamos seguir sempre buscando e aprendendo.

Com afeto,
Aline Campos.
Rio Claro, 06 de junho de 2014.

4. Descrição comparativa entre o planejamento de cada roda de conversa e o ocorrido.

1ª RODA DE CONVERSA – 28 de março de 2014	
TEMA: Apresentação da proposta de pesquisa.	
PROPOSTO	VIVIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar do projeto de pesquisa, convidando-os a assumirem também a pesquisa, enquanto colaboradores. • Explicar a importância da gravação de áudio e solicitar a autorização deles. Fazer acordos para minimizar as sobreposições das falas. • TCLE – Explicar o que é, qual a finalidade e pedir que assinem. • Apresentação: Nome e razão de participar. • Criar os nomes fictícios. • Expor detalhadamente o objetivo e as questões de pesquisa, perguntando aos colaboradores se eles tem outras contribuições. • “Escritas de si”: Solicitar que cada participante escreva um texto se auto caracterizando, com o que desejarem dizer sobre si mesmos (texto será incluído na dissertação para caracterização dos colaboradores). Enfatizar que o texto poderá ser alterado ao longo dos encontros, caso desejem. • Propor que façam diário de campo compartilhado. • Avaliar o encontro/ Sugestões para os próximos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto de pesquisa. • Gravação de áudio e TCLE – Preenchimento e assinatura dos dois termos. Apenas um dos colaboradores não se sentiu confortável e preferiu deixar de fazer parte do grupo. • Teste para verificar o funcionamento do gravador. • Acordo para não haver sobreposição de falas: “espaço de voz”, gíria por eles usadas em reuniões/discussões em que há muitas pessoas, para garantir que os que desejam falar sejam ouvidos. • Apresentação de cada colaborador, expondo as razões que o motivaram a ser colaborador de pesquisa. • Criação dos nomes fictícios – escreveram atrás do TCLE. • Exposição do objetivo e questão de pesquisa: desencadeou uma conversa sobre ressocialização, mudança, transformação pessoal e cidadania. • “Escritas de si”: Preferiram deixar para escrever em outro momento, fora dos encontros. • Proposta de diário de campo compartilhado aceita. • Sugestão: fazer intervalo no meio da Roda de Conversa para que possam ir no banheiro e/ou fumar. Desenvolver uma pesquisa com universitários para saber o que eles pensam sobre as pessoas em situação de privação de liberdade.

2ª RODA DE CONVERSA – 04 de abril de 2014

TEMA: As pessoas e os espaços onde se educa.

PROPOSTO	VIVIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar a transcrição do encontro anterior com os colaboradores. <ul style="list-style-type: none"> ○ Evidenciar a existência de alguns trechos inaudíveis, para que todos fiquem atentos para não sobrepor a fala do outro. • Fazer a troca dos diários de campo. • Realizar a dinâmica da massinha (entregar duas massinhas para cada colaborador e solicitar que modelem em uma delas <u>quem educa?</u> e na outra <u>onde se educa?</u> Depois que todos terminarem será desencadeada uma conversa sobre as pessoas que nos educam e em que espaços somos educados a partir das esculturas produzidas) <ul style="list-style-type: none"> ○ O que é ser uma pessoa educada? ○ O que é educar? ○ Educar é necessário? Por que? ○ Quem pode educar? ○ Quais os espaços onde se pode educar? ○ Existe um tempo certo para ser educado? ○ A prisão educa? O que? • Avaliar o encontro/ Sugestões para os próximos 	<ul style="list-style-type: none"> • A transcrição da roda anterior passou de mão em mão no início do encontro. • Houve desistência de alguns colaboradores: após dialogarmos, concluímos que seria melhor manter o grupo menor ao invés de convidar outras pessoas para participar, pois assim haveria mais espaço de voz para cada participante. • Conversa sobre porque a maioria deles afirmou, no encontro passado, participar do projeto para ajudar a pesquisadora (solidariedade). • Discussão sobre obrigação de estudar, reflexões sobre o contexto do CR. • Dinâmica da massinha: por questão de tempo, só foi possível fazer uma modelagem (<u>quem educa?</u>). Após modelarem cada um falou sobre a sua modelagem e a partir disso a conversa no grupo foi desencadeada. • Retomada da discussão sobre ressocialização, iniciada no encontro anterior.

3ª RODA DE CONVERSA – 11 de abril de 2014

TEMA: Impressões sobre a educação escolar.

