

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Memória Social

José Paulo de Morais Souza

A ESCOLA NA PRISÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA SOB A ÓTICA DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Memória Social

José Paulo de Moraes Souza

A ESCOLA NA PRISÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA SOB A ÓTICA DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Memória Social.

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social

Linha de Pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias

Rio de Janeiro

2017

A ESCOLA NA PRISÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA SOB A ÓTICA DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

José Paulo de Moraes Souza

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Memória Social.

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social

Linha de Pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação.

Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias (Orientador)

Aprovado por:

Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias (Orientador) – UNIRIO

Prof^a. Dra. Lobélia da Silva Faceira – UNIRIO

Prof^a. Dr. Glaucia Regina Vianna – UNIRIO

Prof. Dr. João Luís Alves Pinheiro – UFRRJ

Prof^a. Dra. Leila Dupret - UFRRJ

Rio de Janeiro

2017

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S Souza, José Paulo de Moraes
A escola na prisão: uma abordagem crítica sob a
ótica do profissional em educação / José Paulo de
Moraes Souza. -- Rio de Janeiro, 2017.
214

Orientador: Francisco Ramos de Farias.
Coorientadora: Lobélia da Silva Faceira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em , 2017.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Prisão. 4.
Narrativas . 5. Memórias. I. Farias, Francisco Ramos
de , orient. II. Faceira, Lobélia da Silva,
coorient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Durante os quatro anos de trabalho que resultaram nesta tese, passei por pessoas e instituições que me ajudaram, ensinando e apoiando. Agora que alcanço meu objetivo almejado não poderia deixar de agradecê-las.

Início – como não poderia de ser – por agradecer a meus pais e a minha avó (*in memoriam*). Obrigado por todo o esforço de vocês para minha formação pessoal e profissional e por acreditarem em mim apesar de toda dificuldade. Acho que aquele dinheirinho da passagem para eu ir à faculdade – que eu recebia de maneira triste, pela dificuldade de obtê-lo, com muito trabalho da família – hoje me traz alegria.

A minha irmã, cunhado e sobrinhas pelo carinho e paciência que tiveram comigo ao longo dessa trajetória.

Minha família foi sempre fonte de momentos de alegria e ainda hoje me revitalizam sempre, fazendo com que a vida fique mais leve. Agradeço a todos vocês por entenderem minha ausência durante esse trabalho.

A meus amigos Marcelo e Tatiana que sempre estiveram presentes e incentivaram essa trajetória, obrigado pelo eterno carinho em pequenos gestos, mas de grande significado.

A Lobélia e Rodrigo, que sempre me ancoraram e me auxiliaram incondicionalmente nesse trabalho, lançando sempre palavras positivas e de estímulo. Obrigado de coração.

Agradeço ao meu orientador, Francisco Ramos de Farias, por ser meu guia por esse mundo acadêmico e por tudo que me ensinou desde o início e hoje considero um amigo. Poucos são tão privilegiados como eu por ter tido a sorte de conviver com uma pessoa tão generosa, dedicada, eficiente, objetiva e diligente. A você meu orientador, meu Professor, meu muito obrigado. Muito obrigado mesmo. Sem você este projeto não teria existido.

Meu reconhecimento a Diretora Sônia Macedo e aos professores e funcionários do Colégio Anacleto de Medeiros, por me receberem gentilmente e me acolheram, pela oportunidade de conviver e participar do dia a dia de vocês.

Agradeço a meus colegas da EGP/SEAP, que não citarei nominalmente, pois seria injusto com alguns, agradecendo a todos por me incentivarem e apoiarem nessa minha

jornada, apesar de uma convivência marcada por muita correria e estresse, sempre obtive de vocês uma palavra amiga e um incentivo para continuar em minha jornada.

Finalmente, faço questão de agradecer de coração a todas as pessoas que torceram ou intercederam por mim, mesmo que de forma anônima ou discreta. E como disse Milton Nascimento: *"Amigo é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito, dentro do coração"*. A todos esses amigos e amigas meu muito obrigado de coração.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a construção da memória do trabalho dos professores que atuam no Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, localizado no Presídio Evaristo de Moraes, situado a Rua Bartolomeu de Gusmão, número 1100 – São Cristóvão, RJ. Os profissionais que atuam na educação na prisão têm o papel fundamental de desenvolver o cognitivismo, propiciar a qualificação, tendo em vista o ingresso no mercado de trabalho, além de contribuir para o exercício da cidadania do aluno/preso. Para isso, o professor tem como desafio permanente discutir, rever e refazer o sentido histórico de inovação e humanização do progresso, assumindo a identidade de trabalhadores culturais, envolvidos na produção de uma memória histórica, e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social. Ao pensar no exercício da docência, realizada para o indivíduo que se encontra na condição de preso, é necessário analisar as contradições intrínsecas ao ato de ensinar na prisão. Isso porque o exercício da docência implica promover os sujeitos nele envolvidos, e o cumprimento de pena de prisão, a negação da individualidade dos que a ela estão submetidos, verificando os limites e as possibilidades de desenvolvimento da ação docente, percebendo seus limites e as possibilidades de desenvolvimento, em uma escola localizada no interior de uma prisão. A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, com riscos. Cabe à pesquisa questionar de que maneira a educação escolar pode contribuir para a modificação da prisão e para a formação do aluno/preso, a fim de tornar a vida melhor destes sujeitos e para contribuir com o processo de desprisonalização, bem como da formação do homem preso. O docente responde às atribuições que lhe são conferidas pelo corpo social, além do papel da educação escolar em diferentes contextos históricos, levando em conta o fato de que o professor, no contexto prisional, está inserido em outro meio para o qual não foi preparado em sua formação. O meio acadêmico pouco ou desconhece totalmente as escolas nas prisões, o que dificulta a preparação desses profissionais para atuarem em tais escolas. O professor fica entre questões que envolvem a educação e outras que se situam no processo prisional e precisa saber de que forma elaborar todo esse processo dicotômico, de maneira a atuar de forma clara em sua profissão nesse contexto.

Palavras-chave: Educação, Trabalho, Prisão, Narrativas, Memória.

ABSTRACT

The present work aims at constructing the memory of the work of the professors who work at the Anacleto de Medeiros State College, located at Evaristo de Moraes Prison, located at Rua Bartolomeu de Gusmão, number 1100 - São Cristovão, RJ. The professionals who work in prison education play a fundamental role, to develop cognitivism, to promote qualification, with a view to entering the job market, as well as contributing to the exercise of student / prisoner citizenship. For this, the teacher has as a permanent challenge to discuss, revise and redo the historical sense of innovation and humanization of progress, assuming the identity of cultural workers, involved in the production of a historical memory, and social subjects that create and recreate space and The social life. When thinking about the exercise of teaching performed for the individual who is in prison, it is necessary to analyze the intrinsic contradictions to the act of teaching in prison, since the exercise of teaching implies promoting the subjects involved in it, and the fulfillment of punishment In prison, denying the individuality of those who are submitted to it, verifying the limits and possibilities of development of the teaching action, perceiving the limits and possibilities of development of the teaching action in a school located inside a prison. The fundamental characteristic of the educator's pedagogy in prisons is the contradiction, it is the ability to deal with conflicts, with risks. It is a question of researching how school education can contribute to the modification of the prison and to the formation of the student / prisoner, to make life better of these subjects and to contribute to the process of deprivationalization, as well as the formation of the arrested man. The teacher responds to the attributions that are conferred on him by the social body, besides the role of school education in different historical contexts, the teacher in the prison context, is inserted in another medium for which he was not prepared in his formation. The academic milieu is little or totally unaware of the schools in prisons, which makes it difficult to prepare these professionals to work in such schools. The teacher is between issues that involve education and others that are located in the prison process and needs to know how to elaborate the whole dichotomous process, so as to act clearly in his profession in that context.

Keywords: Education, Labor, Prison, Narratives, Memory.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ADA – AMIGOS DOS AMIGOS

APERJ – ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CECIERJ – CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CNPJ – CADASTRO NACIONAL DES PESSOAS JURÍDICAS

CV – COMANDO VERMELHO

DEGASE – DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

DEPEN – DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS

DIESP – DIRETORIA ESPECIAL DE UNIDADES ESCOLARES PRISIONAIS E SOCIOEDUCATIVA

DRMEC – DIVISÃO DE REGISTRO E MOVIMENTAÇÃO CARCERÁRIA

EGP – ESCOLA DE GESTÃO PENITENCIÁRIA

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FSC – FUNDAÇÃO SANTA CABRINI

INFOPEN – INFORMAÇÃO PRISIONAL DO DETENTO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LEP – LEI DE EXECUÇÃO PENAL

MOBRAL – MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

NEJA – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

OAB – ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL

OBA – OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA

SAERJ – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

SEAP – SECRETARIA DE ADMINSTRAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

SEEDUC – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

STO – SUPERINTENDÊNCIA DE TRANSPORTES OFICIAIS

SUTEG – SUPERINTENDÊNCIA DE TRANSPORTE DO ANTIGO ESTADO DA
GUANABARA

TC – TERCEIRO COMANDO

TCP – TERCEIRO COMANDO PURO

UNESCO – UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
CULTURA

VPF – VISITA PERIÓDICA À FAMÍLIA

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Planta da Casa de Correção da Corte	34
FIGURA 2 – Planta da Casa de Correção da Corte	34
FIGURA 3 – Brasão do DESIPE	39
FIGURA 4 – Pátio do Presídio Evaristo de Moraes	51
FIGURA 5 – Pátio de visita do Presídio Evaristo de Moraes na década de 1960	52
FIGURA 6 – Reforma do Galpão na década de 1960	53
FIGURA 7 – Reforma do Galpão na década de 1960	53
FIGURA 8 – Construção das comarcas	54
FIGURA 9 – Comarcas recém construídas	54
FIGURA 10 – Celas coletivas construídas	54
FIGURA 11– Colocação da legenda do presídio	55
FIGURA 12 – Vista panorâmica do presídio e seu entorno	56
FIGURA 13 – Espaço adaptado para o Colégio	70
FIGURA 14 – Sala de aula do Colégio Mario Quintana, 1966	73
FIGURA 15 – Planta do Colégio Anacleto de Medeiros	85
FIGURA 16 – Auditório do Colégio Anacleto de Medeiros	87
FIGURA 17 – Entrada da Unidade Prisional com sinalização da sala onde as entrevistas foram realizadas	114
FIGURA 18 – Interior da sala onde foram realizadas as entrevistas	116

ÍNDICE DOS QUADROS

QUADRO 1 - Listagem de Colégios em presídios	77
QUADRO 2 - Identificação das salas de aula	86
QUADRO 3 - Detalhamento de funcionário no Colégio Anacleto de Medeiros	88
QUADRO 4 - Atividades desenvolvidas no Colégio Anacleto de Medeiros.....	93
QUADRO 5 – Metodologia aplicada na pesquisa	117
QUADRO 6 - Modelo de análise	119
QUADRO 7 - Tempo de profissão	161
QUADRO 8 - Tempo de serviço no Colégio Anacleto de Medeiros	174

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Modalidade de ingresso no Colégio	133
GRÁFICO 2 – Afetado pelo trabalho na prisão	137
GRÁFICO 3 – Quanto a conhecer algum egresso/aluno beneficiado pela educação	148
GRÁFICO 4 – Tempo de profissão	161
GRÁFICO 5 – Capacitação	166
GRÁFICO 6 – Faria novamente o mesmo curso para lecionar?	171
GRÁFICO 7 – Tempo de serviço no Colégio Anacleto de Medeiros	174
GRÁFICO 8 – Quiseram ou não falar mais sobre a educação na prisão	180

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 01 - Termo de compromisso do pesquisador responsável	201
ANEXO 02 - Termo de consentimento informado	202
ANEXO 03 - Questionário individual	205
ANEXO 04 - Anotações do diário de campo 01	207
ANEXO 05 - Anotações do diário de campo 02	208
ANEXO 06 - Anotações do diário de campo 03	210
ANEXO 07 - Anotações do diário de campo 04	212
ANEXO 08 - Anotações do diário de campo 05	213
ANEXO 09 - Parecer consubstanciado do CEP	215

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	DESENVOLVIMENTO.....	25
2.1	Construções e reconstruções históricas.....	25
2.1.1	Constituição histórica da prisão: o advento do cárcere no Brasil.....	25
2.1.2	O Presídio Evaristo de Moraes.....	47
2.1.3	Cenários da educação em prisões: SEEDUC e SEAP.....	61
2.1.3.1	Boas práticas de gestão e parceria entre profissionais da SEEDUC e da SEAP ...	75
2.2	Mapeamento do campo de estudo: o Colégio Estadual Anacleto de Medeiros	83
2.3	O trabalho docente	96
2.4	Metodologia.....	111
2.4.1	Universo de estudo.....	111
2.4.2	Instrumento de construção do material.....	114
2.4.3	Procedimentos metodológicos.....	117
2.5	Interpretação e discussão.....	120
3	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	122
3.1	Diferenças entre o trabalho do professor dentro e fora da prisão.....	125
3.1.1	Educação pública extramuros x Educação pública intramuros.....	125
3.2	O processo educacional no espaço prisional.....	127
3.2.1	O ambiente colégio e o ambiente prisão.....	127
3.2.2	Justificativas do trabalho docente no Colégio do Presídio.....	133
3.3	Afetação do professor pelo espaço prisional.....	136
3.3.1	O professor é afetado pelo espaço prisional?.....	136
3.4	A percepção do professor sobre a sua realidade de educador no sistema prisional	144
3.4.1	A contribuição do trabalho para o aluno/preso.....	144
3.4.2	Benefício com o aprendizado.....	148
3.4.3	O papel social do educador.....	151
3.5	Educação e segurança prisional.....	154
3.5.1	Como coexiste a educação e a segurança no mesmo espaço prisional.....	154
3.5.2	Sobre a desativação do Presídio Evaristo de Moraes.....	157
3.6	Percepção do professor sobre sua profissão.....	158
3.6.1	De que maneira esse profissional percebe sua realidade como educador no espaço prisão.....	158
3.7	Quanto ao tempo de formação do professor.....	161
3.7.1	Vida acadêmica e satisfação da atuação profissional do professor.....	162
3.8	Concepção de educação.....	162
3.8.1	Como o educador entende o que é educação no espaço prisão.....	162
3.9	Capacitação	166
3.9.1	Questões sobre o preparo do professor para atuar na prisão.....	167
3.9.2	Sobre refazer o curso para tornar-se professor.....	171
3.9.3	Quanto ao tempo de serviço no Colégio Anacleto de Medeiros.....	174
3.9.4	Mudança na rotina do Colégio.....	175
3.9.5	Facção e o processo educacional.....	177
3.9.6	Relatos abertos	179
4	CONSIDERAÇÕES	184
	REFERÊNCIAS	192
	ANEXOS	199

1 INTRODUÇÃO

“Sinto saudades dos discos que ouvi e que me fizeram sonhar, Sinto saudades das coisas que vivi e das que deixei passar, sem curtir na totalidade. Quantas vezes tenho vontade de encontrar não sei o que... não sei onde... para resgatar alguma coisa que nem sei o que é e nem onde perdi...”

(Clarice Lispector)

A presente tese enuncia as atuações, em termos da construção da memória, dos educadores do Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, localizado no interior do Presídio Evaristo de Moraes no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa pretende mapear as informações sobre a implantação da instituição escolar, bem como o seu funcionamento até o momento atual, entendendo sua constituição e suas dificuldades. Além disso, ela articula as motivações, o trabalho cotidiano e o processo educacional com o aluno/preso, objetivando a busca pelas afetações, caso haja, dos professores na instituição escolar prisional e desta nos professores.

Antes de detalhar o tema, faz-se necessária a localização da minha trajetória de pesquisador e quais injunções me trouxeram até o presente trabalho para que o leitor possa entender a escolha da linha de pesquisa, em meio à diversidade de temas interessantes dentro da instituição prisão.

Os motivos que me levaram a estudar esse tema foi um conjunto de experiências profissionais. No ano de 2003 atuei como Chefe de Educação de uma unidade prisional, cargo este cuja função era a de estimular e fomentar processos educacionais no Presídio Edgard Costa, situado no Município de Niterói. Em 2007 fui nomeado para exercer o cargo de Diretor de Ensino Profissionalizante, neste caso, fazia articulações no sentido de melhorar os cursos profissionalizantes para os presos da SEAP. Em seguida, em 2008, atuei em outro cargo na mesma Coordenação de Inserção Social, como Diretor de Educação e Cultura da Secretaria de Administração Penitenciária. Este cargo tinha um caráter mais abrangente, uma vez que era responsável por elaborar ações educacionais e culturais em todas as Unidades Prisionais do Estado do Rio de Janeiro, inclusive articulando com os Colégios Estaduais que ali se encontravam. No ano de 2009 fui nomeado como Diretor do Centro de Estudos e Pesquisas da Escola de Gestão Penitenciária, cuja função é a de mapear e orientar o encaminhamento de pesquisas no âmbito prisional, além de encaminhar visitas acadêmicas, projetos, bem como ser responsável pela Biblioteca Aldney Zacharias e o Museu Penitenciário, este com a nova sede reinaugurada em 31 de janeiro de 2017. Em novembro de 2016 fui nomeado como Diretor Adjunto da Escola de Gestão Penitenciária, cargo que exerço até o momento.

Ingressei no Mestrado em Memória Social no ano de 2010, a partir de algumas inquietações sobre a questão penitenciária, período em que abordei o tema *A Construção da Memória dos funcionários em suas relações com o trabalho no antigo Instituto Penal Cândido Mendes em Ilha Grande*; uma pesquisa motivada pelas incursões no Centro de Pesquisas da EGP, em que percebi que algumas lacunas sobre aquele período precisavam ser respondidas, a fim de que pudéssemos entender as mudanças que ocorreram em diversas épocas no sistema prisional.

Durante o Mestrado e mesmo após a conclusão do mesmo, continuei participando do grupo de pesquisas sobre o Hospital de Tratamento e Custódia Heitor Carrilho, de cujo projeto resultou no seminário realizado em novembro de 2012, na Escola de Gestão Penitenciária. O seminário tinha como tema as Memórias do referido hospital, este em fase de encerramento de suas atividades.

No ano de 2012 destaco o meu ingresso na participação da pesquisa: *A construção da Memória da Educação Prisional no Estado do Rio de Janeiro*, coordenada por Francisco Ramos de Farias¹. Esta inserção me motivou a realizar várias indagações e a presente proposta de projeto para o Doutorado, com a temática educação na prisão. Em face dessas circunstâncias, considerando tais indagações, decidimos primeiro entender, a partir de um olhar histórico-social, as instituições ligadas diretamente à pesquisa.

Todas essas experiências me trouxeram indagações sobre a questão da educação na prisão, mais especificamente sobre o trabalho docente na prisão.

Cabe aqui salientar uma peculiaridade, de extrema importância: certo desconforto por parte do pesquisador, uma vez que sou Inspetor Penitenciário e – ao me colocar como pesquisador para a presente Tese – precisei me colocar como pesquisador e não como Inspetor, ou seja, uma situação em que me vi observado pelos outros Inspetores, percebendo a questão da longa espera para entrar e o desconforto dos olhares de desconfiança (e alguns de reprovação) enquanto não sabiam da minha condição de Inspetor. Muitas vezes aguardava as inúmeras autorizações para que minha entrada fosse liberada; e alguns Inspetores, por não saberem que eu era Inspetor, tinham um tratamento mais rude, algo que se modificava, em parte, quando descobriam com o passar do tempo que também sou Inspetor. De fato, percebi que ocorrem as máscaras sociais, os papéis definidos e muitas vezes de difícil transposição, assim, nesse momento, quando tenho de me colocar como pesquisador (e deixar de lado o meu ofício), sinto um desconforto, o que me causou o referido estranhamento.

¹ Este projeto concorreu ao Edital FAPERJ Pensa Rio 2011 e foi contemplado.

É desse estranhamento que nasce a inquietação, a angústia frente ao objeto não iluminado ou não ultrapassado ainda pela luz da investigação. Assim, nos apoiamos em Bourdieu (1998), quando este nos alerta para os riscos a que nos expomos durante o trabalho de campo. Por isso, precisamos nos permitir à exposição, à crítica e também reconhecer nossas limitações.

Tratar a questão prisional, por sua vez, é algo extremamente polêmico e delicado, uma vez que, de maneira geral, a academia, durante muito tempo, pouco discutiu o tema prisão, muito menos, a questão do docente que atua no sistema prisional. Em relação à abordagem desse tema há poucas pesquisas conforme informação do CEP² que tem como foco a questão do aluno ou da parte pedagógica. Todavia, no que concerne ao professor no sistema prisional há poucos registros de investigações, por isso, a importância do presente estudo, que, em princípio, pretende produzir um conhecimento sobre essa lacuna.

Quando focalizei o processo educacional, no âmbito das escolas em prisões, ocorreu-me a questão dos profissionais que trabalham nessa instituição, mais especificamente o professor. Algumas inquietações surgiram: de que maneira esse trabalhador entende sua profissão naquele local? De que forma ele concebe aquela realidade? Como esse processo educacional, no ambiente prisão, interfere em sua vida pessoal? Qual a compreensão que ele tem do aluno/preso? Tais questões e outras criaram corpo e sentido a partir da pesquisa de campo. Quando pensamos em processo educacional, observamos uma via de mão dupla, uma troca de experiências no processo de aprendizado professor/aluno. Nesse sentido, pensar uma escola na prisão significa entender como essa troca de experiências contribui para o processo de aprendizado professor/aluno.

Cabe a esse respeito uma observação: o presente estudo, de certo modo, marca o retorno ao início de meu trabalho no Sistema Prisional. Este retorno, segundo Bergson (2006), introduz na consciência somente o que esclarece a situação presente, algo que ajude a preparação para gerar um trabalho proveitoso. Sendo assim, a construção de minhas experiências acaba por se fazer necessária para localizarmos o tema atual pesquisado.

Uma vez que o sistema prisional do Rio de Janeiro conta, em 2016, com 51 unidades prisionais e, segundo Santos (2015), apenas 19 Escolas, em unidades prisionais; entendemos que a política de assistência educacional, preconizada pela Lei de Execução Penal, ainda não abrange todas as prisões do Rio de Janeiro. Cabe salientar que é bem recente a iniciativa de

² Centro de Estudos e Pesquisas (CEP), por onde passam as solicitações de pesquisa do âmbito prisional do Estado do Rio de Janeiro e que tem um banco de dados com todas as pesquisas que já foram realizadas ou estão em curso.

ampliar a implantação de unidades escolares em instituições prisionais, uma vez que o Termo de Cooperação Técnica, assinado entre secretarias estaduais de Administração Penitenciária e Educação, data do ano de 2011.

Como sabemos, as instituições prisionais são lugares marginais para a sociedade e, considerando o seu contingente e seus aspectos funcionais, o ingresso nas mesmas está sujeito a determinadas restrições. Com as instituições escolares – implantadas dentro das instituições prisionais – as restrições para o ingresso de pesquisadores nas escolas passou a ser o mesmo que os das prisões.

Além do acesso restrito já pontuado devido aos aspectos burocráticos de segurança e por outros fatores circunstanciais próprios das instituições prisionais, de maneira geral, uma pesquisa em instituições escolares prisionais esbarra na dificuldade de acesso, tendo em vista que os complexos prisionais localizam-se em bairros bem distantes dos centros urbanos. No caso do Rio de Janeiro, exceção da prisão onde este estudo é realizado, que por motivos históricos (que serão tratados em momento oportuno neste trabalho), fixou-se em local de grande movimentação urbana.

Este contexto de dificuldades contribuiu para que optássemos pela escolha do referido Colégio dessa unidade prisional, considerando, também, em particular: 1) Os projetos realizados; 2) A questão aventada sobre a possível desativação dessa unidade (uma vez que circulava nos meios midiáticos a sua implosão), sob a alegação de ser uma instituição bem próxima ao Estádio do Maracanã e, portanto, a possibilidade da construção de instalações para a olimpíada, em 2016, no Rio de Janeiro, o que não ocorreu; 3) O fato de os alunos/presos não terem facção; 4) Os diversos prêmios alcançados pela instituição escolar e as inúmeras atividades com os alunos/presos; 5) O fato de que pela estrutura física a prisão ter surgido de um espaço adaptado em um determinado momento, funcionando nele até hoje. Tais pontos nos levaram, portanto, a acreditar ser necessária a preservação da memória do Colégio e a de seus professores.

Ainda quanto à escolha da unidade escolar, esta se deve também ao fato de ser uma instituição com mais de vinte anos de existência dentro do sistema prisional, portanto, com prática e rotinas estabelecidas, professores antigos e novos, o que reforça a necessidade de preservar a memória dos professores que atuam na citada instituição.

Cabe fazer um esclarecimento: quando nos referimos às escolas prisionais, na realidade, estamos tratando de Colégios, visto que o termo *Escola*, no Estado do Rio de Janeiro, é empregado para as instituições escolares de iniciativa municipal. Vale então trazer à baila a distinção meramente ilustrativa entre os termos *Escola* e *Colégio*. Quanto ao termo

Escola, temos como referência o segmento educacional circunscrito pela educação básica destinada ao ensino infantil e fundamental, definição que conforme determina a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, prescreve nove anos de educação e estipula como idade máxima de permanência 14 anos. Quanto ao termo Colégio, este é empregado para as unidades educacionais de responsabilidade do Estado e tem como objetivo a formação para o ensino médio. No caso das unidades educacionais – atuantes no interior do sistema prisional –, estas têm tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. Dessa forma, tendo em vista que o estabelecimento educacional, local de estudo, é subordinado ao Estado e este é responsável pelo Colégio; considerando também o fato de que o termo Escola é utilizado principalmente para os espaços com alunos de idade máxima de 14 anos, assim como os presos que frequentam as aulas dentro de unidades educacionais do sistema prisional são maiores de 18 anos, optamos por utilizar o termo Colégio no decorrer do presente estudo.

Cabe ressaltar que a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizada atualmente dentro dos Colégios que atuam no Sistema Prisional, tem como alicerce a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base LDB, nº 9.394 de 20/12/1996. Mas destacamos que somente em 2011, por meio do Decreto nº 7626 foi instituído o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), que tem como objetivo a ampliação e a qualificação da educação formal nas unidades penitenciárias, a fim de contemplar a educação básica – no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos; e à Educação Profissional, assim como a Educação Superior.

Desse modo, os estabelecimentos de ensino do sistema prisional do Rio de Janeiro tiveram seu início como Escolas e, segundo Santos (2015), podemos afirmar que a educação formal chegaria inicialmente à Penitenciária Lemos de Brito, em 1968, mas no relato da Diretora do Colégio Anacleto de Medeiros, professora Sônia Maria Souza Costa de Macedo³, a Escola teria, de fato, iniciado em 1967, como Classe de Cooperação, tendo seu início por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Justiça e a Secretaria de Estado de Educação.

No tocante à educação, no que concerne ao termo Colégio, temos como referência o ensino médio. Segundo Julião (2007), em 29 de fevereiro de 2000 foi assinada a renovação do convênio entre as duas Secretarias. Neste termo fica estipulado a criação e a implantação de mais escolas de ensino supletivo regular e de ensino fundamental, que devem abranger 50% do efetivo carcerário. O referido documento define o papel das escolas que, em alguns casos,

³ Relação de Escolas da SEAP, Coordenação de Inserção Social, ano de 2015.

começam a oferecer também o Ensino Médio, antigo segundo Grau, e passam ao estatuto de Colégio.

Nesse sentido, a presente pesquisa, em uma fase inicial de planejamento do estudo, consistiu no pedido de autorização à Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e à Secretaria de Estado de Educação para que pudéssemos realizar entrevistas com os professores. Além dessas duas autorizações foi necessária uma terceira, cujo órgão responsável é o Ministério da Saúde, que por sua vez passa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Cabe aqui, apresentarmos os recursos metodológicos empregados no presente trabalho, buscando ampará-lo em fatos, a partir do campo de pesquisa escolhido, bem como da bibliografia selecionada para responder os questionamentos que surgiram antes e no decorrer da presente pesquisa.

Nesse sentido, tendo em vista o fato de que o professor exerce o seu ofício no contexto prisional, dividimos a pesquisa em três tópicos metodológicos interdependentes. Quanto ao processo de construção do *corpus* teórico, em termos da seleção e organização do material bibliográfico, fizemos um levantamento bibliográfico a partir de autores como Foucault (1979, 1987, 1997, 2003, 2009), Dejours (2011), Bourdieu (1998), Adorno (2012), Bergson (2006), Halbwachs (1990), entre outros, que nos deram suporte acadêmico-científico com relação às categorias teóricas: memória, prisão e escola e que de alguma forma auxiliaram e contemplaram a construção do saber sobre o tema proposto.

Na segunda etapa, após as autorizações serem liberadas, iniciamos uma observação participante, no campo de estudo, objetivando interação e flexibilização nas abordagens, de modo a circunscrever o campo de pesquisa. Após longas conversas com os professores, com a Diretora do Colégio e também mediante a apresentação da proposta ao Diretor da Unidade Prisional, iniciamos a construção de dados por intermédio de entrevistas com os professores, em março de 2015, no início do período letivo, após o fim do período de férias do Colégio. Cabe aqui ressaltar que as entrevistas e a observação participante estarão no final do presente trabalho. Quanto às férias, estas tiveram início em dezembro de 2014, tendo sido referentes ao final do segundo semestre do referido ano, em março de 2015 assinalamos o retorno às aulas.

A última etapa constitui-se na transcrição e organização do material construído em situação de campo e, por fim, no processo de análise visando à construção da memória do trabalho dos professores do Colégio Anacleto de Medeiros.

A presente pesquisa traz contribuições acerca do trabalho do educador na prisão, refletindo sobre a sua atuação no processo de construção de cidadania do preso, no cenário do

sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro, considerando de que forma esse professor compreende a sua participação nesse processo.

Ao focalizar o exercício da docência realizada para quem se encontra encarcerado, faz-se necessário analisar as contradições intrínsecas ao ato de ensinar na prisão, visto que, por um lado, a educação implica em promover a autonomia dos sujeitos e, por outro, a prisão está voltada para as condições relativas ao cumprimento de pena de prisão, que pela aplicação de um conjunto de regras voltadas para a ambientação à instituição prisional, concorre, de certo modo, para o apagamento da individualidade. Sendo assim, verifica-se que os objetivos de ambas as práticas, escolar e prisional, transitam em direções opostas, de modo que devemos considerar os limites e as possibilidades de desenvolvimento da ação docente em uma escola localizada na prisão. Vendo a questão por esse prisma, faz-se necessário que esse educador saiba lidar com os conflitos e riscos, também estar cômico de que seu trabalho pode contribuir para o processo de desprisonalização (GADOTTI, 1993).

O docente responde, na medida do possível, às atribuições que lhe são conferidas pelo corpo social, além do papel da educação escolar em diferentes contextos históricos. O professor no contexto prisional está inserido em outro meio para o qual, provavelmente, não foi preparado em sua formação. O meio acadêmico pouco conhece ou desconhece totalmente as escolas nas prisões, o que dificulta a preparação desses profissionais para atuarem em tais escolas. Nesse sentido, sem a preparação acadêmica devida desses profissionais, como se desenvolve o processo educacional em um ambiente prisional? De que maneira o professor é afetado pelo espaço prisional? Como o professor percebe essa realidade de educador em um espaço de punição? Essas são algumas das questões em que a pesquisa se insere, na pretensão de contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre o tema.

Inicialmente, examinaremos a bibliografia pertinente ao tema e, em seguida, as legislações da SEAP e da SEEDUC. Ainda sobre o tema educação na prisão, como próxima etapa, analisaremos os relatos dos professores do Colégio Anacleto de Medeiros e por fim a análise com as questões feitas para que possamos produzir conhecimento sobre o tema. Cabe assinalar a importância das entrevistas para o presente trabalho, levando-se em conta o fato de que, segundo Duarte (2004), as entrevistas têm como objetivo mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios específicos, permitindo assim, entender de que forma o sujeito percebe e significa a sua realidade, de modo que o pesquisador possa compreender a lógica das relações daquela comunidade.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com observação participante e entrevistas, uma vez que a construção das narrativas desses profissionais é de suma importância para entender

melhor a subjetividade dos agentes envolvidos no processo educacional naquele ambiente específico. Sendo assim, o entrevistado constrói sua narrativa com certa liberdade.

Ao tomar as entrevistas como objeto de discussão sobre as diversas questões que envolvem o trabalho do professor no colégio na prisão, pode-se entender melhor a educação no âmbito prisional, percebendo-a de maneira direta ou indireta, através das práticas cotidianas, das diversas intervenções de sucesso e insucesso dos professores, caso haja. Nesse sentido, buscando investigar como esse profissional se sente no ambiente prisional e como seu trabalho é influenciado pelo o aluno/preso e pelo local prisão.

Interessante destacar que a questão, no tocante à Memória Social, será apresentada durante os capítulos deste trabalho, trazendo importantes contribuições para o aprofundamento das reflexões, tendo em vista o seu caráter essencial, referendando o presente estudo. É de suma importância que a memória traga reflexões nesses espaços complexos e contraditórios, incluindo os profissionais que neles atuam, uma vez que se faz necessário o sentido do trabalho do professor no colégio na prisão, por meio da construção de suas memórias.

Entendemos que o tema – a Memória do trabalho dos professores – deve ser observado com relevância, visto que esse profissional é um dos responsáveis pela formação do aluno, alguém que também é privado e restrito de sua liberdade. Desse modo, se há uma expectativa, de fato, na formação do preso, de que forma o Estado contribui nessa formação e no apoio a esse profissional?

Ao partir da premissa de que o número de presos cresce avassaladoramente e que a política de segurança aponta para um número cada vez maior de aprisionamentos – e ainda, que cada preso custa ao Estado do Rio de Janeiro 1.900 reais por mês⁴ –; somando-se à ideia de que a sociedade espera que a escola e o trabalho formem esses presos – para que os mesmos ao saírem da prisão não pratiquem outro delito –, qual a interferência da ação educativa nesse processo? Como o professor percebe e se sente sobre o seu papel e sua importância? São algumas das indagações que pretendemos responder no decorrer do trabalho.

A partir do presente estudo podemos indagar sobre a prática profissional, sugerindo melhorias, provocando possíveis contribuições para estes profissionais e para o sistema educacional e prisional. Sabemos da complexidade de um colégio ainda mais quando esse está localizado no interior de uma prisão, portanto, a percepção das tramas existentes para tal

⁴ Disponível em: G1- <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/audiencia-no-rj-debate-privatizacao-carceraria-apos-seap-elogiar-sistema.html>. Acesso em: 09 dez. 2015.

funcionamento, é algo que nos dará elementos importantes na análise da questão do educador e da forma como o seu trabalho atua no interior do Sistema Prisional, inserido em uma localidade do Rio de Janeiro.

Neste sentido, quando localizamos geograficamente o Colégio Anacleto de Medeiros, no interior de um presídio, levando-se em conta o fato de que, por sua vez, o mesmo se encontra em um Bairro do Rio de Janeiro, distante do Complexo de Bangu, temos implicações geradas por esta localização, algo que recai sobre os alunos/presos e educadores. Segundo Ciavatta (2009), a busca do real nos dados empíricos nos dá subsídios para estudos de história regional, assim como a pobreza da história regional advém da falta de problematização dos historiadores, que assumem o objeto regional como empírico. Ou seja, não basta aceitar, devemos questionar: por quê? Como exemplo, tomemos o caso do presídio Evaristo de Moraes, questionando as razões de sua distância do Complexo de Gericinó. Podemos atribuir a esse distanciamento questões de segurança, uma vez que ali se encontram presos dissidentes de outras facções e, sobre esse assunto, mais especificamente, debruçar-nos-emos no decorrer dessa tese, no entanto, de imediato, consideremos a circunstância de que há dentro do Complexo de Gericinó presídios com facções diferentes. Podemos inferir sobre fatores históricos que levaram a permanência da unidade prisional no local, ou ainda tentar chegar a esse entendimento por conta dos fatores sociais, como transporte próximo para os familiares e funcionários, por último alegar fatores políticos, por interesses diversos. Mas, de fato, a maior razão de o presídio estar ali, é a econômica, tendo em vista o fato de que pelo número crescente de presos, quando é construída uma nova unidade prisional, esta rapidamente fica cheia de presos e não há como transferir e acabar com esse presídio no momento.

Como pesquisador em Memória Social, posso contribuir para a construção do campo empírico, no sentido de que tais memórias acrescentem um novo olhar histórico sobre o trabalho dos professores, percebendo a realidade desse profissional não só em sua horizontalidade, mas também a partir de um olhar plural e vivo, que a crítica seja por meio do real e possa contribuir de fato para o *locus* do presente estudo.

Cabe ressaltar que nesta tese não lançarei mão da pesquisa regional, ou seja, não focaremos na característica do bairro, no que se refere às características da cidade e à influência deste sobre os participantes da pesquisa; segundo Ciavatta (2009), esse tipo de pesquisa é uma tendência presente nos trabalhos contemporâneos de recuperação da memória dos bairros cariocas, mas esse processo de memória regional acaba criando a ideia da necessidade de um Estado ordenador para a diversidade. Apesar de concordarmos com isso de

certa forma, ressaltamos que o nosso foco está voltado para o profissional e não o local, este se apresenta no caso como um pano de fundo do trabalho.

Como método de pesquisa utilizamos questões preliminares de etnografia, uma vez que, segundo Flick (2009), esse método é empregado para estudar questões ou comportamentos sociais que, de algum modo, não foram compreendidos em seu todo, o que sedimenta a busca por respostas sobre o trabalho em ambiente confinado.

Cabe esclarecer que não utilizei a etnografia como método, e sim me baseei nos princípios etnográficos. Na verdade, fui a campo com um roteiro preliminar de entrevistas e de observação, não trabalhei com as categorias nativas, aqui se faz a diferença do presente estudo com a etnografia.

No que se refere ao desenho do estudo, ainda segundo Flick (2009), caracterizei o mesmo como transversal, uma vez que retornei inúmeras vezes ao local de pesquisa para que ocorresse a melhor interação possível, por meio de laços sociais criados ao longo do estudo.

Quanto à codificação, em nível epistemológico, lancei mão do construtivismo social, uma vez que os atores da entrevista têm voz ativa, de fato, estão no local do estudo – que é a prisão. Dessa forma, acreditei que o meio auxiliaria na construção das memórias de suas influências, uma vez que o ambiente prisional é único em suas características, sendo esse, justamente, o ponto de influência sobre os professores que busquei nesse local.

Temos a seguir a divisão em seções do presente trabalho:

Na seção 1 temos a introdução e nesta, de maneira cronológica, como cheguei ao presente estudo: quais foram minhas escolhas, quais os lugares pelos quais passei e me influenciaram nessa trilha da pesquisa até a opção pelo objeto de análise.

Na segunda seção ou desenvolvimento, abordei a metodologia empregada para concretizar a pesquisa: o local do estudo, quais instrumentos foram empregados, como procedi no estudo, o processo de interpretação, a construção histórica da prisão e do colégio como forma de localização do momento ‘estudando’, considerando os fatores históricos que levaram à realidade daquele professor que atua na prisão, além de levar em conta as duas secretarias convivendo em um único espaço. Nesse sentido, tecei considerações sobre as duas secretarias de Estado. Esses dispositivos estatais são responsáveis tanto pelo processo de custódia do preso, quanto pelo atendimento às exigências da LEP, em termos das assistências destinadas a quem se encontra em privação de liberdade.

Apresentei a instituição prisional, o local da pesquisa, assim como o processo educacional até a atualidade, para que possamos localizar dentro dessas estruturas as possíveis interferências na profissão de professor no espaço prisional. Abordei outro eixo, em que

entendi a prisão e o colégio como parceiros, de tal forma que situei o início de tal parceria e como essa continua até a atualidade, tendo como base os preceitos legais e históricos que nortearam essa prática única no sistema penitenciário brasileiro. Ainda procurei fazer referência ao aluno/preso no processo educacional no Colégio na prisão, à remição da pena pelo estudo e de suas influências no processo educacional.

Uma vez traçadas as diretrizes dessas duas secretarias estaduais apresentei a instituição onde realizei a pesquisa referente a este estudo.

De forma bastante específica, focalizei os fazeres profissionais referentes às ações educacionais que ocorrem nessa instituição. A esse respeito, circunscrevi o trabalho docente pelas suas características históricas e conceituais sobre esse processo social e cultural, assim como este se fixa na imagem do professor no espaço prisão.

Feita a incursão para construção do *corpus* teórico e a caracterização dos espaços institucionais referidos ao estudo, apresentei as premissas metodológicas, desdobrando-as em: a) Universo de estudo; b) Instrumento de construção do material; c) Método; d) Material de análise; e) Interpretação e discussão.

Esta última seção é dedicada à análise das entrevistas feitas no Colégio Anacleto de Medeiros e encontra-se na seção 3; neste, busquei pontos confluentes e divergentes das entrevistas feitas com os professores, tendo como norte os eixos de análise. O interesse da investigação está em detectar pontos singulares nos professores que atuam no sistema prisional, mais especificamente, no tocante aos professores que trabalham no Colégio Anacleto de Medeiros.

Após realizar as entrevistas, organizá-las, analisá-las e apresentá-las de maneira sistematizada, procurei fornecer subsídios para futuros estudos que contribuam para a educação na prisão. Para que possam contribuir também para o trabalho no reconhecimento da categoria do professor que atua na prisão, assim como, para o sistema prisional como um todo, tendo em vista que essas discussões são profícuas, frente às especificidades dessa realidade social.

Como método de interpretação, utilizei a análise das narrativas, pensando na construção das memórias, buscando pontos que se entrecruzam e discursos que se repetem para que a análise seja feita nesse ponto.

Por fim, na seção 4, apresentei as considerações finais, não em termos conclusivos, mas como questões que incitem à indagação e provoquem a elaboração de novos projetos de pesquisa e novos saberes sobre o tema.

A investigação contribuiu para uma reflexão sobre a prática docente do professor que atua no sistema prisional, evidenciando a sua formação e as dificuldades de sua atuação, bem como as influências que recebe a partir sua estada em meio prisional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Construções e reconstruções históricas

2.1.1 Constituição histórica da prisão: o advento do cárcere no Brasil

Optamos por observar fragmentos históricos da instituição de encarceramento, desde o século XIX, quando esta começa a ser pensada por ideólogos e preconizada pelo viés da humanização, desta forma é o espaço criado pelo Estado, com a finalidade e pretensão de ser o local transformador do preso. Este objetivo das prisões, de nossa época, reflete-se em leis que privilegiam a punição com privação de liberdade por, no máximo, 30 anos de reclusão, e não com a prisão perpétua, o que gera uma expectativa de que o sujeito após passar pelo sistema prisional, saia afeto às leis e costumes estabelecidos pela sociedade.

Para iniciar a nossa reflexão, faz-se necessário apresentarmos um breve panorama das prisões no Brasil, para o entendimento da trajetória histórica, em especial a do Rio de Janeiro, capital do Brasil de 1763 a 1960, que no período de 1822 a 1889 foi também capital do Império Português. Cabe esclarecer ao leitor que a fuga da família real portuguesa para sua então colônia, o Brasil, trouxe mudanças. A colônia que recebia o rei, os nobres e toda sua comitiva, passava a ter ares de metrópole, saindo daqui diretrizes para Portugal, assim, de 1808 a 1820, D. João VI reinou no Brasil (mais adiante, na condição de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, de 1815-1822). Seu filho, D. Pedro, foi o responsável pela independência do Brasil de Portugal, no ano de 1822, momento em que o Brasil passa a ser Império (1822-1889), tendo sido governado inicialmente por D. Pedro I, na condição de primeiro imperador. Em 1889 registra-se a instauração da República, conforme Scantimburgo (1971).

Nesses referidos períodos entre colônia, império e início da república, segundo Souza (2012), o Rio de Janeiro, mantinha-se no centro dos investimentos e da atenção. Na condição de centro político e administrativo do Brasil, a política penitenciária levava em conta os ideais americanos e europeus na construção das prisões, colocando o trabalho como reformador do homem, conforme podemos observar, ao focalizar o projeto de construção da Casa de

Correção da Corte, que, segundo Aguirre (2009), foi criada sob os auspícios de ser a primeira instituição moderna de encarceramento no Brasil e na América Latina, mas que enfrentou dificuldades em sua materialização, ou seja:

A primeira penitenciária na América Latina foi a Casa de Correção do Rio de Janeiro, cuja construção iniciou-se em 1834, tendo sido concluída em 1850. O tempo que se levou para concluir o projeto revela muito sobre as dificuldades financeiras e políticas que enfrentavam os primeiros reformadores das prisões (AGUIRRE, 2009, p.41).

É importante sinalizar que o projeto de criação da prisão moderna decorre de uma circunstância muito particular que é o reflexo direto de uma mudança no âmbito jurídico, com a abolição definitiva, no Brasil, do Código Filipino, em função da promulgação da Constituição de 1830, que apresenta em seu contexto um novo Código Criminal. Em função da promulgação desse código:

À tortura judiciária como mecanismo legal de extração da verdade na fase inquisitorial do processo, à mutilação das mãos, ao corte da língua às queimaduras com tenazes ardentes, além de várias formas de degredo, confisco e multa, e a açoite com ou sem braço e pregão vai suceder um regime que tem como dispositivo fundamental a pena de prisão (MOTTA, 2011, p. 77).

Cabe aqui esclarecermos sobre a mudança do tratamento do preso no sistema prisional, de que forma aconteceu e o porquê de tais mudanças. No tocante à pena de morte no período colonial, esta fazia parte da legislação portuguesa, em particular, do Livro V das Ordenações Filipinas. Segundo Souza (2012), quanto aos Reis, estes deveriam ser pios e misericordiosos, portanto, a pena de morte era utilizada somente como efeito inibidor e repressivo nos crimes de lesa-majestade, ou seja, em crimes políticos e nas ocorrências envolvendo escravos rebeldes, deixando de alcançar outros crimes.

A reforma pombalina⁵ da segunda metade do século XVIII atualiza a legislação da época no que diz respeito às penas. Duas delas começam a sair de evidência – pena de morte e galés – ao passo que duas outras incidem com maior ênfase, que são: o trabalho forçado e as casas de correção (NEDER, 2009).

A pena de morte deixou de aparecer na legislação, de maneira geral, após o código criminal de 1830, talvez por influência da Igreja ou por influência do Movimento Iluminista do fim do século XVIII. Nesse mesmo período era utilizada a prisão segundo a natureza e a

⁵ Reforma Pombalina – o Marquês de Pombal, influenciado pelos ideais iluministas, procura modernizar a administração pública portuguesa, principalmente buscando mais lucros nas colônias portuguesas, entre elas, na mais focada: o Brasil.

gravidade dos crimes. Essa mudança no paradigma das penas ocorreu pela escassez de trabalhadores habilitados para a indústria manufatureira, somado ao grande número de desocupados e ex-escravos. Esse novo modelo de castigo surge na Inglaterra com o:

[...] Bridewell, fundado em 1555, em Londres, foi a primeira instituição criada para liberar as cidades de vagabundos e mendigos. Inicialmente, as casas de correção tornaram-se uma referência para o disciplinamento social de um modo geral. Para lá eram enviados filhos, maridos e esposas 'desencaminhados' (NEDER, 2009, p. 86).

Aqui no Brasil, o poder oficial utilizou a força policial para ordenar e retirar das ruas a mão de obra despreparada e desqualificada, constituída, principalmente, pela grande massa de ex-escravos. Nesse sentido, a Casa de Correção da Corte era fundamental para o ordenamento social e, mais adiante, às Colônias Correcionais, sendo a da Ilha Grande uma das mais utilizadas devido ao seu isolamento geográfico, o que permitia ao Estado o uso da força distante dos olhares indesejados de curiosos, da imprensa e de questionadores da política a época.

Nesse sentido, a instituição judiciária promoveu um conjunto de práticas políticas e ideológicas que visavam a uma atuação decisivamente disciplinar, por meio da “educação pelo trabalho”. Essa discussão tem dominado todo o discurso do campo jurídico para a justiça criminal por mais de um século (NEDER, 2009, p. 94).

A esse respeito vale destacar uma particularidade: embora a pena de prisão tenha sido adotada no Código de 1830, esta somente se efetiva a partir de 1850, quando foi inaugurada a Casa de Correção da Corte. Conforme discorre Araújo (2009), no período do império português no Brasil, havia a preocupação com a construção de um local seguro para deter os criminosos e principalmente os escravos, que compunham a metade da população da capital. Nesse contexto, o cárcere era concebido como o lugar em que os acusados, de qualquer natureza, ficavam reclusos à espera do processo de punição que consistia em ações de violências, praticamente aplicadas ao corpo, tais como: decepar membros, produzir mutilações seguindo a orientação da pena de Talião, fazer marcas corpóreas com queimaduras, enforcamento, esquartejamento. Essas ações eram praticadas a partir da argumentação de que:

[...] havendo em toda a parte muita casta de vadios que cometem insultos e extravagâncias inauditas, não é de admirar que no Rio de Janeiro, onde o maior número de seus habitantes se compõe de mulatos e negros, se pratiquem todos os dias grandes desordens, que necessitam ser punidas com demonstrações severas, que sirvam de exemplo e de estímulo para os coibirem, ainda que de nenhum modo se deve esperar que o sejam na totalidade. Talvez por esse motivo se mandou aqui estabelecer, pela Carta-régia de 8 de julho de 1769, uma casa de correção, que,

sendo esta utilíssima, não sei por que ficou em esquecimento. [...]. Esta casa de correção deveria ser capaz de promover o trabalho dos detentos tirando-os do ócio. (VIEIRA FAZENDA, 2011, p. 438).

Evidencia-se desse modo, a questão provável da não construção de uma prisão naquele momento, motivada talvez pelo que seria uma falta de recursos, devido ao alto investimento, além de existir ainda, naquela época, a questão da punição pública para servir de exemplo para a população, principalmente para os pobres e escravos. Em certo sentido, para Motta (2011), a sociedade desse período colonial apresenta o castigo e o exílio como forma de punição, ou seja, pelo exemplo do corpo, exposto em praça pública, e pelo degredo do condenado, que se insurgia de alguma forma contra o Rei.

É interessante observar que a necessidade de instituições de encarceramento, nos períodos colonial e imperial, no Brasil, não refletia o ideal de modernidade, ou seja, as cadeias não são instituições importantes no âmbito da questão punitiva para as autoridades coloniais. Na maioria dos casos, eram espaços onde os suspeitos aguardavam condenação e também a sentença de execução, visto que o castigo, como forma de punição, estava associado às execuções públicas, trabalhos forçados, desterros, açoites e outras modalidades de aviltamento. Como pode ser observado, o encarceramento no período colonial era uma prática ditada pelos costumes, sendo a Lei, um argumento que aparecia em segundo plano. Contudo, era preciso um lugar para armazenar os detentos.

Assim, nesse contexto, foram criadas, segundo Souza (2012), entre 1747 e 1808, três prisões na cidade do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que nesse sentido as autoridades lançaram mão da própria população carcerária para a construção das prisões, pois foi preciso diminuir os gastos com o uso da mão de obra escrava. Nesse período o Brasil encontrava-se ainda como colônia de Portugal, mudando seu status somente a partir de 1808, com o início do reinado de D. João VI, segundo Scantimburgo (1971). As prisões existentes na época eram as seguintes:

a) Fortaleza de Santiago da Misericórdia de 1603, atual Museu Histórico Nacional; e acrescida da Prisão do Calabouço, em 1693, destinada a escravos faltosos, sendo o Calabouço aterrado e reurbanizado em 1920⁶;

b) Fortaleza de Santa Cruz da Barra, erguida em 1584, que além de guarnecer a entrada da Baía de Guanabara, vê-se também na função de prisão militar, tendo sido

⁶Disponível em:

http://www.museusdoriorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=42:museu-historico-nacional. Acesso em: 20 mar. 2016.

denominada como Fortaleza de Santa Cruz da Barra, em 1612, nome que traz até os dias atuais, ela fica no bairro de Jurujuba Niterói;

c) A Ilha das Cobras foi composta por três fortalezas: a de São José, erguida em 1624, que possuía uma masmorra em sua estrutura, sendo revitalizada em 1639 e rebatizada como Santa Margarida das Ilhas das Cobras; a fortaleza do Pau da Bandeira; e a Fortaleza de Santo Antônio, ambas localizadas na atual Ilha Fiscal e unificadas em 1790, levando a denominação de Fortaleza do Patriarca de São José da Ilha das Cobras⁷ e utilizada como prisão militar;

d) O termo Aljube advém do árabe e significa cárcere, poço, calabouço, cisterna e foi construído em 1735, tendo sido destinada a criminosos eclesiásticos. Em 1808, ela se funde à cadeia comum e passa a receber presos ditos comuns, sendo denominada Cadeia da Relação, em 1823;

e) O prédio da Câmara e Cadeia Pública foi inaugurado em 1747⁸, serviu depois como sede do Senado e Cadeia Pública, até 1808, tendo sido implodido em 1922, para a construção do atual prédio da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro;

Quando o prédio do Senado e Cadeia Pública foi requisitado com o objetivo de alojar a Comitiva Real, em 1808, os presos foram removidos para um cárcere eclesiástico, construído pela Igreja em 1735, o Aljube, ao pé do morro da Conceição, abaixo do palácio Episcopal e próximo às ruas da Prainha (atual Rua do Acre) e da Vala (atual Rua Uruguaiana). O Aljube, como era conhecido esse cárcere, tornou-se destino da maioria dos presos escravos ou homens livres que cometiam algum delito, de 1808 a 1856, inclusive alguns presos envolvidos com a Inconfidência Mineira; já o inconfidente Joaquim José da Silva Xavier ficou detido na Cadeia Pública, conhecida por Cadeia Velha, e foi levado da cela do andar térreo, em 21 de abril de 1792, para a forca⁹.

Uma comissão composta por sete cidadãos foi criada pela Câmara Municipal, tendo em vista o artigo 56, da Carta de Lei de 1 de outubro de 1828, ainda no período imperial, para visitar as prisões civis, militares e eclesiásticas. Esta comissão descreve em relatório as péssimas condições do Aljube, como podemos constatar a seguir:

[...] foi com grande dificuldade que se pôde vencer a repugnância que deve sentir todo coração humano para penetrar nesta sentina de todos os vícios, neste antro infernal onde tudo se acha confundido, o maior facínora com uma simples acusada, o assassino mais inumano com uma miserável vítima da calúnia, ou da mais deplorável das administrações da justiça. O aspecto dos presos nos faz tremer de horror: mal cobertos de trapos imundos, eles nos cercam por todos os lados e

⁷ Disponível em: <https://www.mar.mil.br/cgcfm/museu/historiadailhadascobras.htm> - Acesso em: 20 mar. 2016.

⁸ Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/projetos1.htm> - Acesso em: 20 mar. 2016.

⁹ Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/projetos1.htm> - Acessado em 20 mar. 2016.

clamam contra quem os enviou para semelhante suplício, sem os ter convencido de crime ou delito algum. Os infelizes preferiam antes morrer de uma vez, a acabar pouco a pouco no meio dos maiores tormentos da fome, do calor e vendo cada dia deteriorar-se mais a saúde. Os esconderijos desse edifício, para 12 a 20 pessoas, continham 390 presos! [...] (FAZENDA, 2011, p. 439).

Neste período do século XVIII, metade da população de 170 mil habitantes do Rio de Janeiro era composta por escravos, controlados por tronco, ferros e prisões, estas se encontravam superlotadas. Segundo Souza (2012), com a escassez de recursos, as autoridades utilizaram em obras públicas a mão de obra de escravos presos, o que gerou um duplo cativo.

A Constituição de 1824, outorgada por Pedro I, em 25 de março de 1824, determinou que as instituições prisionais do Império fossem, segundo documento do Arquivo Nacional¹⁰, “[...] seguras, limpas e bem arejadas, havendo diversas casas para a separação dos réus, conforme as circunstâncias e natureza dos seus crimes”.

Tanto a Constituição de 1824 quanto o Código Criminal de 1830¹¹ introduziram a questão do aprisionamento moderno no país. Os estudiosos brasileiros influenciados pela Escola Positivista de Cesare Lombroso (1836-1909), Raffaele Garofalo (1851-1934) e Eurico Ferri (1856-1929), evidenciaram a prisão como local de observação e pesquisa, principalmente considerando o entendimento e constituição do perfil do indivíduo criminoso, objetivando o estudo da personalidade criminosa a partir dos motivos dos crimes, dos antecedentes familiares e psíquicos, além de outras suposições. Nesse período, para Souza (2012), as prisões brasileiras adotaram os moldes das prisões dos países desenvolvidos, uma vez que os legisladores, nessa mesma época, pressupunham um ideal de civilização baseado em instalações adequadas e boas condições de higiene, o que de fato nunca aconteceu durante todo o período do Império¹², esbarrando sempre na burocracia estatal e na falta de recursos destinados a este fim, situação agregada também à superlotação. Espera-se que a instituição prisional seja, antes de tudo, um instrumento de regeneração moral do criminoso, sendo também um dispositivo de que disporia a Justiça para classificar, catalogar e separar os criminosos, considerando a dimensão da culpa e a gravidade do crime cometido.

Nesse momento, ainda no período do Império, surge essa instituição prisional que traz em seu cerne uma nova função além da punição; percebemos que essa nova missão da prisão

¹⁰ Conforme site do arquivo Nacional. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=6333>. Acesso em: 22 nov. 2015.

¹¹ Segundo este Código, o condenado poderia ser punido com morte, galés, prisões perpétuas ou prisão com trabalho.

¹² Disponível em:

<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2226&sid=166>. Acesso em: 20 mar. 2016.

é evidenciada por meio de Foucault (1987), quando este nos apresenta a inversão do princípio da masmorra, ou seja, o preso não é mais escondido em um calabouço ou masmorra, cujo objetivo seria o esquecimento do sujeito; ele é trancado na prisão, mas de maneira invertida ao calabouço ele permanece observado, vigiado em toda sua rotina, e a sensação de controle efetivada pelo Estado se instaura no lugar prisão.

Antes as masmorras e calabouços tinham como função a punição corpórea, deixar o prisioneiro sofrer e, por fim, a punição em praça pública ou degredo. A prisão moderna surge com o objetivo do trancamento para regeneração, moldar os presos aos costumes exigidos pela sociedade e, para isso, seria necessário observá-los todo momento. Eis o novo modelo de prisão, quando o preso é observado e, principalmente, quando este se sente observado e desta forma é controlado. A prisão moderna é o local onde o poder de punir agora se exerce com o rosto descoberto, onde o castigo poderá funcionar em plena luz, sendo considerado neste momento como terapêutica. A sentença está inscrita entre os discursos de saber e nesse sentido é avalizada pela ciência e justificada como processo de humanização.

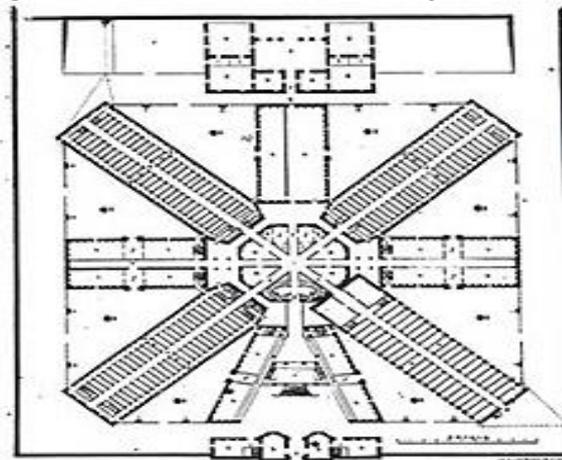
Ao partir dessa nova ideia de prisão, em fevereiro de 1833, o Governo Brasileiro escolheu um terreno situado à Rua Nova Conde, nas chácaras do Catumbi, região mais afastada da cidade, local de mangues e pântanos. As obras da penitenciária, segundo Souza (2012), duraram de 1833 a 1850. Em 1850, por meio do decreto nº 678, a Casa de Correção tinha a pretensão de ser a prisão modelo do Império, cujo projeto objetivava a recuperação do preso pelo trabalho, sendo considerada, no Brasil, segundo o Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa¹³ “[...] uma das obras mais úteis e necessárias ao País pela influência do sistema penitenciário sobre os hábitos e a moral dos presos” (BRASIL, 2016, p. 28).