PROPOSTO	VIVIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer questões relacionadas a dissertação: nem tudo que for falado nas conversas será utilizado no trabalho final. • Compartilhar algumas publicações sobre Educação nas Prisões. • Assistir ao Documentário “Para o dia nascer feliz” (1h e 28 min) • Conversar sobre a situação da educação escolar, a partir do filme. <ul style="list-style-type: none"> ○ Como eram as escolas que eles frequentaram? ○ Como as escolas por onde passaram contribuíram, ou não, para suas formações? ○ Como julgam que está a educação escolar no Brasil hoje? Por quais razões? • Avaliar o encontro/ Sugestões para os próximos 	<ul style="list-style-type: none"> • Devido ao interesse deles pelas publicações sobre Educação nas Prisões, me comprometi a pedir para minha orientadora um exemplar de cada um de seus livros sobre a temática para doar à unidade. • Assistimos ao filme e apenas alguns breves comentários foram feitos durante a exposição, focando-se nas diferenças entre as escolas públicas e a privadas. • Ao final do filme iniciamos uma breve conversa sobre as impressões sobre o filme, porém, como o tempo foi curto combinamos de continuar o diálogo no próximo encontro.

4ª RODA DE CONVERSA – 25 de abril de 2014

TEMA: A educação escolar na minha vida.

PROPOSTO

- Continuar a discussão sobre o filme assistido no encontro passado:
 - Falem um pouco sobre as relações de vocês com as escolas antes, e agora? Mudou alguma coisa, o que?
 - Vocês eram obrigados a ir à escola? Se sim, o que sentiam em relação ao isso?
 - Por quantas e quais escolas passaram? Onde estudaram? Quais as memórias dos tempos vividos na escola?
 - O que desagrada e o que agrada na educação escolar? O que acham que deveria ser diferente?
- Propor reflexão a partir da música “Estudo errado” do Gabriel Pensador.
- Texto “Perguntas de criança....” do Livro “O desejo de ensinar e a arte de aprender” de Rubem Alves.
- Avaliar do encontro/ Sugestões para os próximos.

VIVIDO

- Explicação do meu papel na roda como pesquisadora, justificando a razão de eu evitar de me posicionar, apesar da demanda deles por isso. Combinamos que no final da coleta de dados eu poderia trazer um pouco do que tenho estudado sobre Educação nas prisões, bem como minhas opiniões.
- Para continuarmos a discussão sobre o filme, fomos adiantando o filme e parando nos trechos que gostaríamos de rever e comentar.
- Escutamos a música “Estudo Errado” e continuamos o diálogo sobre Educação Escolar.
- Nos últimos minutos lemos o texto do Rubens Alves.

5ª RODA DE CONVERSA – 02 de maio de 2014

TEMA: Memórias escolares.

PROPOSTO

- Entregar duas folhas para que escrevam:
 - Eu gostava na escola da rua...
 - Eu não gostava na escola da rua...
- Destinar um tempo para que cada um deles lembre e escreva suas memórias.
- Recolher as folhas e pedir que cada um fale um pouco sobre suas memórias escolares. Organizar o tempo para que todos tenham espaço para falar.
 - O que gostavam na escola?
 - Por que gostavam dessas coisas?
 - O que não gostavam na escola?
 - Por que não gostavam dessas coisas?
 - Quando deixam de frequentar a escola? Em que momento da vida? Por que deixaram de ir a escola?

VIVIDO

- Entreguei as folhas e expliquei o objetivo delas, disse que não eram obrigados a escrever e que não havia quantidade de linhas mínimas ou máximas. Todos escreveram.
- Após todos terem entregue suas folhas, iniciamos uma conversa sobre quais as memórias boas e quais as memórias ruins que tinham da escola, quando a frequentaram na rua.

6ª RODA DE CONVERSA – 09 de maio de 2014

TEMA: O abandono da escola na rua e o reencontro com a escola na prisão.