Uma particularidade desse período deve ser trazida para reflexão. A comissão criada para elaborar o plano de construção da Casa de Correção da Corte defendia a ideia de que o local a ser escolhido deveria atender a seguinte exigência: o espaço de reclusão deveria estar em lugar que pudesse ficar à vista de todos, no sentido de representar o triunfo da vitória da moral sobre o vício, bem como da atividade laborativa sobre a inclinação para o ócio. Essas duas condições seriam fundamentais para a regeneração moral do criminoso, proposta entendida como desenvolvimento e progresso.

¹³ BRASIL. Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1834. pg. 28. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/ministerial/justica>. Acesso em: 19 ago. 2016.

As obras foram de 1833 a 1850 e o projeto teve o intuito de erguer um grandioso edifício que contaria, conforme planta na Figura 1, segundo Sant'Anna (2009), com a construção de oito raios que abrigariam celas individuais e oficinas de trabalho, a autora aponta para a questão da dupla pavimentação, ou seja, o prédio tinha dois andares. No projeto, os raios têm início em um centro comum aos demais raios, apontando para as extremidades, de modo que o espaço destinado ao local de vigilância da prisão tivesse alcance visual para todos os raios. Nesse momento, encontramos uma contradição de plantas, uma vez que há uma segunda planta, Figura 2, com dimensões diferentes e cujo raio maior possui 108 celas – se consideramos dois pavimentos –, enquanto o menor teria 76, sendo que a soma dos 4 raios da primeira planta totalizam 368 celas e oficinas, o que a diferencia da outra planta em quantidade. Em certo sentido, a obra seguiria o modelo panóptico, para que os inspetores instalados no centro pudessem observar todos os presos.

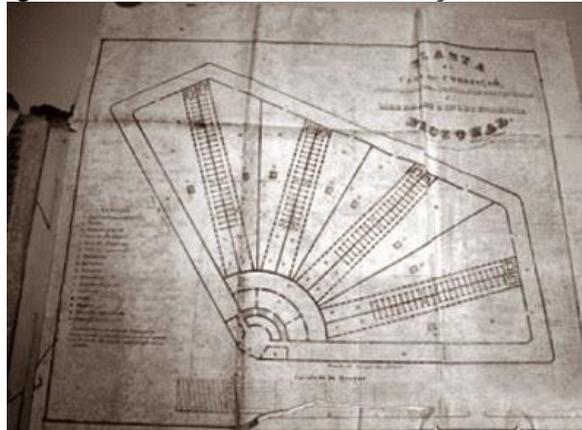
Figura 1 - Planta da Casa de Correção da Corte.



Planta da Casa de Correção da Corte, 1834

Fonte: Arquivo Nacional.

Figura 2 - Planta da Casa de Correção da Corte.



Fonte: Arquivo Nacional.

Porém, segundo Soares (1994) devido à falta de recursos financeiros foi construído somente um edifício, ou seja, um raio para sediar a Casa de Correção da Corte, inaugurado em 06 de julho de 1850, tendo sido destinado ao tratamento correccional de mendigos, vadios, menores, contraventores e criminosos. Quando da inauguração, o projeto inicial não estava todo concluído, contava inicialmente com cem celas, onde habitavam os presos (e destes somente sessenta condenados trabalhavam nas oficinas), em 1852, as duzentas celas do primeiro raio são concluídas; no ano de 1941, a Casa de Correção recebe a denominação de Penitenciária Central do Distrito Federal e, em 1957, o nome de Penitenciária Professor Lemos de Brito. Quanto ao segundo raio, para Vasconcelos (2000), foi erguido em 1856 e destinado ao edifício da Casa de Detenção, este passou a funcionar de maneira provisória e com o tempo teve este prédio como definitivo. Em 1941, a casa de Detenção recebe a denominação de Presídio do Distrito Federal; em 1960, com a saída da Capital, ficou subordinado à Secretaria de Segurança do novo Estado e, no ano de 1963, recebeu o nome: Penitenciária Milton Dias Moreira, desvinculando-se administrativamente da Penitenciária Lemos de Brito. Cabe ressaltar que os demais raios nunca saíram da planta, o que desvirtuou o projeto inicial, cujo modelo estava baseado no panóptico de Jeremy Bentham¹⁴. Segundo o texto do site do Arquivo Nacional¹⁵, esse modelo de prisão foi pensado por uma associação de homens como Evaristo da Veiga, Honório Carneiro Leão e Aureliano de Souza Oliveira Coutinho, advindos do Vale do Paraíba, ligados à atividade cafeeira, cujo projeto mensurava a Casa de Correção com quatro raios e duzentas celas cada um, chegando ao total de oitocentas celas.

Em tese, o preso que passasse pela Casa de Correção seria recuperado pelo e para o trabalho, mas isso não saiu do campo jurídico. Na prática, as prisões cheias, a precariedade das instalações e a permanência de práticas ainda escravistas impediam que o aprendizado de um ofício acontecesse de fato com a massa carcerária. A justiça criminal baseou sua prática ideológica no trabalho e na disciplina, mas não pensou na inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, de tal forma que o trabalho do preso era precarizado e procurava principalmente atender às instituições. Segundo Sant'Anna (2009), até a década de 1870, a Casa de Correção teve um número grande de pedidos de serviços das Oficinas, os pedidos vinham dos Hospitais

¹⁴ Jeremy Bentham - Filósofo utilitarista do final do século XVIII, cujo modelo arquitetônico tinha uma torre central como observatório das demais dependências.

¹⁵ Prisões, Presidências e Cadeias na Colônia - Viviane Gouvea - Arquivo Nacional. Disponível em: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infol=2222&sid=165>. Acesso em: 11 ago. 2016.

da cidade para a lavagem de roupa; a manufatura de sapatos, requisitados pelo Corpo de Bombeiros e pelo Arsenal de Guerra; a Inspetoria Geral de Instrução, por sua vez, requisitava móveis, cadeiras, armários para as escolas primárias e secundárias da cidade; além de atender à Livraria Garnier com encadernações.

Certo de que o objetivo do trabalho, no âmbito da prisão, era disciplinar, enquanto o trabalho, no âmbito da sociedade livre, era econômico. Para Neder (2009) não havia cursos efetivos, encaminhamentos a empresas ou qualquer tentativa de inserção de fato. O sistema penal republicano ainda estava calcado em uma visão escravista de mundo e seu desprezo pelo trabalho e pelos trabalhadores era muito forte.

Devido às várias revoltas na Casa de Correção, no ano de 1905, segundo Sant'Anna (2009), uma comissão do Ministério da Justiça de Negócios e Interiores produziu um relatório sobre uma visita à citada instituição. O relatório apontava para a desordem na rotina prisional que nada contribuía para o desenvolvimento moral dos indivíduos condenados, uma vez que os presos não frequentavam escola, não contavam com serviço de capelão, além disso, havia ainda uma relação conflituosa com o chefe dos guardas e com a direção.

Por outro lado, a Casa de Detenção recebia pessoas que aguardavam à condenação nesse espaço e, segundo Chazkel (2009), nas décadas posteriores à escravidão (1888) e ao fim do Império (1822-1889) encontrava-se a maioria das pessoas presas na cidade do Rio de Janeiro. Assim, por vezes, esse era o único espaço onde os presos teriam contato com seus direitos, situação em que, segundo Chazkel (2009), "[...] cidadãos comuns tinham relativamente pouco contato com o Estado, com exceção de suas passagens pela delegacia de polícia, quase sempre seguidas de um turno na Casa de Detenção".

Ainda segundo Chazkel, os agentes da Lei representantes do Estado incluíam em suas falas elementos didáticos, o que nos apresenta uma tentativa de ensinamento, mesmo que travessada por ideologia e religiosidade.

Os discursos das autoridades públicas tinham como cerne o aceitável e o não aceitável pela sociedade, mas os códigos evidenciados à época pelas autoridades passavam por uma fronteira muito vulnerável: poderia ser preso um escravo fugitivo, um jogador de aposta não licenciada ou um acusado de vadiagem. No que se refere ao Código de 1890, para Chazkel (2009), existia um subgrupo de infrações de contravenção, em que havia uma definição muito vaga do que era lícito e ilícito quanto a pequenos crimes, o que deixava com a polícia a responsabilidade de decidir.

As autoridades judiciais encaminhavam as pessoas presas para a Casa de Detenção, segundo Souza (2012), local em que elas eram punidas, inclusive, na prisão com trabalho.

Após a condenação, os presos eram levados à Casa de Correção da Corte ou à pena em penitenciárias agrícolas, em particular, a Colônia Correccional de Dois Rios. Segundo Chazkel (2009), as infrações de contravenção estavam em um subgrupo, cuja categoria jurídica influenciava na jurisprudência criminal e esta, por sua vez, à prática policial, que usava a corrente jurídica como instrumento para classificar jogo, prostituição, comércio ambulante sem licença e vadiagem.

Um dos pressupostos principais do projeto reformador das prisões do século XIX é o trabalho, cujo objetivo era a mão de obra advinda de pessoas pobres e rebeldes, em trabalhos públicos ou em fábricas. Conforme ressalta Araújo (2009) a falta de trabalho era um sinônimo de vadiagem, com o que concordava a elite brasileira, desta forma, a ação policial e a prisão viriam ao encontro dessa demanda.

Neste momento, o regime penitenciário brasileiro seguia o de Auburn (trabalho em comum nas oficinas durante o dia e cela individual à noite, em silêncio absoluto), diferente do regime de Filadélfia (isolamento total do preso em cela), que partia da regeneração do preso, a partir da reflexão de cunho religioso, conforme se depreende do pensamento de Foucault (1987). No regime da Pensilvânia, o trabalho era dado como recompensa e não como castigo. O regime da Pensilvânia serviu de modelo para a Casa de Correção da Corte e é amplamente defendido até os dias atuais.

A Casa de Correção foi concebida para acomodar detentos sentenciados à prisão com trabalho, sendo a mão de obra nesta instituição utilizada para trabalhos de exploração de pedreira, carpintaria, alfaiataria, encadernação e sapataria. Para Souza (2012), esperava-se que a produção dos presos fornecesse sustento para a prisão, mas pelo que parece não conseguiam custear os gastos, devido, em parte, à qualidade duvidosa dos produtos. No entanto, para Pessoa (2014), uma comissão foi criada para averiguar os custos. Esta comissão referiu-se especificamente aos serviços que funcionavam na penitenciária da Corte (e que geravam gastos adicionais), seriam eles: o depósito de africanos livres, a prisão do Calabouço, destinada aos escravos, e o Instituto dos Menores Artesãos, criado pelo decreto n. 2.745 de 13 de fevereiro de 1861.

Segundo Chazkel (2009), quando se refere aos presos da casa de Detenção, estes permaneciam em custódia do Estado, mesmo sem indícios de crime, e eram forçados a trabalhar para o governo, principalmente nos serviços de infraestrutura pública; a Casa de Detenção abrigava todo tipo de prisioneiros, que podiam ser homens livres ou escravos acusados por uma variedade de crimes e acusações.

Antes de chegarem à Casa de Detenção, os presos passavam pelo Instituto Forense, local em que faziam exame médico para determinação de estado mental, além de qualificar a aptidão para o trabalho. Ao chegarem, os presos produziam grande parte do material que a instituição ou o estado precisasse, tais como: bolsas para o departamento de Correios, coldres para os policiais, equipamentos usados em animais e no transporte de prisioneiros (CHAZKEL, 2009). Outro objetivo do trabalho salientado por Araújo (2009) é o que tange à visão do Diretor da Casa de Correção, o Sr. Miranda Falcão (1855). O citado Diretor alegava que o trabalho mantinha o preso ocupado, o que evitava o ócio e desviava o preso do que era ilícito na prisão.

No ano de 1902, por meio da Lei nº 947, de 29 de dezembro, há uma reforma do Sistema Policial do Distrito Federal e com isso são criadas as Colônias Correcionais, espaços que, segundo Vasconcelos (2000), tinham como objetivo reabilitar os mendigos, vagabundos ou vadios, capoeiras e os menores viciosos por meio do trabalho e da instrução.

No Brasil, a política penitenciária não se afasta muito daquela implementada nos países de primeiro mundo. A diferença está no investimento menor e, por isso, nas adaptações que acontecem, como a não conclusão do projeto panóptico para a Casa de Correção da Corte e a adaptação de velhas construções para unidades prisionais (SOUZA, 2012). Vale lembrar ainda que, segundo dados do INFOPEN¹⁶ (2015), das 1.258 unidades prisionais no país, 450 unidades foram adaptadas, ou seja, não foram construídas para esse fim.

Apoiamo-nos nas ideias de Reishoffer e Bicalho (2015) para afirmar que até a atualidade o Estado não encontrou alternativa para substituir o cárcere. Esse é um fato, uma vez que a prisão não resolve a questão da criminalidade que continua evidenciada nos centros urbanos brasileiros, considerando o fato de que além de não conseguir atingir seu declarado papel ressocializador, ela reduz o preso à condição de custodiado, estigmatizando-o no imaginário coletivo como elemento perigoso à sociedade.

Nesse momento, penso ser importante esclarecer um pouco o termo ressocializar e o que este significa no sistema prisional. Para Capeller (1985), este termo surge com o desenvolvimento das Ciências Sociais Comportamentais e advém da ciência positivista do direito, trazendo consigo a questão da ideologia e da repressão.

¹⁶INFOPEN. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

No brasão do DESIPE¹⁷ encontra-se o dístico escrito em latim *Fronde Virere Nova*, a tradução ao pé da letra significa viver uma nova folha, ou ainda, uma nova folhagem verde, observamos que tais palavras ficavam juntas ao desenho de uma árvore podada, o que significava dizer que nesse momento acreditava-se que o Estado poderia mudar a índole do preso, criando um novo cidadão. De fato, para Foucault (2009), a finalidade da prisão moderna é a de transformar os homens em indivíduos dóceis e úteis à sociedade, de forma que se moldem ao regime capital vigente.

Figura 3 – Brasão do DESIPE.



Fonte: DESIPE, Manual do ASP, 1998.

Tendo em vista os preceitos do antigo DESIPE, no que diz respeito à modificação do preso, podemos nos apoiar em Adorno (1991), quando nos apresenta o conceito de socialização incompleta, ou seja, entende-se que ele consiste na incapacidade das instâncias tradicionais, tais como: religião, família, escola, comunidade, mercado de trabalho e sociedade em geral, efetivamente, de gerar meio de inclusão social que possa permitir o desenvolvimento saudável dos indivíduos. Uma vez que a socialização não foi completa, o Estado lança mão da ressocialização como forma de reparação do indivíduo, no entanto, este termo na língua portuguesa (re+socializar)¹⁸ é verbo transitivo direto e tem como significado tornar a socializar(-se), ou seja, trazer alguém que fazia parte da sociedade de volta. Isso significaria dizer que o sujeito teria passado por todos os direitos e deveres da sociedade, tendo abandonado a todos.

O termo ressocializar em sua semântica nos remete à ideia de transformação do homem, socializando-o novamente, o que, por sua vez, se baseia em uma premissa de que a prisão seria apartada da sociedade. Assim, pelo que vimos anteriormente, na parte histórica, a prisão surge como forma de controle social, por meio do sistema capital que necessita de uma

¹⁷ DESIPE – Departamento Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, já extinto, era ligado a Secretaria Estadual de Justiça.

¹⁸ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/ressocializacao>. Acesso em: 21 mar. 2016.

massa excedente. No caso do sistema prisional, quando nos referimos à ressocialização, temos como ator principal o preso, que por fatores externos a ele, será reconduzido à sociedade por meio da interferência da prisão, que é entendida pelo Estado como regeneradora. Desta forma, o preso retornaria à sociedade de modo recuperado. Cabe salientar que a maioria dos detentos não tiveram seus direitos atendidos como pessoas livres, direitos como educação, saúde e moradia, o que nos leva a refletir de que maneira o Estado pensa essa ressocialização, uma vez que o homem não teve seus direitos atendidos quando livre. Na verdade, muitos não têm consciência da máquina estatal, no que se refere ao processo prisional e a sua complexidade de manipulação das massas. Algo que só começam a entender, frente ao funcionamento dessa máquina, quando presos e passando pelo controle do Estado. Ainda sobre a questão da ressocialização, segundo Pavarini (1979), na prisão não existe ressocialização; o autor vai além, afirmando que na verdade a prisão deveria ser extinta, pois funciona simplesmente como terror repressivo.

Por outro lado, há a formação de um grupo na prisão, esse grupo cria as suas normas de convívio e de sobrevivência, a partir de um local fechado e controlado, de tal forma que mesmo havendo indivíduos presos, cada um condenado ou aguardando sua condenação, eles são vistos pelos agentes de controle como *massa carcerária* ou simplesmente como *coletivo*. Desse modo, ao nos apoiarmos no pensamento de Halbwachs (2003), percebemos a capacidade do grupo de marcar o indivíduo e desse grupo formar alguns pensamentos em comum. De maneira geral, segundo o autor, quando estamos em um grupo nos identificamos com este e podemos confundir o nosso passado com o do grupo. É nesse contexto que se instaura a prisionalização, por meio do convívio e da influência do grupo sobre o indivíduo preso.

Ainda quanto à questão do grupo na prisão, de acordo com Baratta (2013), existe a subcultura criminal, instância em que, segundo o autor, o grupo cria as suas próprias regras como forma de resistência às regras oficiais. Isso é feito para garantir sobrevivência no meio rude que é a prisão, condição em que a facção criminosa legitima essas regras; e uma vez que o convívio deste grupo é basicamente fechado em si, tendo poucas interferências do *mundo livre*, esse estar junto diariamente cria subsídios para a formação do pensamento em comum, criando desta forma, segundo Halbwachs (2003), laços de memória.

Ao aprofundar mais o tema, quando falamos do *coletivo prisional*, tratamos de parte da sociedade, sendo assim, a articulação com as ideias de Tarde (1890) se faz fundamental, uma vez que para o autor a sociedade não existe simplesmente por fatores jurídicos, políticos ou religiosos, mas também pela questão da imitação como possibilidade de laços sociais.

Esses laços teriam início na imitação das pessoas mais próximas para as mais afastadas. Nesse sentido, nossas ações podem ser entendidas como algo que surge pelo convívio diário com o outro – e de fatos alavancados por este convívio – e para nos fixarmos nesse grupo existe a questão da memória. Um indivíduo sem a memória de um determinado grupo, pouco ou quase nada tem a compartilhar sobre momentos vividos em comum, segundo Halbwachs (2003). Assim, as memórias de seu passado se tornam, de certa forma, *memórias estrangeiras* ao seu grupo, aquele, então, sente que está deslocado e tem a sensação de estar fora do seu meio, atrapalhando, de certa forma, o convívio social. As influências acontecem na prisão de tal forma, que em muitos relatos o preso, réu primário, acaba por aprender outras modalidades de crime por meio da convivência e da observação no meio prisional, além de criar laços afetivos e de memória com outros presos, o que leva à continuidade de uma subcultura criminal.

No entanto, não poderíamos deixar de trazer à baila algumas questões pertinentes à teoria das subculturas criminais. O problema evidenciado dessa teoria é justamente o desprezo pela dimensão da ação individual ou pela subjetividade de cada pessoa. Não creio que seja correto afirmar que as perspectivas macro estruturais, quaisquer que sejam elas, estejam totalmente inadequadas, como assevera Wilson (1985). Não podemos desprezar a subjetividade e, nesse sentido, nos apoiamos em Cohen e Felson (1979), como exemplo de como uma abordagem estrutural pode satisfazer a pesquisa no estudo do crime, não só no sentido teórico, mas também no prático. Isso ocorre, uma vez que Cohen e Felson consideram a ação individual como uma unidade de observação. Nesse sentido, essa abordagem supera a abordagem convencional, uma vez que os autores não examinam as causas de motivação para o crime, mas se apoiam na motivação criminal como um dado e pesquisam a maneira como a organização espaço-temporal das atividades cotidianas influencia, de modo que as pessoas traduzam uma inclinação criminal existente em ação. Assim, a teoria das subculturas criminais pode ser observada, desde que atentemo-nos para a influência da subjetividade no contexto social.

No tocante ao sujeito e sua subjetividade que permeia a questão da socialização e da organização social, Tarde (1890) defende a ideia de que os indivíduos querem a socialização mais intensa possível e não a organização social mais alta possível, assim, os homens procuram se aproximar, por serem seres sociais, por meio da vivência e da troca de saberes, que ocorre por meio da proximidade dos indivíduos, ou seja, do estar incluído em um grupo. É por meio do convívio que surge o que aqui denominamos de *organismo social*, este existe pelas influências de cada indivíduo sobre os outros, essa influência corre por uma via de mão dupla e passa também pela questão da subjetividade individual. Ou seja, além das influências

dos outros, agregamos a nossa contribuição criativa individual, por meio da transformação daquilo que recebemos do outro, isso é o que Tarde denomina imitação. A organização social existe também a partir de regras e valores impostos pelo corpo social e, portanto, não é natural aos indivíduos, de tal forma, que Tarde afirma se tratar de algo que não é bem quisto pelo indivíduo.

Por outro lado, para Reishoffer e Bicalho (2015) o ideal ressocializador começa a ser abandonado e é acompanhado pelo aumento das formas políticas de administração da disciplina carcerária. Por sua vez, este se baseia no discurso político, que se apoia na questão da insegurança para gerar segurança. Nesse sentido, para um grande número de pessoas que vivem da indústria da violência, quanto mais inseguro melhor. Esse seria o caso dos fabricantes de armas; de instrumentos de detecção; de grades; bem como de empresas de engenharia especializadas na construção de presídios; além de outras tantas empresas e bens de consumo e permanentes – necessários ao funcionamento dos presídios. Desta forma, a ressocialização cai por terra em detrimento da necessidade do recrudescimento da segurança.

No Brasil, nas últimas décadas, temos um movimento político criminal de endurecimento das penas, em que o velho discurso da *segurança nacional* incorpora a ideia da segurança urbana trazida pelos políticos, em seus discursos eleitorais, de modo que a opinião pública propagada se articula à ideia de que o enrijecimento penal e a segurança andam juntos.

Quando pensamos na questão da segurança trazemos algumas considerações de Wacquant (2013), quando este aborda a questão do aumento da insegurança advinda de uma política neoliberal como projeto ideológico. Nessa política, os governos articulam práticas do livre mercado e da responsabilidade individual. Por esta leitura, as relações trabalhistas são precarizadas, com o aumento do desemprego e o crescimento do trabalho informal. Essas políticas apresentam cinco traços comuns: o final da complacência (atacar diretamente o problema do crime); a proliferação das Leis e da tecnologia, tais como: a legislação do RDD¹⁹ e o crescente monitoramento; o discurso alarmista da insegurança (espalha-se o discurso da insegurança em grande escala); o novo modelo de cidadão exemplar (padrão de cidadão é evidenciado, de tal forma que aquele que não esteja enquadrado seja um possível infrator, geralmente negros, pobres e jovens da periferia); e o endurecimento (recrudescimento da rede policial e consequente inchamento do sistema penitenciário).

¹⁹ Regime Disciplinar Diferenciado (RDD). Este prevê a possibilidade de isolar o preso por até 360 dias e aplica-se aos líderes de facções criminosas ou portadores de comportamentos inadequados. O RDD foi introduzido pela Lei n° 10.792, de 1° de dezembro de 2003, que alterou a redação do artigo 52, entre outros, da Lei n° 7.210, de 11 de junho de 1984 (Lei de Execução Penal).

Ainda seguindo as ideias de Wacquant (2103), temos como resultado desse ideário, proveniente da política neoliberal, justificativas que apoiam os governos no tocante à severidade penal, elas são percebidas pelos governos como *saudáveis* e entendidas como autodefesa do corpo social ameaçado pela criminalidade. Por outro lado, as pesquisas de Wacquant são baseadas em estudos feitos nas prisões estadunidenses, cuja realidade é bem diferente da que vigora nas prisões do Brasil, embora as prisões americanas estejam lotadas, como o estudioso apregoa, aqui, além de lotadas, elas apontam para uma precariedade de recursos financeiros, obrigando aos Estados improvisarem os famosos *Puxadinhos* (adaptação de espaços para acomodação de presos e funcionários trabalharem nas prisões mais antigas).

Quanto às novas prisões, segundo Vasconcelos (2000), são financiadas em grande parte pelo DEPEN, como espaços destinados unicamente à prisão e ao controle, monitoradas por câmeras e aparelhos de detectores, locais em que não há espaço para cursos e para o aprendizado para o mercado de trabalho.

Quanto à criminalidade, tomando como base o relatório Mapa da Violência (2015), da UNESCO, 42.416 pessoas morreram em 2012 no Brasil, vítimas de arma de fogo, o que equivale a 116 óbitos por dia. Esse número é ainda maior entre os jovens, que correspondem 59% das estatísticas, o que nos leva a questionar se é simplesmente uma questão de mídia, como afirma Wacquant (2013), ou se nos países de terceiro mundo, em especial o Brasil, essa violência, além de ser apropriada e divulgada maciçamente pela mídia, ocorre de fato.

Grande parte dessas mortes aconteceu por meio de arma de fogo, principalmente, em confrontos entre a força policial e membros do tráfico de drogas, situação que se espalhou por todo o Brasil, demonstrando um consentimento por parte do Estado, na questão do uso desses armamentos. Sabe-se que nesses confrontos muitas mortes são provocadas por esses armamentos, quase sempre utilizados pelas facções, muitos de uso restrito da polícia ou das forças armadas e outros oriundos de contrabando. Os confrontos que ocorrem nas favelas produzem vítimas de ambos os lados, mas, segundo Zaccone (2015), a inclusão e a exclusão jurídica dos homicídios ocorrem quando os agentes são os policiais e há manifestações por meio da condição do morto, e não como o fato ocorreu, ou seja, as investigações policiais e mesmo o judiciário não entendem como assassinato, considerando apenas a condição pregressa do morto, sua história de crimes ou simplesmente por estar em um local considerado violento. Em geral, esse histórico é mais evidenciado do que o que o levou à morte. Nesses confrontos, além das mortes, muitos membros dessas facções são presos, assim

como um grande contingente proveniente de pequenos delitos, o que alimenta, de forma contínua, o sistema penitenciário.

Segundo dados consolidados do INFOPEN²⁰, do ano de 2015, referentes ao ano de 2014, no Brasil, de acordo com o mesmo Portal, no ano de 1990, a população carcerária era de 90.000 presos, enquanto no ano de 2014 contávamos com uma população prisional de 607.731, sendo que destes 41% estão presos sem condenação, ou seja, aguardam o julgamento e podem ser inclusive considerados inocentes. Esses dados demonstram um aumento de 575% da população presa, o que representa dados alarmantes. Ainda neste mesmo ano, segundo o CNJ²¹, o Brasil passa a ser o terceiro país que mais aprisiona no mundo, ultrapassando a população prisional da Rússia, que conta com 676.400, uma vez que o CNJ inclui a prisão domiciliar na estatística, o que eleva os números da estatística de presos no Brasil para 711.463.

Dentre os países que mais aprisionam, o Brasil, segundo o INFOPEN, é aquele que vem aumentando vertiginosamente a população prisional. Enquanto, entre os anos de 2008 e 2014, os EUA diminuíram o número de presos em 8%, a China diminuiu em 9% e a Rússia diminuiu em 24%, o Brasil teve movimento inverso, aumentando a população presa em 33% em apenas seis anos.

Ainda segundo o INFOPEN, em percentual de presos no país, no ano de 2014, temos 27% por tráfico, 2% quadrilha ou bando, 21% por roubo, 11% por furto, 14% por homicídio e 3% por receptação, 3% latrocínio, 7% desarmamento, 1% violência doméstica e 11% outros. Ao partir desses números, identificamos que mais da metade dos presos desse período estão ligados a crimes ao bem capital. Dessa forma, a política punitiva que incha o sistema prisional cria um contingente de marginais; a esse aspecto soma-se uma falta de oportunidade no mercado de trabalho para a população marginalizada, circunstância que por sua vez fortalece o contingente do tráfico de drogas. O tráfico de drogas também é um tipo de comércio ilícito que desvaloriza imóveis na região de sua atuação, retira a mão de obra barata do mercado de trabalho para agregar a seu contingente, além de aumentar a violência na região de sua atuação.

Assim, pensando sobre a questão crescente da violência no País, se consideramos a política americana, evidenciada pelo pesquisador Wacquant (2013), observa-se uma comparação quanto ao crescimento do encarceramento no sistema prisional dos EUA, quando

²⁰ INFOPEN – Portal de informação sobre o sistema penitenciário brasileiro, cujo órgão responsável é o Departamento Penitenciário nacional (DEPEN) atrelado ao Ministério da Justiça (MJ).

²¹ Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/pj-justica-em-numeros>. Acesso em: 14 ago. 2016.

o pesquisador aponta para a luta contra a violência como parte da justificativa do grande número de encarceramento. Isso se aplica também ao Brasil, quando o Estado justifica a polícia armada e violenta como forma de enfrentamento, frente ao armamento cada vez maior dos traficantes e, nesse sentido, um número maior de presos. No entanto, o traficante só tem posse da arma a partir do momento em que há uma *permissão do Estado* ou uma negligência, uma vez que grande parte do armamento vem de outros países e passa pela fronteira brasileira e chega às mãos dos criminosos.

A política de encarceramento contra a violência crescente no país se estende a outros pequenos delitos e leva os presos de menor poder ofensivo a conviver com outros, estes, em muitos casos, membros de facções, grandes traficantes, sequestradores que acabam por fim, aliciando os mais inexperientes a se juntarem à facção.

Assim, criamos inimigos entre os próprios brasileiros, algo que é visível em confrontos diários. Para Zaccone (2015), esse inimigo construído pela sociedade recebe a identificação de criminoso, sendo muitas vezes muitas vezes reconhecido como *delinquente bárbaro ou estranho*. Esse *inimigo* é conduzido para a prisão como tal e por isso deve ser contido por meio de uma segurança contínua, uma vez que passa a ser entendido pela sociedade como inimigo de todos.

Em uma unidade prisional no Brasil, a segurança é evidenciada a todo o momento, em palavras, gestos e por meio de objetos. Esta segurança vem a partir de determinações provenientes do alto escalão dos órgãos públicos, assim como pela formação dos profissionais que atuam no sistema prisional, bem como de legislações internas que determinam ações ou regulamentam normas. Tal como, por exemplo, a que diz respeito à proibição da entrada de itens em uma unidade prisional, ou ainda, qual o tipo de roupa que um visitante não pode vestir para entrar na prisão.

A Resolução SEAP nº 022, de junho de 2003, disciplina a entrada de alimentos e objetos na unidade prisional por meio do visitante. Nesta Resolução, em seu Artigo 1º encontramos estipulada a quantidade de itens máximos que podem entrar no local. Interessante ressaltar a inclusão de novos parâmetros no que tange às proibições. Nesse sentido, temos como exemplo a questão da entrada na unidade prisional de, no máximo, duas sacolas plásticas, sacolas estas semelhantes às usadas em supermercado. Ainda sobre a referida Resolução, quanto ao material permitido, temos em seu Artigo 2º que "as bolsas poderão conter frutas, alimentos cozidos, leite, biscoito e doces acondicionados em sacos ou vasilhames plásticos transparentes, cigarros, material de higiene, lençóis, toalhas, calçados e peças de vestuário".

Do mesmo modo, quanto ao visitante, não há definido na referida Resolução o tipo de vestimenta dos visitantes, mas, mesmo assim, muitos são proibidos de entrar. Para Dantas e Dahmer (2009) ocorre aqui um vazio jurídico comum em um estado de exceção e que se dissemina pela naturalização e banalização da *opressão/dominação*. Nesse sentido, as regra de revistas são baseadas em casos anteriores, como no caso das mulheres, usando roupa justa, transparente ou decotada, assim como sapato de salto alto, cuja justificativa é a de que durante algumas revistas começou-se a encontrar pequenas facas, munição e substância ilícitas em seus sapatos; desta forma, apenas visitantes usando calçados baixos são autorizados a entrar. Com o avanço das novas tecnologias, durante as revistas, começaram também a encontrar *chips* de celular dentro desses calçados (baixos ou dentro de chinelos de borracha), o que gerou revistas corporais mais intensas e demoradas – constrangedora, em muitos momentos – inclusive para o Inspetor que tinha de realizar a revista. Esses e outros fatores como a exposição do visitante geraram um movimento que levou a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro a aprovar, em março, a Lei 77/2015, que proíbe as revistas íntimas e que determina o uso de métodos como detector de metais, raios-X e *scanner* corporal em todas as unidades prisionais. Atualmente existem dois *scanners* corporais em funcionamento, um deles está localizado na Penitenciária de Segurança Máxima, Laércio da Costa Pelegrino, conhecida como Bangu I, e outro na entrada do complexo de Gericinó²².

O visitante, ao entrar no Complexo de Gericinó, pode ser escolhido aleatoriamente pelo Inspetor Penitenciário para passar pelo *scanner*, uma vez que o referido *scanner* não dá conta de verificar todos os visitantes, tendo em vista o grande número de visitantes. Segundo informações da EGP, no ano de 2015, servidores passaram por treinamento para o manuseio dos *scanners*, mas estes aparelhos ainda não foram instalados, levando-se em conta a falta de recursos financeiros para esse fim. Nos casos em que presos ou visitantes tentem burlar as determinações e, por isso, sejam pegos, eles podem, no caso dos presos, serem condenados por outro crime. Se estiverem no Regime Aberto, podem ainda regredirem para o regime fechado, da mesma forma, no que se refere aos presos de regime semiaberto; no caso de visitantes, os mesmos serão presos e responderão por crime. Nesse sentido, observamos o aumento dos gastos públicos, justificando o recrudescimento do Estado frente à violência, o

²²Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-05/alerj-doa-verba-para-compra-de-scanners-corporais-para-presidios-do-rio> - Acesso em: 24 mar. 2016.

²³ Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). Este órgão é subordinado ao Ministério da Justiça e visa sistematizar, orientar e fomentar a melhoria do sistema prisional em todo o território nacional.

Disponível em:

<http://portal.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJ091F9E35ITEMID58725736264041509258575CA245CB89PTBRNN.htm>. Acesso em: 9 mai. 2017.

que, para Souza (2003), demonstra que esse Estado procura vingança e exclusão e, para isso, utiliza uma tecnologia extremamente moderna.

O Estado alega serem necessárias medidas de controle e força para manter assegurada a segurança do preso e de seus visitantes, nesse sentido, evidenciamos nesse contexto a questão do poder, em que, para Foucault (2003), os homens se odeiam e buscam a dominação uns sobre os outros, querendo impor relações de poder uns sobre os outros. Nesse embate de forças encontramos a criminalização da pobreza, uma questão social mais densa e que de fato não é tocada – aquilo que aflige; que destoa; mas que acaba sendo mascarado por uma *normalidade* que subjaz.

Ainda pensando na questão da segurança e na arquitetura, recentemente, no ano de 2011, o DEPEN²³ atualiza as Diretrizes Básicas para a Arquitetura Penal pela Resolução nº 9, de 18 de novembro deste mesmo ano. Essas Diretrizes atualizam as diretrizes anteriores do ano de 1994 e de 2005. A contribuição desta última é a de que os novos presídios devem ser construídos observando a proporcionalidade do uso, acessibilidade, permeabilidade do solo, conforto bioclimático e impacto ambiental, além de considerar recomendações do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação. Contudo, na prática, logo após a inauguração, percebe-se que o número máximo de presos extrapola o limite idealizado, além do que essa política só faz referência aos novos presídios a serem construídos, deixando de lado os antigos e as casas de custódia construídas sem espaço para práticas educacionais.

Foucault (2009) aborda a mudança da arquitetura ocorrida nos presídios com o passar do tempo e a partir das ideologias vigentes em cada momento. No que se refere às construções, um modelo arquitetônico não é mais feito simplesmente para ser visto (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram. A arquitetura seria um operador para transformação dos indivíduos e de certa forma para agir sobre aquele que se encontra em seu domínio, atuando sobre o seu comportamento, conduzindo as pessoas contidas nesses espaços arquitetônicos aos efeitos do poder e modificando-as. Desta forma, percebemos a arquitetura fortemente influenciada pelos novos mecanismos de controle, onde a questão do poder permeia a estética do controle.

Esses espaços eram pensados não só para submeter o indivíduo à reclusão, por meio da opulência das grandes construções, algo que deixava o homem menor, sentindo-se inferior,

²³DEPEN. Disponível em:

http://www.criminal.mppr.mp.br/arquivos/File/ExecucaoPenal/CNPCP/2011Diretrizes_ArquiteturaPenal_resolucao_09_11_CNPCP.pdf. Acesso em: 08 mar. 2017.

mais passivo diante da grandiosidade da obra, mas agora também pelo controle através da vigilância do indivíduo, uma vigilância que podemos chamar objetiva e subjetiva.

Subdividimos a vigilância em objetiva, quando esta ocorre diretamente, ou seja, por meio da vigilância direta de um agente da lei, observando a olho nu o preso, enquanto a subjetiva fica por conta do indivíduo preso se sentir vigiado, mesmo sem que haja de fato alguém o observando, como no caso do panoptismo, abordado por Foucault (2009), quando nos apresenta o efeito mais importante do panóptico como sendo a indução no preso de um estado consciente e permanente de ser visto, ou ainda, trazendo para os nossos dias um modelo análogo, verificável pela tecnologia das câmeras de segurança espalhadas e pela sensação de vigilância e controle, circunstâncias presentes nesses novos modelos de panóptico.

Os espaços na prisão (juntamente com a Escola em seu interior) têm como cerne o controle do indivíduo, mascarado pelo processo de correção e da formação, de tal forma que eles se enquadrem às normas vigentes impostas pelo Estado. Nesse sentido, Foucault (2009) diferencia a reclusão do século XVIII do século XIX; isso porque enquanto no século XVIII ela excluía o indivíduo, tendo como justificativa a retirada dos marginais do meio social; no século XIX, o objetivo será a inclusão e a normalização do indivíduo pelos aparatos sociais. Desse modo, Colégio e Prisão se mostram como grandes aliados desse aparato de controle já que, nesse momento, prisão e Colégio não são antagônicos, de fato, se complementam.

A superlotação é evidente nos indicadores do CNJ, um número crescente e preocupante; cabendo nesse sentido algumas questões para futuras reflexões: o Estado terá verba para suprir tais vagas em alguns anos? Essa verba não deveria estar tratando a causa que leva o indivíduo às prisões? A população entende que o aumento do número de presos significa um número maior de recursos para esse fim? Essas questões não serão esgotadas nesse estudo, mas perpassam por ele, trazendo consigo algumas reflexões, mas que são difíceis de abordar, tendo em vista sua complexidade socioestrutural.

Ainda no tema prisão, passaremos a abordar e apresentar o Presídio Evaristo de Moraes, local onde se encontra o Colégio Anacleto de Medeiros, palco do presente estudo.

2.1.2 O Presídio Evaristo de Moraes

O processo de construção do material em campo ocorreu no Presídio Evaristo de Moraes. Para que pudéssemos investigar a memória do trabalho dos professores que atuam no interior da unidade prisional escolhida, fez-se necessária a localização histórica dessa prisão,

que segundo arquivos da EGP tem sua origem no ano de 1962, com a ocupação do Galpão, situado à Rua Bartolomeu de Gusmão nº 1.100, endereço que consta até o momento.

Assim, precisamos entender o contexto sociopolítico da década de 1960, considerando o fato de que neste período temos a saída da Capital Federal do Rio de Janeiro para Brasília, com isso, segundo a matéria do Jornal O Globo²⁴, a antiga Capital sofreu um esvaziamento político e cultural por décadas. Nesse sentido, assinalamos que os recursos financeiros também saíram do Rio de Janeiro, atingindo as repartições públicas e dentre elas o sistema prisional, que deixa de fazer parte do âmbito federal e passa ao âmbito Estadual.

Conforme arquivos do Estado²⁵ sobre a Mudança da Capital Federal e a administração do Estado da Guanabara – quando do tópico em que trata da Fusão do Estado e aborda as possíveis consequências – temos o relato do Engenheiro João Carlos Vital, à época, pouco antes da mudança, que se referia às responsabilidades administrativas que passaram do âmbito federal para o estadual:

O Governo da República encarregava-se de uma série de serviços locais - Polícia Civil e Militar, Corpo de Bombeiros, iluminação e justiça - cujas despesas estão previstas em 3.4 bilhões de cruzeiros, no orçamento da República para 1959. (ARQUIVOS DO ESTADO - Aperj, p. 680).

Ainda sobre a dificuldade que o Rio de Janeiro sofre, uma vez que deixa de ser a Capital do País, com a saída de recursos, temos:

A criação do estado da Guanabara em si mesma não poderia dar conta das causas que determinaram a decadência da cidade. Teve, entretanto, o mérito de permitir a autonomia política da cidade, cujo governo pôde, com verdadeiro empenho, tentar, ao menos recuperar a qualidade dos serviços básicos, enfrentando com êxito parcial, alguns dos mais agudos problemas de infraestrutura herdados na época da dominação federal. [...]. A verdade é que a simples autonomia política não bastava para a viabilização de um projeto de restauração substitutiva da base produtiva da cidade e da sua região, afetada pela sua perda irreversível da condição de metrópole nacional (MAGALHÃES, 2001, p. 4-5).

Tendo em vista a falta de recursos e a reestruturação do Estado do Rio de Janeiro, no tocante aos presídios, observamos que chegou ao fim a proposta da prisão como ambiente *transformador* do sujeito, que tinha como ideal as grandes oficinas e celas individuais constantes na Casa de Correção da Corte. Tal estrutura ficou inviável para manter o projeto idealizado como transformador do sujeito, em face do significativo aumento do número de

²⁴ Matéria do Jornal O Globo. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/rio-de-historias/21-de-abril-de-1960-dia-em-que-rio-de-janeiro-deixou-de-ser-capital-federal-8898992>. Acesso em: 16 ago. 2016.

²⁵ Arquivos sobre a mudança da Capital Federal e o Estado da Guanabara. Disponível em: <download.rj.gov.br/documentos/10112/1330599/.../REVISTA1062.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015. Esses arquivos reúnem uma série de opiniões (à época) a favor e contra a mudança da Capital Brasileira.

presos e da diminuição dos recursos financeiros. Desta forma, fez-se necessária nesse momento (com o aumento da população carcerária e falta de recursos) a ocupação do Galpão da Quinta, como solução paliativa diante da superlotação do Presídio Hélio Gomes, este por sua vez localizado no antigo Complexo da Rua Frei Caneca.

Com o passar do tempo, a falta de recursos para o sistema prisional do Rio de Janeiro levou implicações negativas às oficinas de trabalho. Com o reduzido orçamento para manter as grandes oficinas de trabalho no Complexo da Frei Caneca, elas aos poucos foram sucateadas. Como forma de reação, na década de 1970, foi criada a Fundação Santa Cabrini (FSC), com o objetivo de gerir e promover o trabalho remunerado para os presos intra e extramuros²⁶. Para burlar a falta de capital, a Fundação tem como função buscar auxílio no capital privado por meio de empresas que ofereçam vagas de trabalho dentro ou fora da prisão.

No ano de 1962, em função da carência de vagas, nas demais unidades prisionais da Guanabara e para o acolhimento de presos oriundos dos órgãos da Secretaria de Segurança Pública, um pavilhão industrial da Superintendência de Transportes do antigo Estado da Guanabara (SUTEG), utilizado como oficina de veículos, passou a ser da Secretaria de Segurança, sob o nome *Galpão*.

O *Galpão* foi transferido para a Secretaria de Justiça, no ano de 1966, e transformado em um anexo do Presídio Hélio Gomes, este localizado no antigo Complexo da Frei Caneca. Após reformas em suas instalações, passou a ser denominado Estabelecimento Penal Evaristo de Moraes²⁷.

Lembramo-nos de que no momento da utilização do Galpão da Quinta da Boa Vista como presídio, o Estado do Rio de Janeiro ainda se organizava administrativamente e economicamente após a saída da Capital Federal para Brasília, em 21 de abril de 1960. O recém-criado Estado do Rio de Janeiro não contava com recursos para a construção de uma nova unidade prisional, no entanto, o número de presos aumentava, juntamente com uma política punitiva.

A utilização do Galpão como prisão foi planejada para ser um local provisório, até a construção de uma unidade prisional para este fim, o que, de fato, nunca aconteceu. Uma vez que o Estado construía uma nova unidade prisional, esta lotava em curto espaço de tempo. As adaptações para características prisionais do *Galpão* demoraram a acontecer e somente,

²⁶ Fundação Santa Cabrini (FSC). Disponível em: <http://www.santacabrini.rj.gov.br/Html/historico.htm> Acesso em: 21 nov. 2015.

²⁷ Disponível em: http://www.proderj.rj.gov.br/desipe/hist_desipe.htm. Acesso em: 21 mar. 2016.

segundo arquivos do CEP, em junho de 2005, a SEAP iniciou a colocação de laje no presídio Evaristo de Moraes. Uma obra finalizada no início de 2006, desta forma, os alojamentos dos presos contam agora com uma cobertura de laje.

O prédio do Galpão, inicialmente, fora construído para ser uma garagem para o reparo de automóveis e, nesse sentido, caracterizava-se por ser um espaço amplo em que não havia divisão. Ao passar para o âmbito da Secretaria de Justiça foram realizadas, á época, obras de adaptação no imóvel. Estas obras tiveram como finalidade dividir o espaço para receber os alojamentos coletivos dos presos, por isso colocaram grades e paredes de alvenaria para as divisões, mas deixaram sem laje os alojamentos dos presos, tendo utilizado o telhado alto existente no próprio prédio do Galpão.

A seguir observamos duas fotos, cujo objetivo é mostrar a entrada que leva ao pátio de acesso aos presos e ao Colégio do Presídio Evaristo de Moraes. Nestas imagens podemos perceber o telhado alto, original do antigo galpão. Na primeira, figura 4, observamos a imagem mais atual, do ano de 2015, mas podemos identificar também, em seu lado direito, na parte de baixo, um cercado, algo que não havia, à época inicial. Dentro desse cercado temos um pequeno parque destinado às crianças que vão visitar os presos. Na figura 5, referente ao início do funcionamento do presídio, em 1966, identificada por meio de uma seta, observamos o lugar onde os presos recebem seus visitantes. Chama a nossa atenção as grades colocadas, demonstrando um aumento do aparato de segurança. Cabe ressaltar que este local encontra-se em funcionamento até a data atual.

Pretendo localizar, por meio das imagens que se seguem, o local onde os professores atuam dentro do sistema prisional, para que possamos pensar nas diversas formas de inferências do espaço sobre os profissionais.

Figura 4 - Pátio do Presídio Evaristo de Moraes.



Fonte: Google Maps, 2017²⁸

²⁸ Disponível em:

<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo;jsessionid=4EA9D66024E6ABE5C27E8F9F12E5535A.lport>

Figura 5 - Pátio de visita do Presídio Evaristo de Moraes na década de 1960.



Fonte: Arquivo EGP, 1960.

No ano de 1966, após passar por obras, o imóvel denominado *Galpão* é transferido para a Secretaria de Justiça, como anexo do Presídio Hélio Gomes. A separação definitiva do Presídio Hélio Gomes deu-se em 28 de abril de 1970, pelo Decreto Lei nº 352. Nesse mesmo ano, pelo Decreto nº 3816, de 26 de dezembro, o espaço ganhou estrutura orgânica e autonomia administrativa, passando a ser denominado Instituto Presídio Evaristo de Moraes. Nesse momento, com a criação de sua estrutura, ele recebeu também uma organização administrativa, bem como assistencial e educacional, instâncias que não existiam até o momento (ARQUIVOS EGP, 2014).

O descaso e ausência de infraestrutura planejada para o presídio se faz evidente nas imagens, o que denota a falta de políticas públicas específicas no âmbito da execução penal. Indiciamos a seguir, por meio de uma sequência de fotos referentes à reforma, a ausência destas políticas. As imagens, de certa forma, comprovam a adaptação do espaço do galpão para um presídio. Nas figuras de número 6 e 7 observamos homens trabalhando no espaço, a fim de viabilizar a criação das comarcas e dos alojamentos para os presos. Podemos fazer inferência, a partir da figura 7, sobre a possibilidade da utilização da mão de obra de presos, ação muito comum nessa época e que perdura em muitos momentos até a época atual. Evidenciamos a mão de obra de presos, uma vez que o espaço está cercado, como indicado por seta, bem como a presença de várias roupas em varais improvisados nas cercas, indicando que os trabalhadores provavelmente dormiam no local.

Figura 6 - Reforma do Galpão na década de 1960.



Fonte: Arquivo EGP, 1960.

A função do espaço deve ser considerada em conjunto com seus atributos simbólicos, pois, segundo Ittelson; Proshansky; Rivlin e Winker (1994), as pessoas se comportam de maneira diferente em relação a cada estrutura, o que de certa forma afirma a influência do espaço sobre os que nele se encontram.

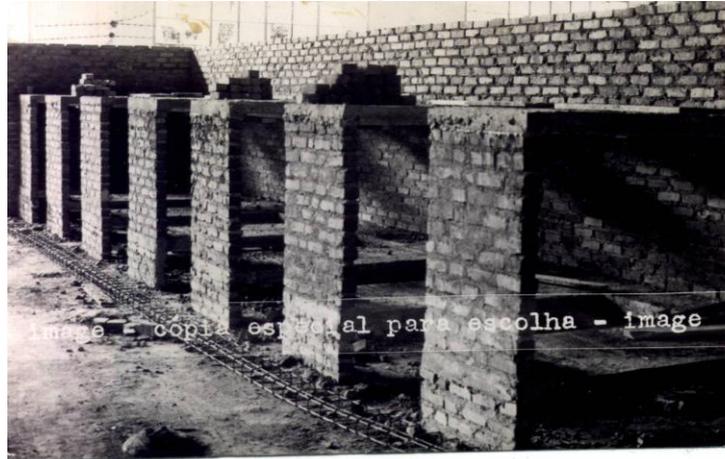
Figura 7 – Reforma do Galpão na década de 1960.



Fonte: Arquivo EGP, 1960.

Ao pensar nos espaços e nas influências que advém deles, precisamos entender como eles são construídos. Nesse sentido, observamos nas figuras 8 e 9 as comarcas (camas dos presos), elas são feitas de alvenaria, no formado de beliches. Percebemos nas figuras 9 e 10 as celas coletivas, já prontas, sem a laje; o teto aberto, conforme setas, tendo somente o telhado do galpão como cobertura e, justamente, nesta parte indicada, reconhecemos que a laje foi posta pela SEAP.

Figura 8 - Construção das comarcas.



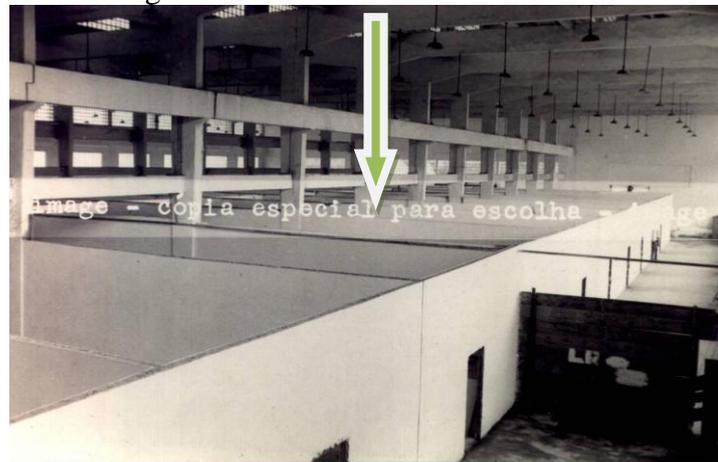
Fonte: Arquivo EGP, 1960.

Figura 9 - Comarcas recém-construídas.



Fonte: Arquivo EGP, 1960.

Figura 10 - Celas coletivas construídas.



Fonte: Arquivos EGP, 1960.

Ao finalizar a sequência de fotos da reforma, observamos a seguir a colocação do letreiro que denomina o Presídio Evaristo de Moraes, sinalizando a mudança de finalidade do prédio, de garagem para uma prisão.

Figura 11 - Colocação da legenda do presídio.



Fonte: Arquivo EGP, 1960.

Os presos levados para esse local estavam incursos na Lei de Contravenções Penais, principalmente os presos enquadrados no crime por vadiagem. Hoje, o Presídio tem como denominação Evaristo de Moraes, como homenagem ao Jurista e professor Antônio Evaristo de Moraes; a unidade prisional faz parte da categoria Segurança Máxima e pertence ao organograma da SEAP.

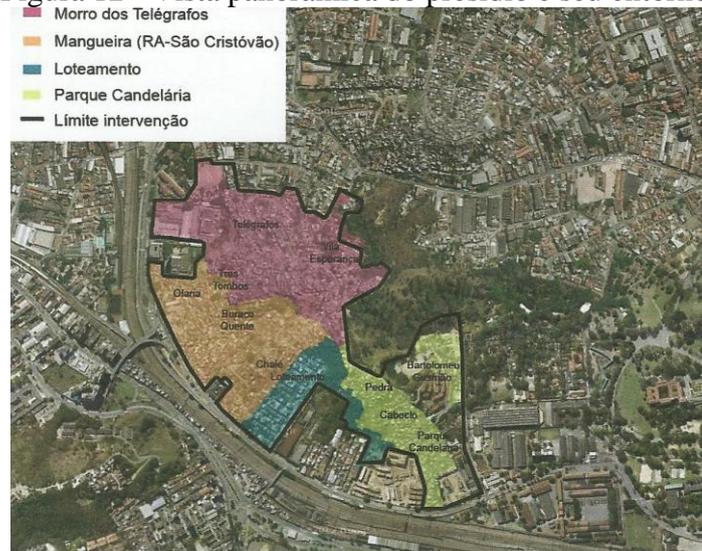
No ano de 1975, o Presídio Evaristo de Moraes passou a integrar o quadro da Secretaria de Justiça, como órgão do antigo DESIPE, quando passou a receber internos não condenados ou com pequenas penas. Neste mesmo ano teve início o programa de educação para os internos, esse projeto educacional já se encontrava em seu quadro desde 1970, mas, somente cinco anos após a criação da estrutura, teve início de fato a implantação do Curso de Alfabetização, pelo antigo MOBREAL. Em seguida, foi introduzido o ensino do antigo 1º Grau, em módulos, bem como os exames supletivos de 1º e 2º graus (ARQUIVOS EGP, 2014).

O Presídio Evaristo de Moraes, segundo relatório PQRIO 2011²⁹, encontra-se dividido em quatro prédios: no primeiro prédio temos a portaria, instalações para revista de visitantes, uma sala de credenciamento, sala de advogados, salas de atendimento técnico e pátio para viaturas; no segundo prédio, na parte do segundo pavimento, encontram-se a Direção da unidade prisional, a subdireção, bem como a administração, a secretaria, a classificação e a cozinha com refeitório. Enquanto no primeiro pavimento temos os ambulatórios de Enfermagem, Odontológico e Médico, nesse andar encontramos também uma sala para atendimento do Serviço Social, Psicologia, Defensoria Pública, Credenciamento de Visitante, Arquivo e Sala de Espera. O terceiro prédio está destinado ao parlatório de visitas íntimas, ele é composto por 8 quartos com banheiros, em anexo, e uma sala de espera. Por fim, temos o quarto prédio, constituído de um galpão e neste temos a carceragem constituída de 05 (cinco) galerias com celas coletivas. A galeria A é formada por 10 (dez) celas, com capacidade para 48 (quarenta e oito) presos em cada cela; a galeria B conta com 05 (cinco) celas, estas destinadas aos evangélicos, com capacidade de 48 (quarenta e oito) presos em cada cela e ainda uma igreja evangélica e uma católica que também compartilham a entrada para a galeria D. No que diz respeito à galeria C, esta conta com 09 (nove) celas, cuja capacidade é de 48 (quarenta e oito) presos por cela; a galeria D, também destinada aos evangélicos, conta com 05 (cinco) celas, cuja capacidade é de 48 (quarenta e oito) presos em cada cela e, por fim, a galeria E, destinada ao seguro, local reservado para aqueles presos que correm risco de vida, caso permaneçam no convívio coletivo com os demais, ela é composta por 10 (dez) celas, cuja capacidade é de 06 (seis) presos por cela.

Situemos então, a título de compreensão, a localização geográfica do presídio por meio de imagem de satélite. Cabe ressaltar que as imagens são atuais, possibilitando alguns subsídios para entendermos o seu entorno e a estrutura física dentro do espaço geográfico.

²⁹ O Prêmio de qualidade Rio (PQRIO), é realizado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviço do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo é a inscrição voluntária dos órgãos públicos para concorrerem ao prêmio de Gestão de Qualidade.

Figura 12 - Vista panorâmica do presídio e seu entorno.



Fonte: Empresa de Obras Públicas do Estado do Rio de Janeiro – EMOP, 2012.

A imagem de satélite demonstra a localização do Presídio Evaristo de Moraes, ele aparece demarcado por uma seta. Este fica nos fundos de uma área verde, a Quinta da Boa Vista, e está relativamente próximo à estação de trem e metrô. Sua localização coincide com a entrada de várias comunidades: Parque Candelária, Pedra Caboclo, Bartolomeu Gusmão, Loteamento, Chalé, Buraco Quente, Olaria, Três Tombos, Telégrafos e Vila Esperança.

Atualmente, o Presídio Evaristo de Moraes abriga presos do sexo masculino e somente apenados sem facções, uma vez que estas, por motivos diversos, não aceitam os presos que estão no presídio Evaristo de Moraes. Esta separação por facções – que ocorre dentro do sistema prisional do Rio de Janeiro – teve sua origem, segundo Souza (2012), em 1968, com a promulgação do AI-5³⁰, pelo general Costa e Silva, então Presidente da República, momento em que ocorreu a prisão de pessoas que se opunham ao regime militar, como políticos, intelectuais, líderes sindicais e estudantes, muitos deles considerados subversivos e enquadrados na Lei de Segurança Nacional. Destes, vários foram levados presos à Ilha Grande.

Também foram levados à Ilha Grande os presos pelo regime militar, assim como assaltantes de banco, que da mesma forma foram enquadrados na Lei de Segurança Nacional. Uma lei que punia os crimes contra o sistema financeiro, praticados por grupos

³⁰ AI-5. Ato Institucional Número 5, considerado como uma revolução dentro da revolução ou um golpe dentro do golpe. Ao contrário dos Atos anteriores, não tinha prazo de vigência e não era uma medida excepcional transitória. Durou até o início de 1979. Por meio do AI-5 o presidente passava a ter poderes para fechar o Congresso, intervir nos estados e municípios, nomeando interventores, cassar mandatos e suspender direitos políticos, demitir ou aposentar servidores públicos. Suspendia-se com ele a garantia de *Habeas Corpus* aos acusados de crimes contra a segurança nacional.

revolucionários que se opunham ao regime militar e que necessitavam de dinheiro para financiar suas ações (SOUZA, 2012).

Em 1969, no Instituto Penal Cândido Mendes, em Ilha Grande, encontravam-se presos de várias organizações políticas, tais como: ALN, MR-8, Val Palmares, Colina, Juventude Operária, JUC, dentre outras, que ocupavam a 2ª galeria, denominada B, também conhecida como *fundão*. Esses presos políticos ficavam juntos com presos que cometeram assalto a bancos e enquadrados na Lei de Segurança Nacional (LSN). Os presos dessa galeria começaram a ser denominados presos da LSN ou Falange Vermelha. No início, não havia contato entre os presos políticos e os demais, e mesmo estando na mesma galeria, eles não podiam ouvir rádio, ler jornais, livros ou tomar banho de sol, mas, com o passar do tempo, essas proibições foram esquecidas e o convívio passou a ser rotina (SILVA; SILVA; LEAL, 2006). Segundo Silva C. e Silva L., a Falange Vermelha foi iniciada em 17 de setembro de 1979. Esta facção afirmou-se após uma luta com os integrantes da facção Zona Norte, resultando em vários mortos no Instituto Penal Cândido Mendes. Hoje denominada Comando Vermelho, ela domina os morros cariocas e se organiza nos presídios desde a década de 1980 (SOUZA, 2012).

Pela dissidência do Comando Vermelho, segundo reportagem do site IG 2011³¹, a facção criminosa denominada Amigos dos Amigos (ADA), surgiu em meados dos anos 1990, dentro do complexo penitenciário de Bangu, na zona oeste do Rio de Janeiro, tendo sido fundada pelo traficante Ernaldo Pinto de Medeiros. Outras facções também surgiram, como o Comando Vermelho Jovem (CVJ), o Terceiro Comando (TC) e o Terceiro Comando Puro (TCP).