PROPOSTO	VIVIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Entregar a folha pra que escrevam os motivos pelos quais deixaram de frequentar a escola na rua. • Conversar sobre o “abandono” escolar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Quais os principais fatores que fizeram vocês deixar de ir para a escola? ○ Mudou alguma coisa depois que saíram da escola? ○ Se arrependem de terem abandonado a escola? ○ A escola fez alguma falta na vida? Se sim, em que momentos sentiram essa falta. • Entregar a segunda folha para que escrevam sobre seu retorno a escola no CR. <p>INTERVALO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer a dinâmica do papel: Cada um escreve em uma tira de papel o que considera que mais aprendeu na escola na prisão. Colocamos as tiras em um saco e vamos retirando uma a uma e conversando sobre elas. Não é necessário que se identifiquem. <ul style="list-style-type: none"> ○ O que se aprende nas escolas na prisões? ○ A educação escolar interfere na dinâmica da prisão? Se sim, como? ○ Depois que passa pela escola, muda alguma coisa no preso? ○ Algum deles estudou em outra unidade sem ser o CR? Se sim, o que era similar e diferente em relação ao CR de Rio Claro? ○ Ter aula dentro da prisão muda a dinâmica da unidade? Se sim, o que muda? Por que muda ou não muda? ○ A escola contribui em que para suas formações? Por que? ○ A escola contribuiu na ressocialização? Por que? 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega das folhas e escritas individuais. • Conforme os primeiros foram terminando iniciou-se uma conversa sobre assuntos relacionados a prisão e, mais uma vez, a reflexão sobre ressocialização é resgatada. • Após todos terminarem suas escritas, iniciamos uma conversa sobre as razões pelas quais deixaram de frequentar a escola e como está sendo retomar os estudos no CR. • Conversamos um pouco sobre as razões pelas quais nenhum deles estudou nas escolas em outras unidades prisionais por onde passaram. • Eles me questionaram sobre o andamento da pesquisa e lhes expliquei brevemente o funcionamento do mestrado. Por fim disse-lhes que com as Rodas realizadas já possuíamos muitos dados para serem analisados. Combinamos de fazer mais uma para discutir “a escola ideal” e nas demais eu fiquei de trazer um pouco do que tenho estudado sobre o assunto para conversarmos. • Não houve tempo para realizar a dinâmica do papel.

7ª RODA DE CONVERSA – 16 de maio de 2014

TEMA: A escola ideal.

PROPOSTO	VIVIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir que escrevam sobre como foi e está sendo seu retorno à escola no CR, enfatizando o que gostam e o que não gostam. • Assistir ao vídeo editado “A coroa do imperador” <ul style="list-style-type: none"> ○ O que acharam? ○ Veem as aulas dessa forma? ○ O que há de errado? ○ O que precisa ser transformado? ○ A aula é de quem? ○ Quais perguntas interessam na aula? <p>INTERVALO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão e proposições para uma escola ideal: <ul style="list-style-type: none"> ○ O que precisa haver em uma escola que vocês consideram ideal? ○ O que não deve haver em uma escola que consideram ideal? ○ A escola ideal da rua é igual ou diferente da escola ideal da prisão? ○ O que precisa haver na escola ideal da prisão? ○ O que não deve haver na escola ideal da prisão? 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciamos cada um escrevendo suas reflexões sobre o retorno à escola no CR. • Após todos terminarem, assistimos ao vídeo editado “A coroa do imperador” e em seguidas iniciamos uma conversa sobre ele. • A partir das reflexões escritas e do vídeo, fomos conversando sobre o que precisaria ser mudado nas escolas, tanto na prisão como fora dela. • Fizemos um intervalo e após o intervalo eu lhes apresentei uma síntese dos pontos que eles apresentaram ao longo da conversa. Eles concordaram com os pontos listados e ainda acrescentaram mais alguns.

8ª RODA DE CONVERSA – 23 de maio de 2014

TEMA: Escrita de si e diálogos sobre referenciais teóricos

PROPOSTO

- Ler as “escritas de si” de meus colegas. A proposta é trazer alguns exemplos para inspirar a escrita deles, que será utilizada no trabalho para descrevê-los.
 - Importância da *escrita de si* – Olhar próprio sobre si mesmo. A descrição será necessária, se eles não quiserem fazê-la apenas eu a farei, porém será mais coerente com a proposta do trabalho se elas forem feitas por eles mesmos.
- Momento para que escrevam sobre suas *escritas de si*.

INTERVALO

- Apresentar os estudos que tenho feito sobre Educação nas prisões (apresentação geral do meu referencial teórico e minhas compreensões sobre educação).
- Diálogo sobre questões que surgirem relacionada à educação nas prisões.