Na Resolução SEAP 338, de 29 de janeiro de 2010, em seu Artigo 2º, observa-se que o "ingresso no sistema penitenciário de condenado a penas privativas de liberdade em regime fechado dar-se-á em unidade compatível com o regime que lhe foi imposto, a pena que lhe foi comunicada [...]" (SEAP, 2010, p. 1), mas isso não abrange a questão das facções criminosas e as divisões que são feitas nas unidades prisionais, a partir da impossibilidade de convívio dessa população em conflito.

Conforme o Artigo citado, a Unidade à qual o preso será conduzido deverá levar em conta o regime de sua sentença, a pena, ou seja, o tempo de prisão e o sexo, se feminino ou masculino. No entanto, o sistema penitenciário considera a escolha da unidade prisional pela

³¹Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/rj/conheca+os+grupos+criminosos+que+controlam+favelas+do+rio/n1597022685202.html>. Acesso em: 9 mai. 2017.

facção que ali se encontra, como discricionária, ou seja, os funcionários responsáveis pela separação farão essa lotação levando em conta a facção. Embora não haja nenhuma regulamentação oficial tratando dessa divisão por facções, esta separação tem início nas Delegacias, ação que toma como referência a residência do preso, uma vez que a autoridade policial entende que o tráfico atua naquela localidade. Pode ainda, nesse processo divisório, após a prisão, ou até mesmo na unidade prisional, levando em conta um pedido do próprio preso, uma vez que este, por algum motivo, tema sofrer algum tipo de violência por parte de outros presos, ou ainda ao chegar às Casas de Custódia.

No que se refere ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), neste, segundo o site Extra Online³²:

[...] ao entrar nas unidades, os jovens são questionados por profissionais sobre a facção à qual pertencem. Caso digam não ser de nenhuma, são obrigados a ficar com os integrantes do grupo que comandam o tráfico na área onde vivem, do qual passam a fazer parte [...].

Uma vez preso, este teme por sua integridade física, uma vez que ele pode ter contrariado alguma determinação ou norma da facção que fazia parte ou ainda, simplesmente por residir em localidade de facção rival. Outra possibilidade para a separação do preso é a de que ela aconteça por determinação do Estado, por assim achar necessário. Nesse caso, há uma divisão em presídios denominados *seguros*, em que o Estado alega que a medida é vista como motivo de segurança do preso e/ou da própria unidade prisional.

Os presos que não se encontram inseridos em nenhuma facção, geralmente expulsos por esses grupos, são vulgarmente denominados Povo de Israel, essa denominação faz alusão ao livro do *Êxodo da Bíblia*, em seu *Antigo Testamento*. No livro do *Êxodo*, em seu capítulo 12, versículos 40 e 41, temos alusão à busca pela terra prometida pelos israelitas, esta busca duraria mais de 430 anos, quando, finalmente, após 40 anos conduzidos por Moisés, eles a encontram. A partir de uma analogia feita pelos próprios presos do sistema prisional do Rio, remetendo à busca por um presídio por parte daqueles que não têm facção, vemos ressaltada a busca pela terra prometida aos israelitas, onde o povo teria acolhimento, assim, nesse sentido, os presos são denominados Povo de Israel.

Segundo a Divisão de Registro e Movimentação Carcerária (DRMEC), órgão da SEAP, o efetivo carcerário da unidade prisional – local onde está inserido o Colégio Anacleto de Medeiros – é oriundo de outras unidades prisionais. Um dos motivos para esse desterro

³²Disponível em: <http://extra.globo.com/casos-de-policia/separacao-de-jovens-por-faccoes-criminosas-em-unidades-para-menores-infratores-alvo-de-criticas-13637780.html>. Acesso em: 24 mar. 2016.

(feito pelas demais facções) seria o crime contra os costumes, este constitui a maioria dos crimes cometidos pelos presos que estão no Presídio Evaristo de Moraes.

A unidade prisional tem capacidade para 1.430 presos e atualmente possui 1859 presos, causando um déficit de 429 vagas, o que gera, segundo Benevides (2010)³³, sujeira, odores, ratos e insetos, provocando tensões entre os presos. Essa superlotação vem crescendo desde a inauguração da unidade prisional na década de 1960 e gera um grande desconforto, havendo sempre atrito entre os presos, que sempre buscam espaço para si e seus pertences, além do aumento do calor, tendo em vista a grande quantidade de presos por metro quadrado e a pouca ventilação, somando-se ao forte calor natural da cidade do Rio de Janeiro. Este mal-estar provocado pelo calor contribui para o agravamento das tensões. Os detentos são responsáveis por manter as dependências limpas e, obviamente, alguns fazem o trabalho melhor do que os outros. No ano de 2013, o Ofício número 2994 foi encaminhado pelo Juiz da VEP à SEAP, solicitando a possibilidade do aumento da capacidade no Presídio Evaristo de Moraes, em especial, no que diz respeito à iluminação, areação, condições hidráulicas e elétricas, além de saneamento. Desta forma, demonstra-se que a condição do espaço não está adequada ao quantitativo existente no local, uma vez que o Galpão foi adaptado, e não construído para a finalidade de prisão, além disso, essa adaptação somada ao grande efetivo gera diversos problemas na estrutura.

Recentemente, em 2015, tentando diminuir a superlotação das casas de custódia, foi indicado o projeto de Lei nº 55 de 2015, que tem como objetivo o sistema de audiência de custódia no Estado do Rio de Janeiro. Nesse sistema, o sujeito preso em flagrante é apresentado ao Juiz, em até 24 horas após a sua prisão, como forma de tentar acelerar o julgamento, podendo, inclusive, colocar o preso provisório para responder em liberdade.

Mesmo sem a votação do projeto de Lei nº 55 de 2015, no dia 18/09/2015 foi instalado o programa de Audiência de Custódia³⁴, em parceria com o Conselho Nacional de Justiça CNJ, bem como com o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, a Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. O citado programa de Audiência consiste na apresentação do preso em flagrante, no prazo mais breve possível, cuja apresentação ao Juiz será acompanhada por advogado ou defensor público, tendo como objetivo uma decisão mais rápida quanto ao relaxamento da prisão, ou a conversão da prisão em flagrante em prisão preventiva.

³³Disponível em: <http://revistavisaojuridica.uol.com.br/advogados-leis-jurisprudencia/59/superlotacao-x-penas-alternativas-213023-1.asp> - Acesso em: 19 ago. 2015.

³⁴ Página eletrônica da SEAP-RJ. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seap/exibeconteudo?article-id=2579807>. Acesso em: 02 nov. 2015.

Segundo o CNJ³⁵, no Estado do Rio de Janeiro, foram realizadas no período de 18/04/2015 a 15/05/2016, um total de 2.922 Audiências de Custódia, destas, 54,93% (1.605) tiveram a prisão preventiva, 45,07% (1.317) obtiveram a liberdade provisória e 2% (57) alegaram violência no ato da prisão. Interessante registrar ainda que do total de 2.922 Audiências de Custódia, 66,12% (1.932) pessoas foram encaminhadas ao serviço social.

Apesar dessa iniciativa da Audiência de Custódia, o número de presos cresce assustadoramente e essa população que precisa de tratamento, por meio das diversas assistências, que constam na Lei de Execuções Penais, não consegue ter acesso a todas por diversos aspectos. No caso da Educação, há pouca procura, e caso um número maior se interessasse, não teria espaço para recebê-los. Conforme o site O Globo³⁶, enquanto a população carcerária cresce no Rio, o número de presos estudando caiu 29%, hoje há cerca de três mil e quinhentos presos estudando, para uma população de mais de cinquenta e um mil presos, o que aponta para a necessidade de entendermos essa realidade.

2.1.3 Cenários da educação em prisões: SEEDUC e SEAP

Durante a pesquisa evidenciamos dois órgãos públicos: a SEAP e a SEEDUC, atuando no mesmo espaço geográfico. Segundo Dahmer (2009), ambos deveriam ter como função a educação e a custódia, o que, de certa forma, complementaria o atendimento da população presa. A educação no sistema prisional fica ao cargo da SEEDUC, por meio de um Colégio que tem certa autonomia de funcionamento; ele conta com um Diretor, um quadro próprio de funcionários e uma regulamentação. O Colégio, mesmo dentro da prisão, está vinculado aos quadros da SEEDUC, sendo considerado um território dentro de outro território.

Podemos entender, em Lakatos e Marconi (1999), que tanto a prisão quanto o Colégio são organizações formais; em relação ao tipo de controle, a prisão é vista como *coercitiva*, uma vez que ali a coação é utilizada como meio de controle, por meio da punição pela perda da liberdade; no caso do Colégio, este é percebido como *organização normativa*, quando o controle ocorre por meio de sanções normativas, para que o aluno apresente um comportamento moralmente orientado. Ainda em Lakatos e Maconi (1999), a Escola tem como papel fundamental a transmissão do acervo de conhecimentos da sociedade às novas gerações. Esses conhecimentos são transmitidos também pela família, amigos, enfim, pela

³⁵ CNJ. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal/audiencia-de-custodia/mapa-da-implantacao-da-audiencia-de-custodia-no-brasil>. Acesso: em 16 ago. 2016.

³⁶ O Globo. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/populacao-carceraria-cresce-mais-do-que-indice-de-presos-que-estudam-20718371>. Acesso em: 11 mar. 2016.

sociedade como um todo, no entanto, a educação formal é perpassada por uma série de regras e conceitos selecionados por um grupo, a fim de que os demais adotem tais procedimentos como corretos. O sistema prisional, assim como o Colégio, também é coercitivo, por meio de suas regras, no entanto, a prisão formata o preso de forma a lhe impor estigmas que permanecem durante muito tempo, mesmo após o seu retorno à sociedade livre – essa nova forma de comportamento Thompson (1979) denomina *prisonalização*.

A prisonalização é um sistema social sujeito às relações de poder, perpassando pela submissão do preso, que ao passar pelo sistema penitenciário assimila a cultura prisional, sendo, portanto, incompatível com a função social da pena, que seria a de *recuperá-lo* para o retorno à sociedade livre. Neste ponto, embora pareçam sistemas antagônicos, uma vez que se referem à formatação do preso/aluno, eles buscam o mesmo fim: a produção de pessoas que possam ser assimiladas ao sistema social. Embora a Escola produza focos de discussão e debate de forma geral, de maneira crítica, o sistema como um todo, poderá ou não produzir um sujeito mais dócil e adaptado às normas sociais.

O poder é aquilo que se vê, de maneira que se alimenta de sua visibilidade, ou ainda, quando trazemos para o campo da palavra, o poder pode estar no que é dito, de tal forma que materializa somente o que lhe é permitido ou da maneira que quer que se entenda. Mas cabe aqui esclarecer que há outra forma de poder, o disciplinar, este por sua vez apresenta-se invisível, sorrateiro, tornando a quem se submete claramente visível (FOUCAULT, 2009).

No que se entende por sistema disciplinar, este é abrangente para que toda a sociedade se submeta aos padrões ordenados pelas classes abastadas – dessa forma, o sistema funciona por meio das diversas instituições, utilizando o mecanismo repressor que Foucault (2009) denomina *micropenalidade do tempo*. Esta se apresenta por meio de uma punição exposta pelo viés de uma série de procedimentos sutis, desde o leve castigo físico, até pequenas privações e a pequenas humilhações. Essa forma de poder está presente desde as brincadeiras de criança, quando umas procuram corrigir as outras apontando para o que julgam ser errado, mas de maneira jocosa, trazendo algum tipo de desconforto. Do mesmo modo, o extremo desse controle é percebido no sistema prisional, quando se concretiza no controle bruto e direto por meio de determinações e obrigações, que tanto podem vir por parte dos Inspectores, quanto por parte do comando da facção que ali vigora.

Quando Foucault (2009) discute a questão do poder disciplinar, também traz à tona a questão da fiscalização, esta, por sua vez, importantíssima para que a *ordem* desejada seja alcançada. Como exemplo espacial dessa fiscalização, ele nos apresenta ao espaço escolar cuja fiscalização é duplicada pelo papel pedagógico. Nesse sentido, para Foucault (2009), a

fiscalização está presente na essência da prática de ensino, de forma que ela aumente a sua eficiência.

Quando apresentamos fiscalização e controle no espaço prisional, como fatores importantes que procuram moldar o sujeito preso, podemos fazer uma analogia às ideias de Foucault (1997), que apresenta a prisão como espaço que impõe ao sujeito uma nova formatação por meio de uma *educação total*. Assim, entendemos o Estado como aquele que busca moldar o sujeito preso pela educação total, mas, como resultado, o que vemos é a prisionalização que ocorre por meio dessa educação total. Por outro lado, como entender que as prisões do Rio de Janeiro simplesmente moldem o indivíduo por meio de uma educação total sem nenhuma espécie de reação?

Na verdade, essa reação aos padrões estabelecidos ocorre a partir de como o sujeito percebe a realidade a qual está inserido, sendo ele provido de subjetividade, esta por sua vez pode ser trabalhada, mas produz e recria a todo instante, de tal forma que não podemos esquecer que o homem existe também a partir de sua subjetividade, para se entender como ser social. O homem utiliza a imitação do outro como umas das fontes para se integrar ao grupo. Essa imitação também é transformadora por meio da criatividade individual, que acrescenta um novo aprendizado criativo a cada imitação. A fonte criativa do indivíduo, segundo Tarde (1890), está no fato de que o controle social apresenta, dentro de padrões rígidos, uma possibilidade de o indivíduo se apropriar da originalidade, na instabilidade desse controle, de tal forma que a diversidade profunda do homem, melhor dizendo, sua subjetividade, reaparece e se reinventa a cada instante. Assim, o novo surge por meio do processo de imitação e por meio desta a criação. Nesse sentido, o controle da prisão nunca é total, uma vez que o homem se reinventa a cada instante e aprende com seu entorno.

Essa subjetividade relativa ao homem permite uma reação contra o esquema massificador de controle do Estado. No tocante ao preso, enquanto este sofre o processo de prisionalização, ao mesmo tempo ele cria formas de resistência, como no caso da aquisição de novos vocabulários e novos gestos, que se transformam dentro do espaço prisão, para que de alguma forma fuja ao controle. Da mesma forma a facção, algo que em última instância seria uma forma de resistência em grupo, frente às ações do Estado legal. Ela nasce dentro do sistema prisional e surge para encapsular aqueles que estão dentro de um segmento social e que vão contra a legislação vigente.

Antes de prosseguirmos em nossa reflexão, faz-se pertinente discutir uma peculiaridade que tem relevância para a abordagem do tema concernente à educação em prisões. Trata-se do debate acerca da denominação Colégio, em detrimento do termo Escola,

uma vez que acreditamos que essas denominações influenciam na questão da educação – e ainda, por acreditar que o termo seja amplamente utilizado pelo segmento de presos, professores e demais funcionários do sistema prisional. No entanto, entendemos que a denominação Colégio é a mais apropriada no presente trabalho, uma vez que ela reflete uma formação mais direcionada aos adultos, com caráter mais abrangente na formação do que a denominação Escola. Com o passar do tempo, as Escolas Estaduais passaram para o status de Colégio, por conta da presença do ensino fundamental e do ensino médio. No caso do Colégio Anacleto de Medeiros, este é transformado em Colégio por força do Decreto nº 37.077, de 15 de março de 2005. No entanto, esses Colégios continuaram a ser denominados como Escolas, por parte dos presos e funcionários em sua rotina diária. Nesse sentido, podemos fazer uma analogia à memória coletiva de Halbwachs (2003), quando esta memória permanece a partir de um grupo, quando entramos em contato com esse grupo e nos identificamos com ele, podendo confundir o nosso passado com o dele por meio desse convívio. Assim, a memória do passado desse grupo influencia as memórias do novo grupo que se une ao antigo, desta forma, o termo Escola, que fazia parte do antigo grupo, passa a fazer parte no novo grupo, mesmo que estes saibam que a denominação oficial seja Colégio.

Em continuidade à nossa reflexão, localizaremos historicamente a educação. Segundo o artigo de Hérbrad (2007), o Colégio surge na Europa, no final do século XIII e início do XIV, este atendia inicialmente a jovens estudantes pobres, que permaneciam em regime de internato, o que nos remete, de certa forma, ao confinamento da prisão, esta também em sua maioria constituída de pobres. Além disso, as Escolas surgem após o Concílio de Trento (1545-1553), procurando dar salvação religiosa a todos pela Educação e tendo como público alvo inicial as crianças.

Entendemos que ao se apropriar de um determinado termo, nesse caso, a palavra escola, o sujeito a repete inadvertidamente, sem refletir, e que a mesma palavra segue sendo pronunciada por outros, considerando também o fato de que além da palavra existe uma intenção, uma dominação, marcando um termo que surge em meio ao convívio social; esta palavra não existe por si só, ela é criada para expressar um determinado significado, mas que em muitos casos carrega consigo uma qualificação, outro significante oculto. Para Foucault (2006), a escrita tem como objetivo a criação de *um corpo*. Esse corpo, ou seja, escrita e leitura, definido por Foucault, existe a partir dos gêneros de discursos, estes, por sua vez, são necessários para que o indivíduo possa realizar uma conversa, uma troca de experiências – esses enunciados trazem consigo a memória *transpessoal* de um meio social ao qual impõe sua autoridade (CLOT, 2010).

Assim, segundo Foucault (2009), o poder produz saber, ou seja, o poder influenciará as diversas práticas do saber, de tal forma que não existem sociedades livres da relação de poder e os indivíduos são o resultado dessa relação. O autor aponta para a articulação do saber e do poder, de tal forma que a esfera do controle subjuga, na maioria das vezes, por meio das palavras. Nesse sentido, tomando a palavra escola como analogia ao discurso do poder imanente na sociedade, ela nos dá uma noção de infantilização, de séries primeiras, enquanto a palavra colégio denominaria uma classe mais avançada. Nesse sentido, o poder se apresenta quando embate a noção de inferior por meio da repetição de uma nomenclatura que vem do passado. Ressalto ainda que apresentamos a nomenclatura escola não como marca de algo menor, inferior, mas como contraposição ao termo Colégio, denominação correta desse local de ensino.

Ainda por essa linha de raciocínio, Foucault (2007) nos assegura que o poder não é algo concreto e universal, por se tratar de uma prática social, portanto, viva e construída pela história, este se encontra em constante mutação, adaptável a cada realidade social, como forma de controlar pequenas *ilhas sociais* – e creio que esse termo ‘ilha social’ se aplica a contento para presídio e mais ainda ao Colégio que fica dentro dele.

Assim, chegamos ao entendimento da denominação escola como uma forma de interiorização, portanto, uma forma de deplorar o objeto; desse modo, para Foucault (2003), rir, detestar e deplorar são impulsos para que não haja aproximação do objeto, estratégia para deixá-lo à distância, como forma de se diferenciar dele, desvalorizando-o pela deploração. De outro modo, ele ressalta que no início desses impulsos está o conhecimento, ou seja, é preciso que o objeto deplorado signifique algo para quem o deplora, caso contrário não haveria sentido tal atitude. Por outro lado, temos o entendimento de Colégio como instrumento de formação conhecido por todos na unidade prisional, mas esse conhecimento da existência do estabelecimento de ensino não remete ao termo Colégio, e sim ao termo Escola, denominação que foi modificada em 2005, portanto, 11 anos atrás; já a denominação Escola persiste no vocabulário cotidiano dos professores, dos funcionários do sistema prisional, de alunos/presos e visitantes.

O conhecimento tem um desejo de não se assemelhar ao objeto, mas de destruí-lo, algo que Foucault (2003) denomina ‘maldade radical do conhecimento’, nesse sentido, o impulso, ao invés de fazer gostar do objeto, coloca-o em posição de desprezo, tanto que para haver conhecimento é preciso ter uma luta entre este e o objeto. Nesse sentido, não há uma unificação no que percebemos como um sistema não estruturado de poder. Ao fazer uma analogia com o sistema prisional, esse pensamento alicerça a ideia de que, de modo geral, os

Inspetores desprezam os presos, tanto por sua condição de criminosos quanto pelos benefícios que porventura eles venham a receber – e o Colégio se constitui em um desses benefícios.

Por outro lado, a vigilância ocorre também dentro da própria instituição educacional, pois entendemos que a fiscalização e o controle são essenciais na prática pedagógica adotada pelo sistema capitalista e que se molda perfeitamente ao controle existente no sistema prisional, encontrando solo fértil para sua realização neste cenário. Ora, se o espaço escolar, no mundo considerado livre, existe concebido e mantido por meio da fiscalização hierarquizante, como será o espaço de educação dentro do sistema prisional? De que maneira os professores se observam nesse processo de fiscalização? Traremos alguma contribuição para que possamos avançar nesse debate nos próximos tópicos.

Tendo em vista a visita às unidades prisionais, por conta da pesquisa *A construção da Memória da Educação Prisional no Estado do Rio de Janeiro* (2011), este pesquisador observou que as práticas educacionais, quando ocorrem em casas de custódia, ocupam espaços adaptados, geralmente pequenos, barulhentos e com pouca ventilação e essa constatação se aplica ao Colégio Anacleto de Medeiros, uma vez que este se encontra na entrada que dá acesso ao alojamento dos presos e bem próximo à Inspetoria, local de controle de entrada e saída, além de passar por ali, comida e lixo, levando muito barulho para o Colégio. No tocante à ventilação, esta geralmente se dá pela única porta de acesso à sala de aula, inexistindo janelas para circulação de ar. Nesse sentido, acreditamos que há alguma interferência desses fatores no trabalho dos professores, tanto pelo barulho quanto pela pouca circulação de ar, mas eles estão adaptados a essa realidade e durante a observação participante não comentaram sobre a influência deles sobre o seu trabalho.

Os espaços destinados à educação são improvisados, o que provoca interferência no processo educacional. Segundo Frago e Escolano (1998), isso pode ser confirmado, uma vez que a arquitetura escolar desempenha uma função curricular empírica, oculta e subliminar na questão da aprendizagem. De forma que um espaço adequado auxilia no aprendizado ou pode atrapalhar o mesmo. Ainda segundo Frago e Escolano (1998, p. 26), a arquitetura escolar se reveste de um sistema de valores, como *ordem, disciplina e vigilância*, elementos considerados importantes para a aprendizagem e toda significação que encobre diferentes *símbolos estéticos, culturais e também ideológicos*, de maneira que a desvalorização do espaço – quando não é pensado para este fim, quando não há luz suficiente, nem circulação de ar – produz um impacto negativo no aprendizado.

Para Foucault (2009), o sujeito é chamado pela instituição para um determinado espaço, constituindo um grupo no local em que foi inserido. Esse sujeito, ao mesmo tempo em

que é incluído no grupo, passa também a ser vigiado por ele, no mesmo espaço em que se institui um tipo de controle. Da mesma forma, tanto o Colégio quanto o Presídio incluem e controlam o indivíduo. Enquanto o Colégio leva a um aparelho de transmissão de saber, o presídio conduz o sujeito a um aparelho de correção e normalização, o que demonstra a conservação e reprodução da realidade social. Portanto, basta entendermos como funciona a inclusão do indivíduo em um determinado grupo, para entendermos o controle que ali se estabelece.

Com referência ao sistema escolar, este se apresenta como primeiro aparelho de seleção, discriminação e marginalização, reproduzindo a estrutura social, utilizando a avaliação por mérito sobre os estratos sociais inferiores, o que leva o aluno à rejeição e ao isolamento, ampliados pela distância social; o *mau* aluno é cada vez mais segregado, concorrendo à exclusão dessa engrenagem, esta por sua vez atua como sistema de recompensas, de tal forma que aqueles que não conseguem se adequar ao sistema são responsabilizados pela culpa e recebem as punições. O sistema penal dá continuidade a essa máquina perversa, levando os indivíduos a pagarem pelos seus atos, por meio do cerceamento de sua liberdade, legitimando a realidade social.

Cabe aqui salientar que segundo Faceira (2001), historicamente, a educação formal é percebida como meio pelo qual a classe favorecida economicamente apresenta sua cultura como um padrão a ser seguido, de tal forma que os interesses da classe dominante se sobrepõem aos da classe trabalhadora. A classe dominante afirma sobre a trabalhadora os seus valores e dita as suas normas, sendo a escola um local de afirmação desses padrões submetidos à classe trabalhadora. Ainda segundo Adorno (2012), as relações sociais não afetam somente o plano da produção econômica e material, mas também a *subjetividade*, local onde se originam as relações de dominação de modo que o sujeito se sente oprimido e sem muitos meios para suplantar essa realidade.

A educação na primeira metade do século XX, conforme apregoa Faceira (2001), estava dualizada, dividida entre duas finalidades distintas; se por um lado era voltada para os trabalhadores extrativistas, por outro preparava uma educação para a minoria da população, envolvida com o processo de construção da indústria nacional.

Durante a década de 1930, período de política populista, surgiram críticas sobre a educação considerada elitista. Tais críticas contribuíram para que a constituição de 1934 fixasse as diretrizes e bases da educação nacional, através do Plano Nacional de Educação, conseguindo algumas conquistas, criando estrutura para educação, gerando autonomia aos estados, bem como o oferecimento gratuito do ensino primário para todos e pela primeira vez,

o auxílio obrigatório aos alunos carentes, por bolsas de estudo. Registra-se que após essa década a industrialização tomou força, contribuindo para o surgimento da exigência do mercado de nova qualificação profissional, com isso, os cursos profissionalizantes ganharam força (FACEIRA, 2001).

No tocante ainda a década de 1930, Ciavatta (2009) nos apresenta o período como um momento em que prevalece a ideia de um Estado que *salva* a nação das ideologias de esquerda, com a função de educar o povo, além de prepará-lo para o trabalho produtivo, dando início à criação de Colégios com cursos profissionalizantes. Por outro lado, Faceira (2001) nos alerta para o empobrecimento da escola secundária, com a chegada dos cursos profissionalizantes no período do Estado Novo, os mesmos que não ofereceram subsídios para o aluno chegar à universidade, ressaltando-se o fato de que muito embora eles tenham democratizado a educação primária, com eles ocorreu, proporcionalmente, um rebaixamento na qualidade de ensino.

A Constituição Federal de 1988 trouxe grande contribuição para as reformas da educação que se consolidariam na década de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (LEI n. 9.394/96), que considera a educação como forma de aprendizagem e socialização que cresce no seio da família, do trabalho, da escola e em todas as outras modalidades ligadas ao social, sendo a educação responsável pela preparação do sujeito para o exercício pleno da cidadania e para o ingresso no mundo do trabalho, portanto, vista como um dever do Estado e da família (FACEIRA, 2001). A educação como direito social passou a ter três finalidades principais: o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação profissional. Nesse sentido, a educação é propagada como processo para o desenvolvimento da integração nacional, meio de qualificação e inserção no mercado de trabalho. Ainda sobre a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e a LDB, de 1996, vale destacar que a educação passou a ser considerada como um direito universal de todos os cidadãos. Embora, na realidade, esse direito social ainda não tenha se apresentado como direito de fato, uma vez que as escolas brasileiras possuem um caráter excludente, algo que se evidencia com o não acesso à escola para todos, além da evasão, da reprovação e da repetência escolar. Assim, entendemos que a Legislação é imprescindível, mas só a legislação não basta para que os direitos sejam de fato alcançados (FACEIRA, 2001).

A educação nas prisões surgiu oficialmente no bojo do processo de modernização do país, com a mudança da Capital para Brasília, em busca de uma adequação às normas internacionais que foram estabelecidas após a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, nesse

período, a população analfabeta chegava a 24% na faixa etária acima de 15 anos, fonte INEP³⁷. Segundo IBGE³⁸, entre 1986 e 1997, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais de idade passou de 20,0% para 14,7%, o que não se afastava muito da média do analfabetismo no sistema prisional; segundo o INFOPEN³⁹, em 2009, havia 26.091 analfabetos, cuja população carcerária nesse momento era de 473.600. Cabe salientar ainda, segundo essa estatística, que no ano de 2009 foram alfabetizados 49.591 presos, outros 15.475 não informaram a escolarização, o que demonstra que embora o analfabetismo tenha recuado nos últimos anos, o percentual ainda é alto. Essa realidade gerou também uma busca pela educação no âmbito prisional que visa à diminuição da realidade do analfabetismo ainda acentuado no espaço de reclusão. Quanto ao déficit educacional no passado, podemos dizer que era crítico, tomemos como exemplo a Colônia Penal Cândido Mendes, na Ilha Grande, no ano de 1948. Neste momento, registramos o relato do professor Orestes Ribeiro (1989, p. 9), ao narrar a sua contratação para trabalhar no local. Com seu relato, ele demonstra o déficit educacional – tanto dos presos quanto dos funcionários:

Como eu era professor, a minha primeira tarefa, foi a de dar *aula* a um grupo de 50 presidiários, numa enorme sala situada num velho pavilhão edificado a uns 200 metros da Administração da Colônia, numa pequena elevação. Como material escolar havia apenas um quadro negro e uns pedaços de giz branco (RIBEIRO, 1989, p. 9).

Por outro lado, nessa passagem, Ribeiro demonstra também que existia um esboço de educação, embora não formal. O Diretor da Unidade se empenhava de maneira improvisada a oferecer algum modelo, ainda que nesse momento isso não representasse uma política de Estado voltada para a educação na prisão, tanto que o imprevisto é a marca maior do discurso. Uma vez que não há planejamento pedagógico nem material adequado, ocorrendo apenas uma avaliação do professor. Assim, Ribeiro (1989, p.9, *itálico do autor*) relata: “Consegui, com relativo sucesso a alfabetização de alguns *alunos*. Para a maioria, procurei ministrar *aulas*, MESMO, foi de moral e civismo. Era melancólico o estado de ignorância daquelas criaturas”.

Interessante ressaltar sobre o relato que as palavras em negrito do texto original são respectivamente *aula* e *alunos*, detalhes que demonstram a desconfiança do próprio trabalho

³⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>. Acesso em: 9 mai. 2017.

³⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm>. Acesso em: 9 mai. 2017.