VIVIDO

- Iniciei resgatando a proposta das *escritas de si*, enfatizando a importância delas para o trabalho, porém os deixando livres para decidirem se queriam ou não escreve-las.
- Li as *escritas de si* de meus amigos e a minha como estratégia elucidativa da proposta de *escritas de si*.
- Todos disseram que iriam escrever, mas preferiram fazer em outro momento que não durante a Roda de Conversa.
- Após o intervalo iniciei uma apresentação sobre o que tenho estudado sobre Educação nas prisões, trazendo alguns referenciais teóricos. Ao longo da apresentação eles me interrompiam e faziam suas colocações e perguntas.

9ª RODA DE CONVERSA – 30 de maio de 2014

TEMA: Diálogos e Reflexões não-finais sobre educação na prisão.

PROPOSTO

- Compartilhar a sensibilização elaborada para formação PROEXT e PROEX – UFSCar, composta por trechos editados de vídeos relacionados a temática de educação nas prisões.
- Vídeo “Mini história da educação no Brasil”
- Diálogo sobre os vídeos.

VIVIDO

- Assistimos a sensibilização que consiste em um agrupamento de diferentes recortes de vídeos relacionados com Educação nas prisões.
- Continuamos o diálogo iniciado no encontro passado sobre o que tem sido produzido de conhecimento com relação à Educação nas prisões.
- Foram feitos paralelos com o contexto do CR
- Evidenciaram a importância das Rodas de Conversa como espaço de reflexão que gostariam que não acabasse.
- Não houve tempo para assistirmos ao segundo vídeo.

10ª RODA DE CONVERSA – 06 de junho de 2014	
TEMA: Avaliação das rodas de conversa e encerramento	
PROPOSTO	VIVIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Entregar e ler da carta da Elenice justificando sua ausência • Pedir que cada um fale sobre o que significou ser colaborador desta pesquisa e participar da Rodas de Conversa. <ul style="list-style-type: none"> ○ Atendeu as expectativas? ○ Contribuiu para alguma coisa? ○ Qual o sentimento ao encerrá-las? 	<ul style="list-style-type: none"> • Justifiquei a ausência da Elenice no encontro e em seguida entreguei uma cópia para cada da carta por ela escrita para eles. • Fizemos uma avaliação individual e coletiva da participação na pesquisa. Todos se pronunciaram pelo menos uma vez neste encontro e um deles preferiu escrever e em seguida ler suas reflexões. • Encerramento das Rodas de Conversa com entrega de carta de agradecimento por mim escrita para os colaboradores da pesquisa.

5. Escritas dos outros

Revelando subjetividades de minha experiência enquanto observadora-participante e membro desse grupo que se reuniu para pensar a educação, apresento a seguir minhas *escritas dos outros*, decorrentes da oportunidade de me aproximar e conviver com estes onze homens, com os quais muito aprendi e tenho aprendido. Compartilho, sobre cada um deles, meus olhares em relação às suas identidades enquanto humanos, alunos e colaboradores da pesquisa.

VICTOR (nome-fictício) por Aline:

Com tom de voz alto e traços marcantes Victor não passa despercebido, está sempre fazendo brincadeiras. Me contou que morou na rua e foi mendigo e por isso, apesar do cabelo curto e da cara lisa de hoje, sempre o imagino cabeludo e barbudo. Quando vejo moradores de rua ele me vem à mente, fico imaginando quantas pessoas bonitas como o Victor estão escondidas por trás das roupas e pele suja e da barba e cabelo por fazer.

Foi na prisão que Victor aprendeu a beijar e abraçar sua mãe o máximo possível, sem dúvida ele puxou a simpatia dela. Ele tem um carinho muito especial pelo sobrinho, com quem se preocupa muito e espera poder contribuir com conselhos para que ele não adentre ao mundo das drogas.

Em aula Victor é brincalhão, gosta de sentar no fundo da sala e não gosta de aprender do jeito mais difícil.

Nas rodas de conversa, em alguns encontros, falou muito e em outros nem tanto. Chegou a escrever uma vez no diário de campo, mas teve preferência pela comunicação oral ao invés da escrita.

EDUARDO (nome fictício) por Aline:

Apaixonado por conhecimento, Eduardo lê quase um livro por dia. Adora discutir ideias, pensar sobre tudo quanto é assunto. Diz ter temperamento explosivo, mas nunca presenciei nenhuma atitude que

chegasse nem perto disso. Tem opiniões fortes e clareza de seus ideais, isso sim. Mas, não é inflexível.