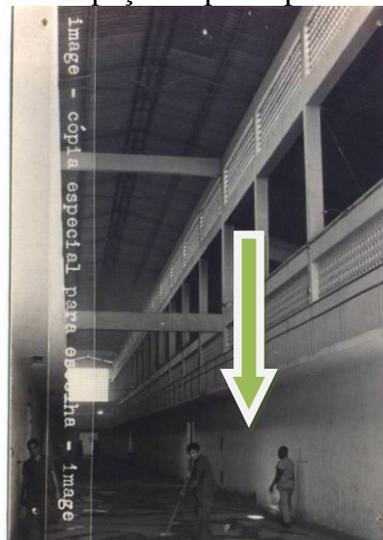
³⁷ Sistema de Informações Penitenciárias (INFOEPN). Criado em 2007 pelo Ministério da Justiça.

³⁹ INFOPEN. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

como professor e do preso como aluno. Mais adiante surge o termo MESMO, em letras maiúsculas, como referência ao tipo de aula, que ele, professor, acabava ministrando para a maioria, que era o civismo. Ou seja, para o professor, à época, o que ele considerava como aula importante era o *civismo*.

Esse relato é relevante para pensarmos no embrião de educação no sistema prisional; de fato, selecionamos esse relato por acreditar que ele seja necessário para mostrar que embora esteja no passado, relativamente distante, este toca o presente em vários momentos. Faz-nos entender, por exemplo, que o imprevisto do passado, no que se refere ao sistema educacional, ainda toca o presente, funcionando em vários Colégios do sistema prisional. O entendimento do espaço onde ele se localiza (e do próprio Colégio em si) representa algo necessário, tendo em vista a influência desse espaço educacional sobre professores e alunos. Para tanto, consideramos Viñao-Frago (1998), que elenca como influências as seguintes categorias: existência, localização, acessibilidade e especificidade. Nesse sentido, destacamos como exemplo desse imprevisto, a adaptação do Galpão como presídio. Após a reforma dentro do espaço construído, outro espaço foi adaptado. Desta vez, para o Colégio Anacleto de Medeiro, como percebemos na figura 13, cuja seta mostra o local em que a adaptação ocorreu e marca a criação do Colégio.

Figura 13 - Espaço adaptado para o Colégio.



Fonte: Arquivo EGP, 1960.

Foucault em *Vigiar e Punir* (1994) apresenta o espaço escolar como fechado e constituído a partir do poder disciplinar que nele vigora. Esse poder disciplinar, para Foucault, 'adestra' os corpos para uma função produtiva no trabalho.

Segundo (FOUCAULT, 1994), desde o século XIX, a arquitetura escolar passou a ser uma forma de diferenciá-la das outras instituições, como hospitais, prisão, igrejas, etc. No entanto, no caso do Colégio Anacleto de Medeiros, este se constitui como parte da prisão, e mais do que isso, uma adaptação de um espaço anteriormente adaptado para prisão. Ou seja, o Colégio está longe de ser um espaço diferenciado da prisão, pelo contrário, faz parte dele – arquitetonicamente falando.

O trabalhador está inserido em um espaço para desenvolver suas ações (HOREVICZ, 2007) e este espaço interfere nas pessoas que nele estão inseridas. Nesse sentido, a vivência entre homem e espaço leva a uma percepção do prédio, não só pelas suas características físicas, mas também, segundo Elali (1997), como um espaço que está sujeito à ocupação, leitura que circunscreve a interpretação do atual contexto. Ou seja, esse espaço do Galpão que é adaptado para prisão e readaptado para Colégio passa a ser percebido de outra forma pelos seus novos ocupantes.

Assim, entendemos como importante a abordagem do espaço prisão com sua característica punitiva e que ainda hoje é percebida como *recuperadora* pelos seus gestores. Prisão esta que não oferece meios para que o preso tenha uma formação necessária. Nesse percurso, percebemos que foi convocado outro agente público para auxiliar nesse processo de *transformação*, assim, não por acaso, a Lei de Execuções Penais nº 7.210, de 11 de julho de 1984, inclui a *assistência educacional* por meio da instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno penitenciário. Desse modo, o Ensino Fundamental é entendido como obrigatório. No caso do Rio de Janeiro, para atuar nesse processo, adotou-se uma educação formal, que passa a ser introduzida nesse processo prisional, mas que não atinge a todos os presídios.

Por este conjunto de ideias entendemos que a educação faz parte de um dos processos fundamentais para a formação do cidadão, ela auxilia no processo de transformação social e traz contribuições valiosas para a vida em sociedade. Quando discutimos a educação, como processo de formação do cidadão, pensamos a partir de Adorno (2012), uma vez que para o pensador, ela teria relação direta com a emancipação – e esta, por sua vez, significaria conscientização e racionalidade. Sendo assim, optamos por apresentar, por meio da pesquisa, um mapeamento da forma como os professores percebem o seu trabalho na prisão (entendido como fonte de emancipação do preso) e de que maneira esta emancipação encontra-se alocada na educação.

Para entender como o processo educacional ocorre dentro de uma unidade prisional é necessário que localizemos as legislações pertinentes que levaram a tal prática e, dessa forma, traremos algumas contribuições para esse entendimento.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 205, sinaliza que a educação é um direito de todos e dever do estado. Em conformidade com a Constituição Federal, o Código de Processo Penal, de 1999, baseado em um tratado da ONU sobre a Execução Penal, afirma que devem ser protegidos os bens jurídicos do preso, bem como a sua reincorporação à comunidade (JULIÃO, 2007). Neste sentido, coube-nos pensar em como o preso e a privação de liberdade são pensados pelo viés da legislação?

Para isso, adotamos como referência o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que postula a seguinte afirmativa: todas as pessoas têm direito à educação, sendo a mesma considerada indispensável para o pleno desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. O processo educativo formal é considerado necessário no sentido de oferecer uma formação ao cidadão e desta forma ao preso, alguém que perdeu parte dessa cidadania, mas que continua sendo denominado cidadão, no propósito de que a educação possa melhorar suas chances para o retorno ao mundo livre e à plena cidadania. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é abrangente e categórica ao afirmar que todos têm direito à educação, mas, de fato, têm? E mais, como tratar o direito às liberdades fundamentais para o homem que se encontra na condição de preso? São questões complexas em que a pesquisa pode auxiliar, propondo reflexões sobre o processo educacional que ocorre no sistema prisional do Rio de Janeiro e que tem espelho em várias partes do mundo. Para Rangel (2009, p.12): *“sólo algunos países habían desarrollado, desde hacia varios años, políticas de educación para los detenidos; ellos habían definido un marco de trabajo y previsto los recursos humanos y materiales”*⁴⁰.

O relatório de Rangel (2009) demonstra que a educação no sistema prisional, na América Latina, de maneira geral, é uma coisa recente e está em vias de ser discutida, implantada e ampliada.

O processo educacional nas prisões não é simples, pelo contrário, sua complexidade e contexto híbrido trazem discussões e inúmeras divergências sobre os métodos e práticas educacionais. A prisão potencializa os sentimentos e contradições, na medida em que é contraditoriamente, considerada pelo Estado, um espaço de disciplina e ressocialização. O custodiador prisional e o educador trabalham com o mesmo sujeito e utilizam a disciplina

⁴⁰ Somente alguns países tinham desenvolvido, durante vários anos, políticas de educação para os detidos; eles haviam definido um plano de trabalho, recursos humanos e materiais. Tradução livre do autor.

como método. O primeiro induz o preso ao processo de prisionalização por meio da prisão, como forma de pagamento da pena, enquanto o outro apresenta um processo educativo e possibilita a formação do indivíduo preso pelo viés da educação formal.

Além disso, ainda há o grande desafio da integralidade da política de educação e da Administração Penitenciária, uma vez que a política educacional é executada por secretarias de Estado, sobrepostas, ou seja, pela SEEDUC e SEAP. Esta integralidade e parceria institucional no âmbito da execução da educação vêm se reconfigurando historicamente, sendo importante retomarmos brevemente esta historicidade.

A educação no sistema penitenciário, segundo Julião (2007), teve início no ano de 1967, por conta de um acordo firmado entre a (até então) Secretaria de Estado de Justiça e de Educação, quando foi inaugurado o Colégio Estadual Mario Quintana. Este foi o primeiro Colégio formal dentro de uma unidade prisional no país, ficava localizado na antiga Penitenciária Lemos Brito, no Complexo da Frei Caneca, Centro do Rio de Janeiro.

Figura 14 – Sala de aula do Colégio Mário Quintana.



Fonte: Escola de Gestão Penitenciária, 1966.

Hoje, tanto a Penitenciária quanto o colégio funcionam no Complexo de Gericinó. Na foto da sala do Colégio Mario Quintana, em 1967, percebemos um amplo espaço, muito diferente do espaço dos Colégios que existem nas prisões modernas, geralmente constituídos por salas improvisadas, salvo raríssimas exceções marcadas por alguns Colégios construídos mais recentemente. Assim, a falta de investimento para com a educação, principalmente no sistema prisional, demonstra que a prisão como fim é a prioridade, e não a educação como início.

Alicerçamos nosso argumento na importância de um espaço educacional digno, quando Frago e Escolano (1998 p. 37) asseguram que a escola no presídio irá depender de como esteja instalada, de seu tamanho, limpeza e orientação, estrutura que juntamente com o prestígio do professor pode elevar a estima que os alunos têm para com aquele espaço escolar.

No ano de 2000, mediante a renovação de convênio entre SEEDUC e SEAP, as escolas foram repensadas em seu papel educativo, objetivando a ampliação do atendimento à população carcerária, com uma meta de cinco por cento do efetivo, além de ampliar o atendimento do antigo ensino fundamental até o ensino médio (JULIÃO, 2007). No entanto, se pensarmos que a população prisional atual do Rio de Janeiro, segundo o Site do CNJ⁴¹, é de 44.479 presos, e que destes apenas 8.750 presos são atendidos no educacional prisional, no Estado do Rio de Janeiro, ou seja, concluímos que menos de 20% da população carcerária encontra-se estudando.

Em 8 de agosto de 2011 é assinado (e no dia 12 deste mesmo mês publicado em Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro) um Termo de Cooperação Técnica entre a SEAP e a SEEDUC, contando com vigência de 10 anos, podendo ser renovado. Este termo tem como cerne a definição dos papéis de ambas as Secretarias de Estado. Este documento apresenta, de maneira abrangente, a competência de cada órgão, bem como as responsabilidades de ambas as partes. Isso é importante, uma vez que as Escolas, embora sejam de responsabilidade da SEEDUC, encontram-se dentro do espaço físico da SEAP, o que sempre gerou problemas, tendo em vista o fato de que a entrada de materiais seria de responsabilidade e controle da SEAP, objetivando a questão da segurança prisional. Por outro lado, as demandas educacionais necessitam de recursos que muitas vezes não podem ser utilizados no ambiente prisional. Como não havia esse acordo, o sistema prisional praticamente ignorava as solicitações das Escolas, o que de certa forma mudou com a assinatura do Termo de Cooperação Técnica, mas a falta de regulamentação ainda esbarra no imprevisto do que pode ou não pode. Decisão que cabe, de maneira subjetiva, ao Inspetor que estiver realizando a vistoria da entrada dos materiais e das atividades no Colégio.

Tendo em vista essa falta de normatização, muitos problemas foram evidenciados pela SEEDUC e SEAP. Desta forma, recentemente, segundo Santos (2015), em março de 2014, ocorreu um encontro entre autoridades da SEAP e SEEDUC, que foi realizado no auditório da nova sede da SEEDUC à Rua Professor Pereira Reis, nº 119, Santo Cristo, objetivando trazer alguma contribuição para a problemática convivência ente inspetores e professores. Esse encontro de cunho institucional visava orientação aos professores que atuam no Sistema Prisional e Socioeducativo. Esta orientação ocorreu após a prisão de duas professoras, tentando entrar com materiais proibidos no Complexo de Gericinó; cabe ressaltar que os professores, ao ingressarem no sistema prisional, não passam por nenhum treinamento

⁴¹ Geopresídios. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php. Acesso em: 02 dez. 2015.

específico de como são os procedimentos no Sistema Prisional, aprendendo com os mais antigos como deviam proceder com o aluno/preso e com o inspetor penitenciário.

Tendo em vista o trabalho de campo e uma vez evidenciado o contexto dos professores na prisão, em março de 2014, participamos de um *Workshop*, promovido pela SEEDUC, em seu auditório no bairro de Santo Cristo, no Rio de Janeiro. A proposta era a de que durante o encontro fossem exploradas as seguintes discussões provenientes dos dois órgãos coparticipantes envolvidos no processo SEAP e SEEDUC, de forma que os tópicos abordados estavam divididos da seguinte forma:

1. SEAP: estrutura, normas, rotinas e procedimentos;
2. SEEDUC: estrutura, objetivos da educação prisional;
3. Apresentação da proposta de formação para os profissionais da DIESP.

Apesar das inúmeras reivindicações dos professores durante o *workshop*, no que se refere ao fortalecimento desses profissionais, dentro da prisão, a fala dos professores perpassou pelo simples fato de que queriam ser ouvidos também nesse processo de articulação com o sistema prisional. No entanto, o debate foi praticamente unilateral e não foram construídos desdobramentos desse encontro, ficando somente a cargo da SEAP as orientações nesse momento.

Em função do citado *workshop*, passemos à reflexão sobre as práticas dos professores no sistema prisional do Rio de Janeiro, para que possamos entender um pouco da parceria SEEDUC/SEAP.

2.1.3.1 Boas práticas de gestão e parceria entre profissionais da SEEDUC e da SEAP

O que na verdade observamos foram maciças informações sobre questões de segurança, com discursos contundentes, afirmando que a prioridade era essa e que a educação deveria entender que tudo é feito para a proteção dos professores. Ao considerar, inclusive, que a proibição ou o controle de materiais ocorre tendo em vista a possível utilização destes materiais pelos presos, na fabricação de armamento ou na camuflagem de material ilícito. Em nenhum momento houve uma discussão sobre o aluno preso, no sentido pedagógico, apenas reclamações dos professores, no que tange a alegações de necessidade de segurança – e por parte dos Inspectores, que em alguns casos cometem abusos, assim como sobre a demora da liberação dos alunos/presos para a aula – e ainda, sobre materiais básicos para a utilização em

aula. Sobre isso, ressaltamos que os mesmos podem ser considerados proibidos pela segurança em uma unidade prisional e, em outra, serem permitidos, ou seja, não há um critério definido sobre os itens permitidos pela SEAP, ficando a cargo do Inspetor decidir o que pode e o que não pode; o que cria incoerência, prejudicando as aulas por fim e, de certa forma, diminuindo o horário dos alunos/presos em sala de aula.

Quanto à rotina nas prisões, há a questão da conferência do preso pela manhã e no final do dia como forma de controle. Essa conferência tem dois objetivos: verificar se não ocorreu fuga e se não há anormalidade com os presos quanto a sua integridade física. Nesse sentido, a liberação dos presos/alunos só ocorre após essa conferência; geralmente, os alunos/presos são liberados após as nove horas, em seguida, dirigem-se para tomar o café da manhã, caso não haja nenhuma anormalidade. Além disso, precisamos considerar os dias de visita, que variam um pouco em cada presídio. No caso do Presídio Evaristo de Moraes, as visitas ocorrem quartas-feiras, quintas-feiras, sábados, domingos e feriados. Há também o atendimento médico e a revista denominada *Geral*. Esta pode ocorrer a qualquer momento, sendo definida pela Direção da Unidade prisional, o que também deixa o Colégio sem funcionar parte do dia ou todo ele. Após a conferência matinal, o aluno/ preso ainda precisa tomar o café da manhã, o que faz com que sua chegada em sala de aula seja por volta das dez horas. Mesmo assim, ao meio dia é servido o almoço e as aulas precisam parar, caso contrário, os alunos/presos correm o risco de ficarem sem almoço.

A SEEDUC informa que atualmente há um total de 19 Colégios em funcionamento, com educação formal, mas, em um passado recente, existiam as denominadas Escolas anexas, que foram extintas, deixando algumas unidades sem educação formal, contribuindo para garantir o convênio firmado entre ambas as Secretarias. Nesse caso, deixando a Cargo da SEAP a Construção dos Colégios e cabendo à SEEDUC mobiliário, suprir de funcionários, bem como administrar esses espaços. São denominadas de anexo, unidades escolares sem CNPJ⁴², portanto, são dependentes financeiramente e juridicamente do colégio ao qual estão vinculadas, cabendo ressaltar que a DIESP está em processo de regularizar os Colégios na prisão e acabar com os anexos. Destaca-se o fato de que, normalmente, uma unidade prisional – com capacidade para 500(quinhetos) presos e com lotação de 800(oitocentos) – possui um anexo, em alguns casos, uma sala de aula somente, com capacidade máxima para 30 alunos/presos. Por outro lado, os colégios têm CNPJ e Diretor e, nesse sentido, recebem auxílio financeiro para a merenda, compra de materiais e alguns serviços. Os anexos são salas

⁴² CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.

desses colégios regularizados em unidades prisionais onde não há Colégio formal e em que não se recebem verbas diretamente. Os alunos desses anexos são computados com os números dos Colégios aos quais estão subordinados; por meio da soma de seus alunos eles recebem o material e a merenda, além de orientação da Diretora do colégio.

Embora as prisões ocupem diversificados espaços geográficos no Estado do Rio de Janeiro, os Colégios estão localizados, em sua maioria, nos presídios que ficam no Complexo de Gericinó, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro e em São Cristóvão, local em que há somente o Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, além de Colégios em outros municípios como os de Japeri, Itaperuna, Volta Redonda, Campos, Niterói e Magé.

A seguir apresentamos um quadro de distribuição das Unidades Escolares no Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro para uma visualização de localização e nomenclatura:

Quadro 1 - Listagem de Colégios em presídios

DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES NO SISTEMA PENITENCIÁRIO		
- Estado do Rio de Janeiro -		
UNIDADE PRISIONAL	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO
Penitenciária Talavera Bruce	C.E. Roberto Burle Marx	Bangu
Penitenciária Moniz Sodré	C.E. José Lewgoy	Bangu
Penitenciária Industrial Esmeraldino Bandeira	C.E. Angenor de Oliveira- Cartola	Bangu
Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho	C.E. Escritor Jornalista Graciliano Ramos	Bangu
Penitenciária Alfredo Tranjan	C.E. Professora Alda Lins Freire	Bangu
Penitenciária Gabriel Ferreira Castilho	C.E. Professor Carlos da Costa	Bangu
Penitenciária Vicente Piragibe	C.E. Henrique de Souza Filho (Helfil),	Bangu
Presídio Elizabeth S� Rego	C.E. Padre Bruno Trombetta	Bangu
Penitenciária Jonas Lopes de Carvalho	C.E. Professora Sônia Maria Menezes	Bangu
Penitenciária Lemos de Brito	C.E. Mario Quintana,	Bangu
Presídio Nelson Hungria	C.E. 1 Tenente PM Hailton dos Santos	Bangu
Presídio Evaristo de Moraes	C.E. Anacleto de Medeiros	São Cristóvão
Instituto Benjamim de Moraes Filho	C.E. Rubem Braga	Bangu
Penitenciária Dr. Serrano Neves	C.E. Evandro João da Silva	Bangu

Quadro 1 - Listagem de Colégios em presídios (cont.).

Presídio João Carlos da Silva	C.E. Carlos Pereira Guimarães Filho	Japeri
Instituto Penal Ismael Pereira Sirieiro	C.E. Marinheiro João Candido	Niterói

Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza	C.E. Maria Montessori	Bangu
Quadro 1 - Listagem de Colégios em presídios (cont.).		
Presídio Carlos Tinoco da Fonseca	C.E. Theodoro Sampaio	Campos dos Goytacazes
Cadeia Pública Jorge Santana	C.E. Mario Lago	Bangu

Fonte: Santos, 2015⁴³.

Administrados pela SEEDUC, os colégios ficam sob a direção da DIESP, esta também é responsável pelos colégios localizados no DEGASE. Segundo informação fornecida pela Direção da DIESP, esta Divisão procura, junto à administração penitenciária, meios para expandir a educação formal para outras unidades prisionais, tendo em vista o fato de que atualmente o sistema penitenciário, segundo o Centro de Estudos e Pesquisas, conta com 51 unidades prisionais e mais 3 estão em fase de construção.

No que tange à LDB, em seu Título II Artigo. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Esta concepção de educação é encontrada na LEP, em seu complemento no Artigo. 17, para o qual "A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado".

Nesse sentido, a LEP entra em conformidade com a LDB, apregoando a importância e a obrigatoriedade da educação para o preso, em seu processo de preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa legislação abre caminho para a educação formal no sistema Prisional, no entanto, segundo o DEPEN 2012, somente o Rio de Janeiro possui educação formal pública em unidades prisionais. No Rio de Janeiro, os colégios fazem parte integrante da unidade prisional e possuem administração própria, mas são atravessados constantemente pela questão da segurança, uma vez que devem ser revistados todos os itens que entram, bem como são vetados diversos materiais como câmeras fotográficas e alguns tipos de tinta. Recentemente foi criada também uma Resolução SEAP nº 610, de março de 2016, que normatiza a entrada de alimentos e objetos trazidos pelos familiares e por via postal, uma resolução que determina o que pode e o que não pode entrar. No caso do Complexo de Bangu há uma Coordenação denominada Portaria Unificada, que conta com uma equipe de Inspetores, eles são treinados e se revezam nas revistas das unidades

⁴³ Fonte atualizada pela autora em 23 ago. 2016.

prisoinais, trocando de unidade periodicamente. Esta resolução restringe ainda mais a entrada de materiais para os Colégios, uma vez que não inclui o que pode ou não entrar para os estabelecimentos educacionais.

Segundo o quadro de horários da SEEDUC, as aulas ocorrem, dentro dos presídios, de 10h/12h; e de 13h/16h⁴⁴, isso, caso não haja nenhuma determinação contrária da Chefia de Segurança da unidade prisional; ou algo que modifique a rotina, como uma visita de uma autoridade ou algo do gênero. Durante a investigação observamos que muitos alunos chegam após o horário inicial, tendo em vista questões burocráticas, médicos ou serem chamados por outras questões pelos inspetores. Eles costumam chegar à sala de aula por volta das 10h30min ou mais. Enquanto isso, nos Colégios Públicos Estaduais, fora dos presídios, eles têm horários de 07h50m as 12h15m para cada turma.

Esse descompasso de horário faz com que o professor tenha de se adaptar a essa nova realidade para a qual não está preparado academicamente. Eis que se faz necessário que os cursos acadêmicos de formação de professores, além de dar as ferramentas técnicas aos futuros professores, criem ampla discussão com o processo sociopolítico-econômico, a fim de que se possa contribuir de maneira incisiva na formação de docentes mais críticos, visando uma prática transformadora e consciente dentro desse tempo limitado, ou ainda, que se busque a ampliação desse tempo de alguma outra forma. Para Adorno (2012), a uniformização é a causa do travamento da experiência, ou seja, a formação não deve ser uniforme, deve ser múltipla, levando-se em conta a experiência daqueles que a recebem, para torná-los indivíduos críticos. No entanto, a perda da capacidade de fazer experiências formativas acompanha a tendência objetiva da sociedade. Essa perda da capacidade de fazer experiência, ou seja, uma educação para reavivar a aptidão à formação. Segundo Adorno, isso ocorre uma vez que o trabalho intelectual não está mais articulado com o trabalho manual, ocorrendo uma objetivação formal da razão, que se coloca entre o sujeito e a realidade. De tal forma, que a formação se distanciou da prática – e o professor, no caso do sistema prisional, não encontra referências acadêmicas que possam orientá-lo nessa prática – que se torna aflitiva e desestimula o processo educacional como um todo. Outro fator para o qual o professor não está preparado está na origem da população carcerária, em sua maioria, pobre, negra e de baixa escolaridade e, além disso, pessoas que cometeram um crime. Esse professor passa a conviver diretamente com o aparato de Estado para manter a segregação. Nesse sentido, segundo preconiza Baratta (2013), tanto o sistema escolar, quanto o sistema penal têm como

⁴⁴ Quadro de horários da SEEDUC. Apresenta os horários de todos os Colégios Estaduais. Disponível em: <http://aplicacoes.educacao.rj.gov.br/ConsultaQH/ConsultaQHIGestao.aspx>. Acesso em: 9 mai. 2017.

objetivo reproduzir e assegurar as relações sociais existentes, de tal forma que a sociedade capitalista acaba por criar zonas com sistemas de subdesenvolvimento e marginalização. Uma vez mais se mostra a necessidade do entendimento do professor com relação ao seu papel de braço do Estado nessa forma de controle – e não simplesmente olhar para a segurança da prisão como forma de controle social.

O Colégio Estadual se apresenta como instituição oficial do Estado dentro da Instituição prisional que também é estadual. Nesse sentido, temos o preso, condenado ou não, que se encontra dentro do Sistema Prisional; e o aluno/ preso, este, matriculado no Colégio, dentro da prisão. A matrícula ocorre de acordo com a vontade do aluno e pode ser feita através de uma prova de nivelamento ou por meio de documentação comprobatória de continuação de estudo anterior a prisão. Segundo entrevista feita com a Diretora do Colégio, não importa o comportamento do aluno – comportamento este acompanhado pela Comissão Técnica de Classificação (CTC), que classificará o preso – bastando apenas que o preso se apresente no Colégio para realizar a matrícula.

Cabe aqui esclarecer quanto à classificação: conforme a LEI nº7. 210, de 11 de julho de 1984, ela instituiu a Lei de Execução Penal, em seu Título II, Capítulo I, em que trata da classificação do preso.

De maneira geral, o Colégio na prisão é visto por diversos prismas. Pela ótica do professor ele é percebido como fonte de formação do aluno, como fonte de trabalho e sustento desse profissional; para o inspetor penitenciário, ele é visto como um aumento de seu trabalho, tendo em vista que esse inspetor necessita controlar o fluxo de presos se deslocando na unidade prisional, indo e vindo do Colégio, além de, em grande parte entender esse processo como mero preenchimento de tempo, para suprir parte do ócio do preso. Para a SEEDUC, o Colégio é compreendido como meio de ampliar sua clientela de alunos em nível estadual, procurando atingir o que concerne à LDB e à LEP, no que se refere ao oferecimento de educação a população carcerária; para a SEAP, ele é entendido como um processo transformador desses presos, complementando a *ressocialização*; e por fim, para o preso, o Colégio é visto como uma forma de acesso ao *mundo livre*, por meio das informações trazidas pelos professores, um momento em que se vislumbra uma possibilidade de formação, assim como a sensação do afastamento, mesmo que momentâneo, do *estar preso*, uma vez que o Colégio procura, dentro do possível, a identificação com um Colégio *extramuros*.

Enquanto a educação deve criar condições de libertação e o autorrespeito do sujeito, a prisão, por si só, representa um local que degrada e reprime o indivíduo, levando-o a *desaculturação*, em face ao distanciamento da sociedade *livre* e pela absorção de valores

advindos do cárcere por meio do conformismo e oportunismo, assumindo o papel de *bom preso* ou ainda um papel de criminoso frente à população carcerária, para que se enquadre e sobreviva socialmente nesse novo meio. Desse modo fica evidente a contradição da educação no sistema prisional, o que justifica um estudo mais aprofundado sobre esse tema.

No tocante às legislações que criaram a Educação na prisão do Rio de Janeiro, trataremos de questões teóricas sobre esse espaço específico. Cabe ressaltar que não podemos esquecer as fortes influências da prisão no espaço educacional intramuros. Embora seja enfatizada pelos professores e funcionários da instituição escolar certa independência deste espaço, ao mesmo tempo, eles reconhecem que ali ainda é a prisão e que essa autonomia é relativa e meramente burocrática. A qualquer hora um inspetor pode vir e retirar um aluno/preso, por conta de algum assunto ligado à área de segurança ou impedir que algum material escolar entre com a alegação que esse possa vir a fragilizar a segurança da unidade, ou até mesmo que certa estrutura física não é adequada e precisa ser modificada.

Passemos agora às legislações que deram subsídios e, por fim, criaram a Educação formal na prisão: O Decreto nº 1.162, de 21 de novembro de 1968, foi criado quando o então Governador Francisco Negrão de Lima aprovou o Regulamento Penitenciário do Estado da Guanabara; nesta legislação encontramos, em seu Título III, do Capítulo I, Artigo 53, a parte que trata dos instrumentos do tratamento penitenciário. Ainda neste Artigo, em seu item II, encontramos a referência à educação do interno, que é retomado em seu Artigo 55 – em que a educação é definida como finalidade para o progresso ético-social da personalidade do interno. Por esse entendimento, percebemos que a educação é vista como intervencionista, atuando, supostamente, no processo de transformação do preso em *cidadão de bem*. É nítida a influência positivista em todo o Decreto, mas, em particular, neste Artigo 55, observa-se a palavra progresso para definir a finalidade da educação do preso. O termo progresso ético-social significa que neste momento o preso tem uma ética atrasada, bem como seu aspecto social, segundo o referido artigo eles precisam ser mudados e para isso utiliza-se o recurso da educação formal.

Nesse momento, o Estado pensa a educação como método de intervenção na personalidade, ou seja, mudar o sujeito para transformá-lo em um cidadão aceitável, disciplinado, do mesmo modo que isso atesta a ideia de que eles são necessários como contingente de distinção, anômalos sociais, modelos negativos, ou seja, que suas atitudes não sejam seguidas pelos demais, o excedente social que configura os normatizados por sistemas disciplinares (FOUCAULT, 2006).

Embora no sistema prisional esteja presente a ideia de transformação do indivíduo, por meio da educação, esta ainda que ancorada em novos modelos pedagógicos e trazendo um esboço de crítica, ainda assim, dentro do sistema prisional o processo é fortemente influenciado pela questão da segurança, sempre subjacente à ideia de controle por meio da transformação que se sobrepõe à formação.

Ainda no mesmo Decreto, temos o Capítulo III, destinado à educação, ele chama a nossa atenção para o seu Artigo 81, no que tange às competências do DESIPE, em criar órgão específico para tratar de diversas atividades culturais. Assim, em seu inciso VII, observamos a dimensão dessas ideias "[...] exposições e audições dos trabalhos artísticos realizados nos estabelecimentos, visando a estimular as emoções lícitas" (BRASIL, 1968, n.p.). Nesse caso, evidencia-se a ideia de transformação do preso por meio de estímulos, de tal forma que esse preso seja alimentado pelas *emoções lícitas*, ou seja, uma transformação na subjetividade do preso e, portanto, de seu temperamento.

Na verdade, o que se apresenta nesse primeiro momento é uma educação infantilizada, voltada basicamente para a alfabetização dos presos, provenientes das camadas mais pobres da população e que não tiveram acesso à educação básica – e uma vez dentro de espaço físico tutelado pelo Estado, este, minimamente, deveria suprir esse direito, tendo em vista a LDB que preconiza uma educação universal de modo a que todos tenham acesso a ela e a LEP, por sua vez, reitera o direito da educação ao preso.

Quanto ao termo *emoções lícitas*, em se tratando de legislação, nesse momento, o Estado reconhece que em algum momento não há explicação lógica, no que se refere à mudança necessária preconizada para que o preso se submeta às normas. De fato, parece-nos que temos o reconhecimento de uma subjetividade não mapeada, portanto, incerta, mas que precisa ser controlada pelo Estado, de alguma forma. Podemos aqui cotejar Foucault (2007), quando este nos apresenta o poder atingindo o indivíduo, perpassando assim pela sua vida, em seu cotidiano; nesse sentido, ele pode ser denominado como *micro-poder ou sub-poder*. Dessa forma o poder atua não somente no corpo social, mas individualmente, no controle do corpo, de tal forma que mesmo em sala de aula, no interior do presídio, o aluno/preso ainda está sob o efeito do controle da prisão, portanto a prisionalização ainda se faz atuante. De fato, Foucault (2007) nos alerta para a ideia de que não há um lado, o poder apresenta capilaridades em todas as camadas sociais, esse poder se concretiza por meio das *práticas* ou *relações de poder*, o que nos leva à questão da luta de classes, algo que ocorre pelo embate de forças tão presente no meio prisional – lembrando-nos de que esse embate de forças acontece entre inspetor, aluno/preso e professor.

No tocante ao embate de forças acompanhamos as ideias de Marx e Engels (2004), considerando que devemos nos lembrar de que contra os efeitos utilizamos paliativos, mas não (de fato) a cura para a enfermidade. Entendemos que há uma luta constante e contínua de forças, na qual a classe baixa está sempre em desvantagem, não havendo uma solução verdadeira para uma educação crítica e emancipadora, mas apenas pequenos arranjos, a fim de se adequar à realidade do momento. Entendemos ainda, que a educação é uma forma de estratégia para que a classe menos favorecida possa ter meios de se colocar e exigir direitos, no entanto, entendemos que esta educação é formulada pela classe dominante e por isso atende aos seus interesses – a dominação e o controle da classe baixa. Até nossos dias, tais direitos permanecem, segundo Bourdieu (1989), eles são construídos por uma minoria que também se apropria dos meios de produção e de comunicação, por isso, sentem-se no direito de definir o que é certo e errado para os demais. Assim, faz-se necessária uma articulação dessa educação com a sua ideologia pré-definida, bem como com a educação que se faz na prisão. O que fizemos por meio da atuação no campo de pesquisa, no Colégio Anacleto de Medeiros, e que abordaremos na próxima sessão.

2.2 Mapeamento no campo de estudo: o Colégio Estadual Anacleto de Medeiros

Ao pensar na educação como direito, focalizaremos o Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, espaço que (segundo relatório apresentado pelo próprio colégio) concorreu ao Prêmio Gestão Escolar 2013⁴⁵, com a sua criação referida ao Decreto nº 10.949, de 29/01/1988, com publicação no Diário Oficial, de 01 de fevereiro, tendo sido transformado em Colégio pelo Decreto nº 37.077, de 15/03/2005. De início, com a denominação Escola Estadual de Ensino Supletivo Coronel Darcy Bittencourt Costa, ele funcionou como anexo da Escola Supletiva Milton Dias Moreira, esta por sua vez, passou a ser denominada: Colégio Estadual Rubem Braga, encontrando-se atualmente na Unidade Prisional Benjamim de Moraes Filho, localizada no Complexo de Bangu.

A denominação inicial da escola, segundo relato da atual diretora do Colégio, foi uma homenagem ao diretor da unidade prisional, Coronel Darcy Bittencourt Costa, morto na função. Nesse período, era comum atribuir, como patrono da Escola, o nome de um diretor da unidade prisional em caráter de homenagem, o que causava alguns transtornos, uma vez que

⁴⁵ Prêmio Gestão Escolar foi criado no ano de 1998 pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e tem como objetivo indicar e premiar boas práticas de gestão escolar por todo o país. Disponível em: www.premiogestaoescolar.com.br. Acesso em: 9 mai. 2017.

os alunos/presos recebiam um certificado escolar com alusão ao presídio, desta forma, marcando de maneira negativa o aluno/preso, que ficava constrangido em mostrar o seu diploma. Ainda, segundo a diretora do Colégio, no ano de 1986, o diretor do Presídio Sergio Ila e a responsável pelo setor de Comunicação Social do antigo DESIPE, Marilena Cavalcante Viana, adaptaram 4 salas para a criação da Escola, ressaltando-se a informação de que esta funcionária ministrava cursos livres e foi a primeira diretora da escola.

Outro ponto interessante para salientarmos, no que tange à segurança e à peculiaridade do referido Colégio, é o de que, dependendo do Colégio e da unidade prisional, em muitos casos se registra a presença de um inspetor na porta da sala de aula, o que não ocorre com o Colégio Anacleto de Medeiros, onde os alunos/presos têm livre acesso e não há vigilância direta sobre o espaço educacional. Contudo, isso não impede que um inspetor vá ao Colégio quando achar necessário ou meramente para observar. Além disso, o setor de inspetoria fica na entrada da unidade – campo de visão da entrada do Colégio –, ou seja, o Colégio está localizado na entrada para as celas, próximo à inspetoria, local onde ficam os inspetores de plantão, o que de certa forma cria uma sensação de vigilância e controle.

Ainda tendo como referência o mesmo relatório, podemos entender um pouco desse momento inicial, no que se refere à parte física da instituição educacional no presídio:

O espaço físico inicial foi constituído de uma sala para secretaria e outras quatro salas de aula, construídas através de doações. Com o crescimento do trabalho e a constatação de que o espaço físico da escola era vulnerável – inclusive dando margem para fuga de apenados através de uma das salas de aula – o então diretor da UP cedeu o espaço onde havia encontros religiosos, para uma construção definitiva. Este novo local foi dividido com tapumes de madeira, encaixados em tripés, que formaram quatro salas de aula, que foi o embrião do atual Colégio Anacleto de Medeiros (PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 1998, n.p.).

Cabe salientar que a atual Diretora do Colégio Anacleto de Medeiros, a Professora Sônia Macedo, está à frente desta Coordenação desde 1988, sendo indicada pela SEEDUC. Ela assumiu a função após atividades educativas na própria unidade educacional. A seguir, passaremos a descrever o espaço físico do Colégio Anacleto de Medeiros, na atualidade, uma vez que precisamos entender o local de trabalho dos professores, como aquele em que se é influenciado por meio da arquitetura. Por sua vez, sobre o mesmo espaço, ressaltamos a existência de uma série de traços ou signos que expressam algumas significações afetivas e culturais, afetando as pessoas naquele espaço (VIÑO, 1998). Desta forma, apresentaremos a estrutura física para o melhor entendimento do espaço onde ocorreu o estudo, evidenciando as influências deste no processo educacional.

O Colégio está localizado dentro do espaço prisional, após a entrada da Inspetoria da prisão, esta, por sua vez, localiza-se após o pátio do presídio e do local onde os presos recebem seus visitantes. A inspetoria é toda gradeada em formato de gaiola, sendo obrigatória a passagem por ela para que se tenha acesso ao interior do Colégio. No espaço da inspetoria existem comunicadores, detectores de metal, algemas, além de armamentos, colocados à vista de todos; vemos o Colégio logo na entrada, do lado direito. A construção foi adaptada de construções anteriores. Segundo a diretora do Colégio, com o passar dos anos, eles foram conseguindo a ampliação dos espaços por intermédio de negociações com os sucessivos diretores que passaram pelo presídio.

O prédio do colégio fica separado por uma cerca de arame em torno de um metro e meio de altura, com uma abertura para a circulação de alunos e funcionários. Ao entrar pela manhã, sempre há grande movimentação dos presos, retirando lixo e comparecendo à inspetoria, pois foram chamados para atendimento médico, para visita ou para assuntos jurídicos ou burocráticos.

Quanto às instalações do Colégio Anacleto de Medeiros, estas seguem a seguinte divisão estrutural: 9 salas de aula, um auditório, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca, sala de professores, laboratório de informática, sala da diretora e sala para guardar volumes, esta última fica na área externa da unidade, local onde foram realizadas as gravações das entrevistas. A seguir temos a planta do Colégio Anacleto de Medeiros.

Figura 15 - Planta do Colégio Anacleto de Medeiros.



A planta do Colégio a qual tivemos acesso faz parte de um processo, portanto, foi necessário omitirmos assinaturas e carimbos de funcionários que constavam na planta, tendo

em vista a preservação de sigilo do nome dessas pessoas, no entanto, a planta é mostrada aqui integralmente.

Segue quadro fornecido pela Direção do Colégio com a identificação e o quantitativo das salas de aula, além da descrição dos cursos que são ministrados e o turno desses. Cabe ressaltar a pequena capacidade das salas de aula, em contraposição ao número de presos na unidade prisional.

Quadro 2 - Identificação das salas de aula

IDENTIFICAÇÃO / QUANTITATIVO DAS SALAS DE AULAS			
SALA	CAPACIDADE	MANHÃ	TARDE
1	20	AI 101	AF 401
2	25	AI 301	AF 301
3	Laboratório de Informática	Laboratório de Informática	Laboratório de Informática
4	18	NEJA IV	AI 202
5	18	NEJA III	AI 402
6	18	AI 201	AI 202
7	18	NEJA I	AF 101
8	25	NEJA II	AI 302
9	25	AI 401	AF 201

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2017.

A estrutura física do Colégio conta com dois andares. No primeiro pavimento (ou nível) temos a sala dos professores e um pequeno banheiro, em ambos a única ventilação é a porta de entrada. Nesta sala há uma grande mesa e alguns armários em madeira e fórmica, em que os professores guardam seus materiais de trabalho. A sala fica apertada com a grande mesa, por conta disso – para que eles possam acessar e se sentar –, a mesa é posta no ponto próximo à parede e alguns professores precisam se levantar para que outros passem. A diretora esboçou a vontade de cortar parte da mesa para ter mais espaço na sala. Do lado direito, logo depois da entrada da sala dos professores, há um vidro fixo em uma parede, como uma janela, separando este espaço da sala ao lado, que é a secretaria, onde ficam os alunos/presos que auxiliam na parte administrativa do Colégio, como a inserção de dados no computador e a produção de materiais para o Colégio. Nesse mesmo espaço reconhecemos a existência da sala da Diretora, espaço que na verdade se restringe a uma mesa localizada no final da sala. Cabe aqui ressaltar que não há *internet*, os dados são inseridos em um banco de

dados – criado e alimentado pelos alunos/presos. Esses dados são levados pela diretora por meio de um *pen-drive*, para que em seguida, em sua residência, ela possa enviá-los para a SEEDUC, como exigência para controle e planejamento.

Do lado esquerdo da sala dos professores temos a sala de informática, espaço sem funcionamento no momento, precisando de reparos e de autorização para a instalação de programas. Ao lado desta sala (entre a sala dos professores) há um banheiro para os alunos.

Após a sala de informática chegamos à biblioteca, espaço com uma boa movimentação, cujo responsável atual é o professor de artes. Ele atua no local, uma vez que a matéria que ministrava foi retirada do currículo, tendo sido, portanto, desviado para trabalhar na biblioteca. Ela conta com grande número de livros, estes são catalogados e organizados pelos alunos/presos, por meio de um computador, utilizando um programa criado por eles para controle de acervo e empréstimo de livros. Interessante notar sobre este programa é que nele há imagem dos livros, além de nome e do alojamento dos presos (que estão com os exemplares dos livros emprestados). Destacamos que embora esteja sobre controle do Colégio, a biblioteca está aberta a todos os presos do Presídio Evaristo de Moraes.

Quando seguimos em direção ao final do Colégio, do lado esquerdo, após a secretaria e a escada, encontramos duas salas de aula (a de nº 1 e a de nº 2), em seguida, virando à esquerda, encontramos uma sala reconhecida como auditório ou anexo, local em que os professores de educação física fazem atividades com os alunos/presos. Neste mesmo local também são realizados eventos, como formatura e festivais, ele conta com um banheiro no final da sala. Segundo informação dos professores, a sala era uma grande cela destinada aos travestis. A direção do Colégio conseguiu reformar o espaço para outras atividades – que não conseguiam fazer antes nas salas de aula –, uma vez que precisavam fazer grandes reuniões e eventos e não contavam com um espaço capaz de reunir um número grande de alunos/presos e professores.

Figura 16 – Auditório do Colégio Anacleto de Medeiros.



Fonte: Google Maps, 2017⁴⁶.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Pres%C3%ADdio+Evaristo+de+Moraes/@>. Acesso em: 21 mar. 2016.

No segundo pavimento (ou primeiro andar do Colégio) temos a cozinha e o refeitório; a cozinha conta com equipamentos de uma cozinha industrial, pois as merendas eram feitas ali, embora, segundo os novos padrões da SEEDUC, esse tipo de merenda tenha sido proibido. O Colégio recebe verba para a compra de merenda seca, como biscoitos, além de um refresco, que são distribuídos aos alunos. Segundo a diretora, a merenda feita ali atraía muitos alunos, que se interessavam no início apenas pela comida, mas que depois permaneciam no Colégio por envolvimento no processo educacional. Os acessos às diferentes salas, na parte superior, são feitas por escadas diferentes. As salas de nº 8 e 9 têm acesso pela escada após a secretaria, enquanto as salas de nº 4, 5, 6 e 7 têm acesso pela escada do lado direito da biblioteca; cabe salientar que as salas não possuem janelas e contam somente com a porta de entrada para a circulação de ar.

Conforme consta no site da SEEDUC 2015, estão matriculados 290 alunos, divididos em dois turnos, para um total de 31 funcionários. No Colégio, em setembro de 2015, havia 32 funcionários, mas esse número varia conforme a movimentação de funcionários para outros Colégios. Essa movimentação ocorre por necessidade da instituição, uma vez que em alguns momentos eles precisam cobrir a carência de professor em outro Colégio, localizado em outra unidade prisional, ou a pedido do professor por motivos pessoais.

Segue quadro com detalhamento de quantitativo e funções dos funcionários e professores do Colégio Anacleto de Medeiros:

Quadro 3 - Detalhamento de funcionários do Colégio Anacleto de Medeiros

DETALHAMENTO DE FUNCIONÁRIOS	
- Colégio Anacleto de Medeiros -	
FUNÇÃO	QUANTITATIVO
Diretora	01
Diretora Adjunta	01
Coordenador Pedagógico	01
Secretaria	01
Auxiliar de Secretaria	01
Agente de Leitura	01
Articulador	01
Orientador Educacional	01
Apoio	02
Professor I	16
Professor II	06
Total	32 funcionários

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2017.

Reproduz-se na tabela anterior a necessidade de outros profissionais para o funcionamento do Colégio. Além do professor em sala de aula, para que o processo educacional se realize, faz-se necessária a presença de outros funcionários, para atuação na parte administrativa e pedagógica do Colégio. Nesse sentido, a cooperação entre esses trabalhadores se faz necessária. No tocante à ideia de trabalhar em equipe, para Dejours (2004), com o convívio, uma parte da inteligência e da subjetividade é reprimida, uma vez que precisamos ceder espaço para a colocação e a existência funcional do outro. Quando convivemos em um grupo é preciso sempre ceder, caso contrário haverá atrito. Não podemos esquecer que o Colégio dentro de uma unidade prisional está sempre em um ambiente volátil, com observação e controle constante, além do fato de termos trabalhando (no mesmo espaço) funcionários de duas Secretarias distintas, portanto, os conflitos são inevitáveis. Uma vez que o conflito ocorra, devemos contorná-lo, nesse caso, faz-se necessário um líder para mediar as possíveis questões. No caso do colégio, temos a Diretora Sônia como mediadora de possíveis conflitos.

No que tange à repressão de parte da inteligência e da subjetividade, reconhecemos que ela de fato ocorre. Uma vez que não podemos expressar tudo o que pensamos ou que sentimos. Assim, temos que agir de modo a conviver sem afetar demasiadamente o outro, digo isso, porque temos de pensar sobre o convívio dentro de um ambiente confinado, onde o professor está posicionado entre o aluno/preso e o inspetor penitenciário. Ou seja, além dos conflitos referentes aos colegas de trabalho, ele fica exposto a outros conflitos mediante o seu posicionamento diante dos outros grupos presentes no mesmo espaço.

Outro fator importante que interfere nos profissionais é a jornada de trabalho, quanto a isso temos os horários de aula, jornadas que segundo o site da SEEDUC⁴⁷ estão divididas por turno e turmas; sendo os anos iniciais e o NEJA de 9 às 12h e os anos iniciais – AI e anos finais – AF, de 13 às 16h.

Passemos a entender como funcionam os dois programas adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A SEEDUC define os dois programas de educação para jovens e adultos da seguinte forma: a *EJA* – sigla que significa Educação de Jovens e Adultos e foi acrescida da palavra *nova*, passando a ser denominada *Nova EJA*, mas os professores a denominam *NEJA*. Esse programa tem como objetivo a redução do tempo de estudo para os alunos com idade mais avançada, o que abrange a idade mínima de 18 anos

⁴⁷ Página eletrônica da SEEDUC. Contém os horários das aulas e quantitativos de salas e professores. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1264458>. Acesso em: 22 set. 2015.

para matrícula, mas sem limite máximo de idade para ingresso. O outro programa tem como denominação *Projeto Autonomia*, ele conta com o mesmo objetivo do anterior, com variações na idade de ingresso, de no mínimo 17 anos e no máximo 20 anos de idade. A redução da carga horária tem como ideia acelerar a formação, uma vez que o aluno passará menos tempo em sala de aula. Cabe-nos questionar: mas de que forma menos tempo em sala de aula significa uma boa formação? Com as problemáticas de constantes paralisações, por meio de greves, feriados e nos presídios, tendo em vista a rotina diária de segurança – e as eventuais paralisações devido a fatores imprevistos ligados a essa rotina de segurança – registramos uma perda significativa de horas aula, gerando uma diminuição do tempo de estudo e a um provável prejuízo da formação.

A Nova EJA é uma parceria entre a SEEDUC e Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), enquanto o Projeto Autonomia é uma parceria entre a SEEDUC e a Fundação Roberto Marinho; ambos com foco no ensino médio e com duração de dois anos, sendo dividido em quatro módulos, um a cada semestre. No programa Nova EJA, dois módulos terão disciplinas com ênfase nas áreas de Humanas e dois com ênfase nas disciplinas de Ciências da Natureza. Quanto às disciplinas, cada módulo terá o mínimo de cinco e o máximo de sete. Em todos os módulos da Nova EJA o aluno terá Língua Portuguesa e Matemática. No Programa Autonomia, o número de disciplinas por módulo também é menor, o que diferencia é o ensino integral que acontece em um único módulo por semestre. As disciplinas Língua Portuguesa e Matemática também são aplicadas nos quatro módulos. O projeto Autonomia conta também com as disciplinas Teatro e Música.

A Nova EJA tem um professor por disciplina, enquanto o *Projeto Autonomia* tem um professor para todas as disciplinas. Nos dois modelos, segundo a SEEDUC, os professores recebem formação específica, de acordo com a metodologia utilizada. Cabe ressaltar que, segundo a Diretora do Anacleto de Medeiros, Professora Sônia Maria, o projeto Autonomia ainda não foi implementado até o momento no Colégio, *lócus* do estudo, mas essa metodologia se encontra em utilização no DEGASE.

Essa nova reformulação fez com que o professor tivesse uma carga horária diminuída e a atribuição de outras atividades aos professores cujas matérias foram retiradas da grade.

Passemos a entender então como são essas metodologias: segundo informação da SEEDUC, a *Nova EJA* utiliza metodologia e currículo específicos para jovens e adultos, bem como material didático próprio e recursos multimídia em sala de aula. O projeto Autonomia

também fornece material didático específico e utiliza o material do Telecurso, livros e DVDs, e a metodologia Telessala.

Quanto às aulas, estas são presenciais, ocorrendo de segunda a sexta-feira. A *Nova EJA* e o projeto Autonomia têm carga horária diária reduzida. Na *Nova EJA* são três horas e vinte minutos por dia. No *Autonomia* são quatro horas por dia.

Contraditoriamente, em meio a isso, observamos que a sociedade se preocupa em aumentar o tempo de pena para os condenados, de tal forma que é veiculada pela mídia um repúdio quanto às saídas autorizadas pelos Juízes, contudo, para que elas ocorram, os presos precisam estar enquadrados em uma série de exigências, dentre elas: estar no regime de prisão semiaberta, possuírem bom comportamento e a família aceitar a visita, ou seja, precisam estar dentro do que preconiza a Lei de Execuções Penais. Essas saídas são denominadas VPF (Visita Periódica à Família) ou VPL (Visita Periódica ao Lar), elas ocorrem de acordo com uma quantidade de visitas estipuladas pelo Juiz, observando os feriados nacionais e mais algumas datas festivas. O objetivo de tais saídas é a de que o preso se adapte a vida livre de maneira gradativa, até o seu livramento definitivo. Nesse caso, percebemos a existência de um descompasso entre punição e educação, uma vez que enquanto uma diminui o seu tempo de atuação, com menos aulas, a outra procura aumentar esse tempo com a retirada do convívio do indivíduo no mundo livre, o que gera a impressão de perda do tempo para esse indivíduo.

Essas medidas adotadas para os presos são estreitamente vigiadas por meio de um acompanhamento diário, partindo de um controle de horário de saída e de retorno, tendo início na conferência, ao sair do seu alojamento, passando para o controle de frequência em sala de aula, de tal forma que o tempo é uma questão recorrente, sendo considerado como uma forma de punição e de regular alguns benefícios. Nesse momento, cabe discutir a questão do tempo, uma vez que este toca a presente tese em vários momentos, tanto quando atravessa a questão da diminuição da carga horária dos alunos, assim como quando é identificado na questão da *retirada* do aluno/preso da sala de aula – uma forma de punição dentro da punição –, uma vez que esse aluno/preso infringiu alguma regulamentação da prisão. Além disso, temos a questão da diminuição da jornada do professor em sala de aula, que é alterada tendo em vista as novas políticas educacionais.

Para tanto, vamos considerar o tempo cronológico perdido pelos professores diferenciando-o do tempo social de Bergson (1990), uma vez que este nos dá subsídios quanto ao aspecto da duração, esta por sua vez é individual e percebida, diferentemente, por cada ser dotado de consciência, ou ainda, pelo simples sentimento de duração vivenciado por cada sujeito. Isso se dá a partir de suas próprias experiências e pela observação, além disso, temos

como influência o convívio social e a medição do tempo, que ocorre por meio de alguns movimentos da natureza, levando-se em conta também o fato de que Bergson relaciona o tempo com a natureza viva e observa que o sentimento de duração do tempo é algo individual e depende de cada momento, inclusive do sentimento sofrido no instante:

Existem horas mortas, dias vazios, enquanto que em outros momentos, quer seja porque os acontecimentos se precipitam, seja porque nossa reflexão se acelera, ou porque nos encontrávamos em um estado de exaltação e de efervescência afetiva, temos a impressão de ter em algumas horas ou alguns dias, vivido anos (BERGSON, 1990, p. 93).

Quando partimos desse pressuposto, o tempo é percebido conforme a experiência e a realidade de cada indivíduo, de tal forma que a diminuição da carga horária de certa forma influencia o tempo social percebido por cada professor, que por sua vez entende como diminuição de transmissão de conhecimento ao aluno/preso. Por outro lado, o Estado apropria-se do fator tempo do aluno/preso, tempo este utilizado como forma de castigo, retirando o tempo de liberdade e levando aquele que vai contra as normas estabelecidas à prisão e, dentro da prisão, a um possível isolamento – no caso do Colégio, ao atraso para liberar para as aulas. Dessa forma, segundo Foucault (2009), a retirada do tempo transmite a ideia de que o condenado lesou toda a sociedade, cuja penalidade deve ser paga por meio de castigos mensurados em dias, meses e anos, estabelecida com a equivalência quantitativa delito/duração.

Nesse sentido, o castigo para aqueles que não seguem as normas determinadas pelo corpo social é o de ter o seu tempo sequestrado, servindo de exemplo aos demais componentes da sociedade; temos, nesse momento, o tempo associado a castigo, punição. No passado, os castigos corporais ocorriam com frequência com o objetivo de servir de exemplo público; na atualidade, com o modelo capital e a necessidade de mão de obra barata, ele se torna essencial ao modelo de prisão, em que o sequestro do tempo se revela como forma de punição, em uma sociedade cujo tempo demanda essencial importância ao processo de produção e consumo capital.

Por outro lado, no que se refere ao tempo que é empregado na Educação, no tocante ao sistema prisional, a partir do olhar dos custodiadores da SEAP, segundo Julião (2007), a educação é vista como atividade, apenas, para diminuir a ociosidade nas prisões.

Desta forma, nesse caso, a educação é entendida como mero *passatempo*, encarada simplesmente como forma de ocupar a ociosidade do preso, este por sua vez, na sua maioria, não encontra vaga de trabalho e o Colégio teria a função de preencher esse tempo ocioso.

Nesse sentido, a seguir, pontuamos algumas das atividades e espaços que ocorrem no colégio Anacleto de Medeiros, a fim de promover o entendimento da rotina de atividades.

Quadro 4 - Atividades desenvolvidas no Colégio Anacleto de Medeiros

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS - Colégio Anacleto de Medeiros -	
Biblioteca	Conta com um acervo de 3.833 livros (até o dia 17/09/2015). Neste mesmo ano foram acessados, por meio de empréstimo, 1.326 livros.
Café Literário	Atividade realizada no 2º semestre do ano letivo em conjunto com todos os professores e seus alunos.
Murais	Exploram as atividades que ocorrem no Colégio e estão espalhados pela unidade de ensino, inclusive na parede do lado de fora do Colégio. Atividade desenvolvida pelo setor pedagógico do Colégio em conjunto com os professores.
Olimpíada de Astronomia e Gastronomia	Atividade desenvolvida entre as diversas matérias e seus professores e os alunos, que adaptam Astronomia e Gastronomia ao conteúdo programático. Ocorre em maio.
Formatura	Atividade que ocorre no final de cada semestre comemora a formatura dos alunos.

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2017.

Essas são algumas das atividades e espaços realizadas no Colégio, cuja preparação e organização requerem tempo e procura de materiais. Em muitos casos estes se encontram fora da unidade prisional, nem sempre podendo entrar, esbarrando na questão de segurança, o que requer que o professor e/ou a Diretora necessitem embasar seus argumentos, de forma que esses materiais possam entrar para dar continuidade ao trabalho dos professores.

Por outro lado, algumas interferências ocorrem nas atividades educacionais do Colégio. Podemos destacar como interferência nas aulas a questão das visitas aos presos/alunos. Estas visitas ocorrem nas quartas, quintas, sábados e domingos e acabam por interferir na rotina do Colégio, uma vez que muitos alunos não vão à aula nos dias de visita, para receber seus familiares; além disso, um aluno pode estar em sala de aula e ser informado que seu familiar chegou e, neste momento, o aluno/preso deixa a sala de aula.

No que se refere à visita, quanto à quantidade de dias de visita, esta varia de unidade prisional para unidade prisional, e depende da estrutura e do número de presos, ou seja,

quanto maior o número de presos, mais dias de visita a unidade prisional terá para atender a todos os visitantes e diluir em outros dias as visitas, para que não concentre todos os visitantes em poucos dias. Desta forma, as unidades com lotação que excede a sua capacidade têm problema também com o excesso de visitantes. Tendo em vista que há um grande número de presos no Presídio Evaristo de Moraes, que excede a capacidade estabelecida, as visitas não podem ser limitadas aos fins de semana, o que prejudica as atividades educacionais, uma vez que segundo a Direção do Colégio, nos dias de visita a frequência diminui bastante. Algo evidenciado por ocasião da pesquisa de campo, segundo a Direção do Colégio, essa diminuição alcançaria a marca de 40% da frequência em sala de aula.

Outro problema que atinge o Colégio seria a questão da diminuição do tempo do aluno/preso em sala de aula, com a demora da liberação destes pelos inspetores, que precisam ser esclarecidos quanto a sua importância no processo educacional para a formação desse aluno/preso. Por outro lado, o número de custodiadores é reduzido, levando-se em consideração a quantidade de presos e o número de postos de serviço existentes nas unidades prisionais, o que, de certa forma, atrasa as atividades que se acumulam dentro de um espaço que por si só já é tão complexo.

Quanto à interferência no aprendizado, parte desta se dá pelas transferências contínuas dos alunos/presos, principalmente, pela progressão de regime prisional, este por sua vez é determinado pela Lei de Execuções penais 7.210, de 11 de julho de 1984, cuja redação foi dada pela Lei nº 10.792, de 2003, que segue:

Art. 112. A pena privativa de liberdade será executada em forma progressiva com a transferência para regime menos rigoroso, a ser determinada pelo juiz, quando o preso tiver cumprido ao menos um sexto da pena no regime anterior e ostentar bom comportamento carcerário, comprovado pelo diretor do estabelecimento, respeitadas as normas que vedam a progressão (BRASIL, 1984, n.p.).

Quanto ao cumprimento da pena, esta se encontra estabelecida em um dos três regimes destinados a pena privativa de liberdade, conforme Artigo 33, § 1º do Código Penal Brasileiro, nesse caso: regime fechado, com execução em estabelecimento de segurança máxima ou média; regime semiaberto, com a execução em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar; e regime aberto, com a execução em casa do albergado ou estabelecimento adequado.

Cabe aqui explicar que após a condenação do preso pelo Juiz, este estipula a pena e o regime prisional inicial, local onde deve ser cumprida a tal punição.