Assim como eu, enfrenta alguns desafios nos relacionamentos familiares, mas os ama acima de tudo. Tem uma filha e um filho, ambos muito bonitos.

Estuda por prazer, faz muitas perguntas em aula e nunca nega ajuda quando lhe pedem auxílio no desenvolvimento das atividades. Não se contenta com respostas simplistas.

Nas rodas de conversa falou com moderação, mas se esbanjou na escrita do diário de campo. Eduardo fala e escreve com clareza, mas prefere a escrita.

DENIS (nome fictício) por Aline:

Apesar de extremamente religioso, sendo inclusive pastor, o Dennis não é daqueles que só falam de Deus. Ele acredita no poder da palavra de Deus, mas não há impõem a ninguém e respeita as diversidades de crenças.

Divertido e bem humorado, descontraí o ambiente e busca fazer as pessoas sorrirem. Fala bastante e gosta de uma boa conversa. Me surpreende a clareza de seus sentimentos e lucidez de seus pensamentos. Sou grata pela confiança que ele depositou em mim ao compartilhar angústias vividas. Tem um filho pequeno e uma esposa linda.

Com letra caprichada e caderno organizado, Dennis escreve bem. É ele quem agita as comemorações dos aniversários dos professores. Não tem dificuldade para falar em público e até já experimentou ser professor.

Nas rodas de conversa, sempre falou bastante. Escreveu uma vez no diário de campo e trouxe algumas reportagens que leu sobre educação para enriquecer nossos diálogos.

LIBÉLULA AZUL (nome fictício) por Aline:

Alto e bastante quieto o Libélula Azul é uma montanha de surpresas. Na escrita se entrega e revela uma sensibilidade tremenda. Atento aos detalhes e sutilezas, preocupar-se com o bem estar daqueles por quem tem afeto.

Casou-se muito jovem e isso teve repercussões significativas em sua vida. É um romântico por essência. Admirava muito o pai: o “bom velhinho” a quem deve boa parte de sua educação.

Em aula é na maior parte do tempo quieto, talvez por timidez. Mas tem muito desejo de aprender e conhecer, principalmente sobre a natureza, o céu e as estrelas.

Nas rodas de conversa falou pouco, mas as poucas falas despertaram reflexões profundas. Foi na escrita que Libélula Azul se soltou e compartilhou com mais liberdade seus pensamentos e opiniões.

INDEFINIDO (nome fictício) por Aline:

Sempre fazendo brincadeiras, Indefinido anima os ambientes por onde passa. Não é de expor suas opiniões facilmente e também não fala muito de sua vida.

Apesar de jovem, já é pai de quatro filhos. Foi o casamento com a mulher mais velha e responsável que o fez progredir, sem deixar de curtir as diversões da vida. Não se arrepende das traquinagens de criança e até hoje exala paixão por viver, apesar das dores vividas.

Anima as aulas com suas brincadeiras e já me fez até ter crise de riso. Gosta de matemática porque não precisa escrever tanto.

Nas rodas de conversa sempre falou, porém não muito. Chegou a levar o diário de campo, mas não escreveu. Diz não gostar de escrever. Seu jeito brincalhão tornou nossos encontros mais divertidos.

ENZO (nome fictício) por Aline:

Com tom de voz baixo e ainda muito jovem, Enzo não se abre facilmente. Não é de conversar com muitas pessoas e demora um pouco para se aproximar delas. Mas é atencioso e gentil com quem conhece e gosta. Foi criado pela mãe e pelo padrasto, que lhe arranhou o primeiro emprego.

Em aula, apesar de sempre atento, não é de falar muito. Desenvolve as atividades junto com os colegas mais próximos. Tem se envolvido e participado cada vez mais.

Nas rodas de conversa falou muito pouco e também preferia não escrever no diário de campo. Foi nos momentos iniciais dos encontros, quando nem todos os colaboradores tinham chegado ainda, que Enzo mais se abriu comigo, compartilhando suas histórias de vida e opiniões.

HARRY (nome fictício) por Aline:

Apesar de ser alto e magro, Harry é discreto. Tem tom de voz baixo que lhe confere uma fala mansa. Em conversas, escuta muito mais do que fala, porém quando se manifesta tem posicionamentos fortes e claros.

A vida lhe forçou a assumir responsabilidades desde muito jovem. Apaixonou-se e rapidamente com a amada se casou. Do casamento germinou um menino, que é hoje a principal paixão de sua vida.

Na maioria das vezes quieto, Harry é um aluno muito inteligente. Se dependesse de sua vontade, talvez não frequentasse as aulas. Foi por obrigação, mas acabou pegando gosto.

Nas rodas de conversa teve falas sempre não muito longas, mas que geravam reflexões profundas. Escreveu apenas uma vez no diário de campo.

VILMAR (nome fictício) por Aline:

Com olhos azuis profundos e andar tranquilo, Vilmar é um homem aparentemente sério. Mesmo tendo vivido alguns problemas no casamento, o relacionamento lhe trouxe uma linda filha.

O sonho de Vilmar era poder viver de música, mas os percursos da vida o levaram por outros caminhos. É a música que lhe alegra e tranquiliza. Quando canta, liberta a voz de seu coração.

Em aula é bastante quieto e muito atento. Não faz corpo mole e se esforça o quanto pode, apesar dos problemas de saúde que tem enfrentado.

Nas rodas de conversa inicialmente falava pouco, mas no decorrer dos encontros começou a se pronunciar mais, relevando-se principalmente no último.

BEBÊ (nome fictício) por Aline:

Com cara brava, Bebê tem todo o jeito de menino. É uma pessoa extremamente carinhosa e dengosa. Ri alto e fala alto. É ligado no 220V. Aprontou muito quando era mais jovem e por causa disso apanhou muito: de chinelo, pau e até fio. Hoje se arrepende de algumas coisas que fez.

Nas aulas era desaminado e acreditava que nada entrava em sua cabeça. Aos poucos foi cedendo, passou a conhecer a imensa capacidade que havia dentro de si.

Nas rodas de conversa se entregou, desabafou e expôs sua forma de ver as situações. Disse que as reflexões dos encontros lhe acompanharam para outros momentos, sendo inclusive compartilhadas com sua mãe nos dias de visita. Escreveu algumas vezes no diário de campo, onde depositou grande atenção e dedicação.

REZINHO (nome fictício) por Aline:

Alto e com olhos muito bonitos, Rezinho adora conversar. É um ótimo contador de histórias. A riqueza de detalhes do ocorrido e a caracterizações dos personagens envolvidos é que dão vida a suas histórias.

Tive a oportunidade de conhecer sua mãe, que de tão jovem mais parece sua irmã. Foi dela que ele puxou os olhos bonitos.

Em aula tem sempre um olhar curioso e atento para a associação dos conhecimentos com situações por ele vividas.

Nas rodas de conversa contribuiu muito compartilhando várias histórias vividas. Na maioria dos intervalos me fez companhia, e com isso pude conhecer mais de sua vida. Se solta muito mais na fala do que na escrita. Chegou a ficar com o diário de campo, mas acabou por escrever só um pouco.

SOZINHO (nome fictício) por Aline:

Filho único, Sozinho sempre teve que lutar muito por tudo o que quis na vida. A convivência com classes sociais economicamente mais favorecidas o fez perceber, desde cedo, que para almejar suas ambições teria que se dedicar muito. E se dedicou.

Com três filhas, Sozinho é pai de mais um bebê que está a caminho. Tem imenso carinho pela mãe e o padrasto, que considera como pai.

Tem um raciocínio sagaz e não se contenta com a mesmice. Em aula é sempre questionador e procura enxergar além do óbvio.

Nas rodas de conversa falou bastante, mas não quis escrever no diário de campo. Seus posicionamentos foram, na maioria das vezes fortes, despertando grandes discussões. No primeiro encontro afirmou não acreditar em ressocialização, e no último, disse ter mudado seu ponto de vista.

GABRIELA (nome fictício) por Aline:

Com tererês amarrados ao longo cabelo cacheado, Gabriela parece hippie. Desde pequena sempre gostou de bichos e plantas e por isso, depois que terminou a escola, deixou a casa dos pais para estudar biologia. Mas foi na Educação que Gabriela percebeu que trabalhar poderia ser um grande prazer na vida.

Em aula busca conhecer cada um de seus alunos. Tenta dar atenção a todos, mas nem sempre isso é possível, pois as salas estão sempre muito cheias.

Preparou cada roda de conversa com imenso carinho e durante os encontros Gabriela, que adora falar, aprendeu a escutar mais. Alegrou-se ao perceber que as conversas fluíam e que os membros do grupo nela confiavam. No diário de campo extravasou a imensidão de experiências vividas.