Desta forma, encontramos os diferentes regimes, estes por sua vez são cumpridos pelos condenados em diferentes estabelecimentos penais; segundo a Lei de Execuções Penais

em seu Artigo 87, observamos que a penitenciária é destinada ao condenado que cumprirá a pena de reclusão em regime fechado. Ainda sobre a penitenciária, destacamos que o Artigo 88 afirma que o condenado tem de ser alojado em cela individual e deve possuir dormitório, aparelho sanitário e lavatório. Interessante notar que o termo presídio não se encontra na LEP, mas é amplamente utilizado no Sistema Prisional do Rio de Janeiro, em referência aos estabelecimentos destinados ao recebimento do preso para o regime fechado, mas que ficam em alojamentos coletivos, não possuindo celas individuais, como no caso do Presídio Evaristo de Moraes.

Registramos outros estabelecimentos prisionais como observado na LEP, no caso do Artigo 91, a Colônia Agrícola, Industrial ou similar, que tem como destino o cumprimento da pena em regime semiaberto. Para esses estabelecimentos são levados os presos que têm direito a solicitar benefícios como visitas à família, trabalho extramuro e estudo extramuro. No Artigo 93, observamos a existência da Casa do Albergado destinada ao cumprimento da pena em regime aberto, além da pena de limitação de fim de semana. Ou seja, aqueles que vão para o regime aberto por condenação ou progressão de regime devem sair durante o dia da Casa do Albergado e retornar à noite, em horários estabelecidos pelo Juiz da VEP, e no caso da limitação de fim de semana, o sentenciado deve se dirigir aos fins de semana para a casa do Albergado, onde deverá permanecer nos horários estipulados pelo Juiz da VEP. Referente ao Artigo 96, o Centro de Observação é o local destinado à realização de exames gerais e criminológicos, cujos resultados devem ser encaminhados à Comissão Técnica de Classificação. Cabe ressaltar que no Rio de Janeiro não há um Centro de Observação para atender ao estipulado pela LEP, embora haja estudos no sentido de implantação do referido Centro. Temos ainda no Artigo 99, a previsão para os Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico e, por fim, no Artigo 102, registra-se a Cadeia Pública, cujo destino é receber os presos provisórios, ou seja, àqueles que são presos e aguardam julgamento.

Essa interferência de movimentação do aluno/preso é real e faz parte do cotidiano do Colégio, além disso, a educação ainda nos parece em condições de dar uma solução para esse problema, já que não há Colégio em todas as unidades prisionais – e uma vez transferido para uma unidade prisional que não tenha Colégio, o preso para os seus estudos, essa interrupção desestimula o aluno/preso, que deveria ser melhor preparado, nesse momento, para o retorno à sociedade livre. Essa solução nos parece distante de acontecer, uma vez que requer, principalmente, vontade política das autoridades. Nesse momento, não nos parece que as autoridades entendam esse tipo de ação como prioritária. Faz-se necessário refletir melhor sobre a educação no sistema prisional, conhecendo melhor a população que precisa ser

atendida. Desta forma, é importante apresentar alguns dados da população carcerária referentes ao local do presente estudo, no intuito de localizar esse universo, tratando da questão penal em seu aspecto quantitativo, para, em seguida, apresentarmos a sua trajetória, bem como as implicações da pesquisa de campo.

No caso do Presídio Evaristo de Moraes, o CNJ considerou as condições péssimas; a unidade prisional conta com 1.430 vagas para presos, sendo que há um efetivo atual de 1.772, ocasionando um déficit de 342 vagas, e ainda, a unidade prisional apresenta 480 vagas para estudo, o que gera um déficit de 1.292 vagas – isso em caso de que todos os presos fossem matriculados no Colégio. Por outro lado, segundo evidenciado na pesquisa de campo, observamos que a frequência ao Colégio é pequena, em função dos fatores que discorreremos no decorrer do trabalho.

Nesse sentido, partindo da premissa de que o Colégio na prisão é um local de direitos e de construção de subjetividade, escolhemos o Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, como *locus* para o estudo, uma vez que este apresenta alguns requisitos que entendemos como importantes, tais como: presos/alunos que passaram para o vestibular; projetos premiados; a Diretora mais antiga em atuação em Colégio no Sistema Prisional do Rio de Janeiro; além de relatos de possível desativação do Presídio, algo que por fim não foi realizado, mas que foi ventilado, tendo em vista seu local privilegiado próximo ao estádio do Maracanã. Outro fator a ser considerado é o fato de ser uma unidade prisional antiga, em um local improvisado, com o Colégio tendo sido improvisado também, além do fato de a unidade se encontrar fora do complexo prisional e, por fim, não menos importante, o fato de que os presos que ali se encontram foram rejeitados pelas outras facções por diversos motivos, tais como: tipo de crimes não aceitos pelas outras facções (cito o estupro e a pedofilia), algum descumprimento das regras das facções e desentendimentos entre eles e a facção.

Uma vez mapeado o local de pesquisa, optei por investigar o professor que atua nesse espaço, como foco da pesquisa, logo, considerando-o como um agente de formação, alguém que se encontra no meio das tensões no espaço prisional, de um lado, atuando com a disciplina do espaço de segurança, de outro, com a formação do aluno/preso em um espaço que deve se apoiar no pensamento crítico.

O professor que atua no Colégio Anacleto de Medeiros está sujeito às ações da prisão e do Colégio. Essas tensões constantes estão ligadas diretamente ao seu cotidiano, nesse sentido, lidar com essas adversidades diárias causam algumas manifestações nesse profissional, que em muitos casos nem percebe tais afetações, tendo em vista o seu

movimento contínuo de trabalho, uma vida corrida, muitas vezes lecionando em outros lugares e precisando se deslocar com rapidez.

2.3 O trabalho docente

Quanto à questão do trabalho dos professores, ao pensarmos no tempo atrelado a esse processo, podemos nos apoiar em Halbwachs (1990), para quem a *divisão do trabalho social* fixa o indivíduo a mesma atividade repetitiva; e quanto maior essas divisões de trabalho por especialidades, mais eles são obrigados a serem *exatos*, de sorte que o homem passa a ser escravo ou cobrado por essa especialização cada vez mais complexa.

Essa citação nos leva a refletir sobre a forma como o homem se dedica ao trabalho, este homem passa a ser mensurado pelo tempo e percebido em atividades ritualizadas, por meio de controles de horários de entrada e saída, hora de almoço e tempo determinado para a produção. Tudo, enfim, em que ele passa a ser localizado dentro de um determinado tempo e espaço, um tipo de controle sobre as atividades diárias do trabalhador (SOUZA, 2012).

Importante salientar que apesar de o tempo não ser o principal objeto desta pesquisa, abordá-lo se torna necessário, a fim de que possamos nos aprofundar no estudo da memória do trabalho do professor, visto que essa questão esbarra no cotidiano dele, considerando que o mesmo possui uma carga horária determinada – estabelecida dentro de uma instituição (que fica dentro de outra instituição) que sequestra o tempo de seus alunos/presos e tem um forte controle de segurança, passando por diversos rituais que demandam tempo. Isso ocorre de tal modo que tanto para entrar ou para sair da unidade prisional é necessário passar por um ritual de segurança, aguardando a autorização. Quanto ao professor, uma vez em sala de aula, este precisa aguardar o aluno/preso ser liberado pelos inspetores para dar início ao seu trabalho. Ou seja, o tempo está fragmentado em pequenos procedimentos que passam pelas rotinas diárias, com eventuais perturbações, nesse caso, causadas por problemas na área de segurança, tais como: eventuais revistas a alojamentos, chegada e saída de presos, recebimento de materiais e alimentação.

Outra possibilidade de pensar o tempo se dá a partir de Halbwachs (1990), quando este nos apresenta a sua importância e acena com a possibilidade de lembrarmos-nos de acontecimentos que ocorreram em dado momento. Por essa perspectiva, podemos articular a sensação de tempo vivido com a questão do trabalho, de suas condições de produção, da qualificação e de uma série de fatores formulados socialmente, uma vez que o tempo também é social.

A sociedade estipula, por meio de suas lideranças, os horários de trabalho da massa trabalhadora, nesse sentido, o tempo está presente diretamente na rotina das pessoas e aderido a suas vidas. Esse tempo abrange a questão da jornada de trabalho, e também a produção durante essa jornada que culmina com a questão salarial, algo que por sua vez encontra-se atrelado à jornada de trabalho e, conseqüentemente, à produtividade. Este funcionamento da jornada de trabalho (e da produção) está inserido em um determinado mecanismo social, de tal forma que se um desses elementos, o tempo, a produção ou o salário não estiverem presentes, esse mecanismo entrará em colapso, causando transtornos ao funcionamento da *ordem estabelecida*.

O professor não foge a essa regra, o seu trabalho requer uma carga horária específica, determinada pela SEEDUC e, em muitos momentos, ele não consegue cumprir essa carga horária diária, tendo em vista o fato de que a rotina da prisão se sobrepõe às atividades do Colégio.

Apresentaremos a seguir algumas questões sobre o trabalho e o professor. Ou seja, como podemos entender o termo trabalho? De que forma o trabalho interfere no meio social, na rotina cotidiana da população e também na do professor, objeto de nosso estudo? Outro ponto importante, quando pensamos no termo trabalho, é a questão do tempo. Como ele influi no trabalho? São alguns dos questionamentos que explanaremos sobre o tema – tão antigo quanto o próprio homem, mas que se faz presente e necessário até nossos dias.

Podemos nos apoiar no pensamento de Marx e Engels (2004), quando este nos alerta para a condição fundamental do trabalho, no sentido de que esse é entendido como essencial para a vida humana. O homem se destaca entre os demais animais por essa condição única: a de criar por meio de suas mãos e de seu pensamento. Nesse sentido, entendemos o trabalho como criação, fonte de enriquecimento cultural e social, portanto, o trabalho do professor é facilmente inserido e justificado nesse contexto como valor social. Dessa forma, apoiamo-nos na teoria marxista que apresenta o homem como aquele que se constitui por meio das atividades sociais em que está inserido, nesse sentido, o trabalho, fazendo parte dessas práticas sociais, é essencial a este homem, constituindo-se como um dos valores sociais mais importantes. Este, por sua vez, é formado historicamente e culturalmente nessas relações de trabalho (SOARES; AGUIAR, 2012).

O movimento marxista concebe também o trabalho como força que advém do homem, e ainda, segundo Marx e Engels (2004), o trabalho advém de uma série de técnicas, saberes e fazeres combinados, portanto, inerente ao homem e a sua origem.

Para Marx e Engels (2004) o trabalho é parte integrante da natureza do homem, condição fundamental para sua existência. Nesse aspecto, Marx e Engels consideram o trabalho como fator de criação e construção do homem e da humanidade, mas isso se pensarmos em um trabalho com equilíbrio, saudável e que gere prazer, contudo, os autores também identificam o trabalho como forma de alienação, em que a força de trabalho é utilizada como fator de uso e de troca, algo que leva a economia capital à exploração dessa força de trabalho, desvalorizando essa força de trabalho para pagar baixos salários.

O trabalho é influenciado por fatores sociais, de tal forma que passa a ser percebido pelo trabalhador, em muitos casos, como rotina, algo exaustivo, encarado como um ato obrigatório, o que distancia a questão do prazer.

Nesse momento, temos um paradoxo, uma vez que trabalhar é essencial ao homem como ser social, tal como nos apresenta Dejours (2011), pois além de levar o trabalhador ao seio social, ele contribui para o acesso a alguns direitos como a proteção social e a saúde, também estendidos aos familiares. Ainda assim, em muitos momentos pode gerar desprazer pelo abuso das relações trabalhistas e/ou pelo contexto do local de trabalho. Esse paradoxo – formado entre o sentido da palavra trabalho e toda a sua significação – entra em choque com a necessidade de sobrevivência e do bem estar do indivíduo. Ele cria conflitos entre patrões e empregados; além de conflitos na formação subjetiva do próprio trabalhador: ora em situação de trabalho com prazer, ora com sofrimento, precisando buscar um equilíbrio constante.

Desse modo, a mola propulsora do trabalho é a realização de si e isso se dá, segundo Dejours (2011), por meio de uma identidade atribuída ao indivíduo por meio do emprego, ou seja, por atuar em uma profissão; outro fator que contribui para a realização da construção da identidade psicológica, que perpassa pelo reconhecimento do indivíduo e o que, por fim, forma a sua subjetividade.

Entre o trabalho como algo desgastante e rotineiro e a realização do indivíduo como cidadão paira a questão do assalariado produtivo, aquele que gera algum tipo de lucro para o patrão. Nesse sentido, para Antunes (2004), nem todo trabalhador é produtivo, mesmo recebendo salário, o autor refere-se à questão de que muitos trabalhadores não estão ligados às questões que dizem respeito ao processo capitalista de produção. Dentre esses profissionais destaca-se o professor da rede pública de ensino, que é trabalhador, mas não produz ganho capital direto, o que de certa forma, retira desta classe o poder de barganha por melhores salários e condições de trabalho. O professor produz conhecimento, esse, quando destinado às classes mais baixas, não desperta nas classes dominantes o interesse por investimento e

melhoria, uma vez que as classes dominantes precisam de mão de obra barata e com pouca interferência em seu modo social.

O trabalho educativo não está voltado à produção de capital, e sim ao de bens culturais, o que lhe dá a responsabilidade de gerar a iniciativa do processo de construção do próprio homem (SOARES; AGUIAR, 2012).

Na sociedade capitalista a produção de bens culturais só é fomentada e estimulada para gerar lucro, o que retira a educação pública do foco dos investimentos, uma vez que não há geração de lucro nesse espaço.

Se pensarmos que a educação não gera lucro direto, cabe-nos perguntar: por que então ela existe? E mais ainda, por que ela está em fase de ampliação no sistema prisional? Podemos pensar que a escola existe para preparar mão de obra para o mercado capitalista, mas, além disso, ela reproduz a ideologia dominante, criando submissos a essas regras, de tal forma que o indivíduo possa, no máximo, se rebelar pontualmente, mas nunca em massa contra todo o sistema estabelecido. Assim, a reprodução da força de trabalho tem como condição primeira, a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da afirmação desta ideologia, conforme assinala Althusser (1980).

O Estado tem a necessidade de transformar o corpo em força de trabalho, nesse sentido, temos formado um sistema político de dominação, característico do poder disciplinar que intervém de forma veemente no homem. De tal forma que em primeiro lugar ele lança mão da disciplina – o que por sua vez se caracteriza pela inserção do corpo em espaço individualizado, classificatório e combinatório –, mas o espaço não necessariamente precisa ser fechado ou delimitado. Concomitante com a questão da disciplina há o que concerne ao controle do tempo, que deve priorizar o máximo de rapidez do indivíduo, por fim temos a abrangência da vigilância, que deve ser de maneira tal que o indivíduo seja monitorado e se sinta monitorado todo o tempo (FOUCAULT, 2007).

Na década de 1930, no Brasil, no período de Governo de Getúlio Vargas, em resposta aos clamores sociais crescentes, foi criada uma política do trabalho, juntamente com o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, por meio do Decreto 19.433, de 26 de novembro de 1930, além das Leis trabalhistas, previdenciárias e sindicais. Tais ações traziam consigo duas providências: a proteção do trabalhador e a organização do trabalho (CIAVATTA, 2009).

Estas ações da política populista de Vargas tinham como objetivo deter a onda socialista que vinha do leste europeu e começava a alimentar com ideologias as manifestações sindicais por melhores condições de trabalho e salário, além de dar subsídios persuasivos a

alguns partidos políticos. Por conta disso, o governo ficou apreensivo com a possibilidade de que os movimentos de esquerda conseguissem benefícios sociais, por meio de manifestações populares. Desta forma, como estratégias para produzir aceitação popular, o governo concedeu benefícios sociais, assim, uma vez que o país contava com 80% da população abaixo da linha da pobreza, esses benefícios, de certa forma, colaboraram com o apoio da massa trabalhadora ao governo (CARDOSO, 2010).

Em 1945, com o fim do Estado Novo, temos o retorno ao movimento democrático, marcado pela criação de novos partidos políticos, uma vez que a sociedade demandava melhorias nas velhas estruturas e na educação. Essa demanda fica visível com o triplo de matrículas realizadas entre 1940 e 1960 (CIAVATTA, 2009).

Com o passar do tempo, o empobrecimento da escola secundária ficou visível e embora o ensino primário tenha sido popularizado, a qualidade deste ensino ficou abaixo dos padrões existentes até aquele momento e, em 1961, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 402/61), como forma de reação de organizar e melhorar o sistema educacional no país (FACEIRA, 2001).

Com o golpe civil e militar de 1964 esse movimento educacional foi interrompido e, segundo Faceira (2001), o trabalho dos docentes e a escola eram vigiados. A mesma autora assinala a relevância da segunda Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71), que perpassa pelo processo de dificuldade de debates e discussões, uma vez que o país ainda se encontrava no período da ditadura.

Somente após 1988, com a abertura democrática e a partir da Constituição Federal de 1988 a educação foi considerada direito social de todos, culminando com a ampliação da educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Lei 9.394/96). Faceira (2001) pontua a educação como responsável pela preparação do indivíduo para a cidadania e para o mundo do trabalho, sendo, portanto, dever do Estado e da família.

As legislações são perpassadas por movimentos políticos e econômicos. No tocante à economia, observamos que nas últimas décadas o capital é transpassado por uma crise, provocando uma reação dos Estados e, a partir dessa reação, temos, dentre outras, a chegada do neoliberalismo e da reestruturação produtiva. Nitidamente, sabe-se que isso afetou profundamente o mundo do trabalho e, por consequência, atingiu o trabalhador. Segundo Antunes (2009), vemos o desemprego estrutural, as condições precarizadas dos trabalhadores e a degradação da natureza presentes nesse novo período. Não podemos nos esquecer de que a acumulação do capital (por um pequeno grupo) e a crise econômica geraram como consequência o desemprego e o aumento da violência, afetando, em última instância, o

sistema prisional, que trabalha com uma população duplamente marginalizada, tanto econômica, quanto socialmente.

Essa população – marginalizada e alijada de seus diversos direitos – encontra no Colégio na prisão uma oportunidade de atendimento, onde o professor, como um profissional que atua diretamente com o preso, sofre os impactos da superlotação prisional. Isso porque uma unidade prisional lotada afeta à rotina e produz desconforto ao aluno/preso, ele, por sua vez, de alguma forma reproduz esse descontentamento em sala de aula e nas rotinas do Colégio.

Por conta da lotação nos alojamentos dos presos do Presídio Evaristo de Moraes, uma vez que estes presos não ficam em celas individuais, convivendo com muitos outros (e na maioria do tempo o silêncio não impera no local), o aluno/preso nem sempre dorme ou tem silêncio suficiente para o estudo. Outro fator que influi negativamente é a movimentação na unidade prisional, já que com mais presos há também uma retirada maior de lixo e uma entrada maior de alimentos, tudo isso produz ruídos e tal como mencionado anteriormente, atrapalha o silêncio das aulas, uma vez que essa movimentação ocorre bem próxima ao Colégio.

No que tange aos professores, ainda segundo Antunes (2009), o capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das terceirizações, estas, inclusive, são evidenciadas durante a observação participante na pesquisa de campo, estando presentes nos contratos dos professores formulados pelo Estado, diminuindo o número de concursos públicos e promovendo menos estabilidade. Sobre esse assunto, segundo entrevista feita com a Direção do Colégio Anacleto de Medeiros, ao perguntarmos se havia alguma diferença trabalhista entre o professor concursado e o contratado, esta informou que a diferença é relativa aos salários, que os contratados recebem menos, mas não soube precisar esses valores, afirmando que a outra diferença estaria na instabilidade⁴⁸, uma vez que o contrato é por tempo determinado e só pode ter a duração de dois anos. Isso nos leva a questionar sobre a rotatividade no local e que nem todos os professores ingressam no mesmo período, gerando uma saída eventual, em determinada época, diferente do que ocorre com o professor concursado, o que de fato é um complicador a mais, se pensarmos no fato de que a rotatividade entre os alunos/presos é maior e ocorre a todo instante, quando estes são transferidos.

⁴⁸ Insalubridade refere-se a um valor estabelecido recebido pelo funcionário por trabalhar em lugares insalubres.

Ainda quanto ao trabalho, para Santana (2004), os direitos universais vieram a partir do trabalho, por meio de lutas sindicais e manifestações, de tal forma que tais direitos passam a ser acessados pela sociedade. No entanto, o autor questiona se há atualmente movimentos e condições para que esses direitos venham a se expandir ou se estamos caminhando em direção a novas desigualdades e ao aumento da exclusão tendo em vista à globalização, fenômeno que diminui barreiras para que o capital dos países desenvolvidos circule mais. Por outro lado, temos uma economia brasileira em crise e com a fala efusiva dos políticos sobre os gastos públicos com as aposentadorias e trabalhadores públicos de modo geral, esse discurso não se coaduna com os demais gastos públicos, principalmente com aqueles destinados aos inúmeros eventos internacionais que ocorrem no País, considerando-se que para tal são necessários gastos vultosos. Hoje, o discurso político vigorando na mídia e entre os políticos é o de que os trabalhadores precisam perder benefícios para que as contas públicas fiquem *saudáveis*, nesse sentido, acreditamos que muitos direitos dos trabalhadores serão perdidos.

Desde 2015 o país está passando por uma crise econômica, gastando mais do que arrecada; e por uma crise política, tendo em vista a prisão de vários políticos envolvidos em escândalos de corrupção. O somatório da crise política com a econômica gera insegurança em todos os níveis da sociedade, por consequência, atingindo também a área educacional, que vem sobrevivendo com poucos recursos e com possibilidade de cortes ainda maiores.

Segundo o DIEESE⁴⁹, Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, o salário mínimo atual é de 788,00, mas o salário mínimo nominal, necessário em agosto de 2015, deveria ser de 3.258,16. Segundo a SEEDUC⁵⁰, o salário dos professores do Rio de Janeiro é o maior do País, sendo atribuído um valor bruto de 2.009,88 para o docente com carga horária de 30 horas; e 2.679,85 para uma carga horária de 40 horas semanais. A SEEDUC afirma que é o maior salário nacional, mesmo assim, se compararmos ao mínimo necessário atribuído pelo DIEESE, ainda há um déficit para alcançar o valor necessário para a sobrevivência no Estado do Rio de Janeiro, levando o professor a procurar outras formas de complementação salarial – que pode ser desde outras matrículas a outros afazeres que gerem algum tipo de renda, em muitos casos, gerando até uma maior do que a obtida como professor. Nesse sentido, não por acaso, atualmente, muitos dos professores encaram a profissão como *bico*, ou seja, uma renda extra que não é considerada a principal para o seu sustento, mas um complemento.

⁴⁹ DIEESE. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 04 out. 2015.

⁵⁰ SEEDUC. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1582158>. Acesso em: 04 out. 2015.

Em meio a tantos fatores díspares que atuam sobre a questão do trabalho, chegamos ao que Dejours (2004) define por absenteísmo ou *presenteísmo*, denominação para um trabalhador que se envolve excessivamente em uma tarefa de trabalho e que ninguém pode minimizar essa força de entrega, sendo esta diferenciada para cada tipo de trabalho.

Além disso, ocorre diferença de trabalho para trabalho, uma vez que a profissão reflete um saber próprio a partir de valores, normas, símbolos e modelos específicos de cada profissão. Dessa forma, a profissão de professor também possui um saber próprio dentro de sua singularidade, em que cada matéria é aplicada como um modelo de especificidade (CARREIRO; CASTRO, 2012).

No Brasil, segundo Ciavatta (2009), a valorização do trabalho e do trabalhador só ocorre após a revolução de 1930, com o golpe do Estado Novo, no Governo de Getúlio Vargas, que preconiza com seu populismo autoritário de 1937 alguns fatores, tais como: a submissão às exigências da Segunda Guerra Mundial; o avanço na industrialização; a legislação trabalhista para administrar a relação entre capital e trabalho; além da repressão político-social. Tais políticas têm o cunho de atender o trabalhador no tocante à habitação, cultura, lazer e educação, criando uma produção ideológica, no sentido do trabalho, através da revalorização do trabalhador.

Ao tratar do Estado Novo, devemos tocar na questão do poder, uma vez que este tem como característica uma ação repressiva, mas que não impede a vida social. O poder deve gerir a vida cotidiana, de tal forma que o homem possa ser aproveitado (ao máximo de suas capacidades), aumentando o efeito de seu trabalho, dando ao mesmo uma utilidade econômica e diminuindo a sua capacidade de revolta contra o poder instituído. Assim, podemos afirmar que o aumento da força econômica é inversamente proporcional à força política (FOUCAULT, 2007).

Esse pensamento nos remete à ocupação do tempo ocioso dos presos por meio de atividades educacionais, algo que se verifica como vimos anteriormente na presente tese, quando os Inspectores afirmam (desde a Casa de Correção da Corte até o momento atual), que a educação do preso é importante como forma de diminuição das tensões existentes na prisão. Essa observação é referendada por Julião (2011), quando este afirma que a educação na prisão atende a duas finalidades: uma delas é a de retirar o preso do ócio e a outra finalidade seria a de dar a ele uma formação mínima, em prol de alguma atividade profissional futura. Nesse sentido, para entendermos a prisão e a educação ali inserida, faz-se necessário lançar mão do campo da Memória Social, como forma de lembrar e preservar acontecimentos e ações, a fim de se entender e repensar o presente, bem como planejar as ações futuras. Passemos para

alguns acontecimentos que de alguma forma influenciaram a sociedade como um todo, assim como a prisão.

Em se tratando de fatos que influenciaram a prisão, não podemos deixar de tratar da ditadura no Brasil. Esta se encontra presente na sociedade, de modo geral, tamanha as fortes intervenções daquele período, de forma que, segundo Ciavatta (2009), a memória social, representada pela lembrança do homem comum, guarda outros traços do período da ditadura, lembranças de fatos da época, como a censura, as grandes obras e as legislações trabalhistas.

Essa construção da memória do período citado nos faz entender um pouco do contexto político social da época, além de alguns dos fatores que levaram à valorização do trabalhador nesse momento. Segundo Halbwachs (2003), não precisamos de testemunhos para recordar ou acionar uma lembrança, o que de fato ocorre é a construção de uma memória a partir de um grupo, que a repassa aos demais, por meio da comunicação oral ou escrita, com suas impressões sobre um evento. Embora a geração atual não tenha contato direto com os fatos e personagens mencionados anteriormente, eles conhecem muitos desses (se não todos), por meio da memória de um grupo, que repassa à próxima geração, a partir de livros, documentários, em aulas e por meio de familiares e amigos. De tal forma que nossas lembranças se apoiam em memórias coletivas, por meio da quais os pontos de pensamentos se cruzam. Entendemos o que somos a partir desse montante de memórias que se entrecruzam e nos trazem recordações, muitas delas vindo à tona por intermédio de algo, um aroma, uma foto, uma canção, uma pessoa, tendo como partida um fator externo, algo que despertou aquela recordação adormecida, que nos remete a um fato do passado, sendo o mesmo recordado sem aviso prévio.

Para o Estado, é de suma importância o controle ideológico, principalmente no que concerne à Pátria, isto se dá pelo enaltecimento de algum tipo de acontecimento histórico que venha ao encontro de tal ideologia, ou simplesmente pela exaltação de determinado fato social em detrimento de outro. Acontecimentos considerados pelo Estado como de menor importância, ou ainda, considerados importantes, mas, justamente por isso, não evidenciados à população em geral, uma vez que não faz parte do que o Estado entende como *correto*. Temos aí a questão dos grandes acontecimentos e símbolos nacionais, criados com o intuito de exaltar os valores patrióticos. Podemos apontar como exemplo, para a negação da existência das facções criminosas, por décadas negligenciadas em meios às comunidades pobres, um reconhecimento evidenciado pelo Estado apenas a partir do momento em que essas facções começaram a atuar em roubos a bancos e a afetar à classe média. Nesse momento, o Estado reconhece a existência das facções e se coloca como guardião da

sociedade sobre um mal que a ela abate. Portanto, o Estado só reconhece a existência das facções cariocas no momento em que este possa se beneficiar com a existência desse fato.

Assim, podemos entender que esquecimento e lembrança são mecanismos utilizados pela sociedade como forma de controle, a fim de camuflar o que lhe perturba, aquilo que vai contra seus desígnios, o que deve ser retirado do corpo social ou simplesmente o que não lhe é conveniente. Para Gondar (2000), precisamos perceber o que é essencial para entendermos a constituição da memória, a questão da naturalidade do esquecimento, ou seja, que este faz parte do homem e deve deixar de ser entendido como algo não natural. Não armazenamos tudo em nossa memória, selecionamos o que nos é caro, o que nos importa como constitutivo ou destrutivo, como forma de defesa, a partir do aprendizado de algo passado. Desta forma, consideramos importante registrar as memórias sobre o trabalho dos professores como um marca de resistência, na tentativa de, através de fragmentos de recordações, contribuir para a construção da memória do trabalho desses profissionais, que atuam dentro de um sistema de estrito controle, mas também por entendermos que lembrar e esquecer são lutas constantes travadas no seio social, observando que nesse embate diário a memória está em jogo, ela é o prêmio dessa luta, sendo travada muitas vezes de maneira desigual, quando, no jogo da vida, transportamos essa batalha para as classes sociais e para as suas desigualdades.

Acreditamos que a construção da memória desses profissionais é de grande relevância, no sentido de que a sociedade entende aquelas pessoas – ligadas ao cárcere – como trabalhadores que atuam na produção de conhecimento, cujo objetivo é o de gerar a cidadania das pessoas presas. Estas, por sua vez, devem ser encaradas não como um contingente excluído a ser ignorado, mas como excedentes gerados na própria sociedade que os excluiu – e que por fatores diversos chegaram até a prisão. Além disso, a importância da construção da memória dos professores ocorre também na medida em que estes, a partir das entrevistas, refletem sobre suas vidas e seu trabalho, repensando o seu contexto profissional. Essas memórias, construídas a partir das narrativas, estão inseridas em um determinado tempo. Este, por sua vez, segundo Halbwachs (1990), só nos interessa uma vez que nos permite conservar e lembrar os fatos que aconteceram naquele momento.

Caberá, portanto, às narrativas apontar para a importância dessas memórias, no tocante ao que essas pessoas preferem relatar (ou não) sobre a sua trajetória profissional no espaço do Colégio. Outra questão seria a de buscar (caso ocorra) uma diferença no trabalho do professor dentro do Colégio na prisão, comparando-o com o trabalho discente que ele realiza em outro Colégio fora desse universo.

No decorrer da pesquisa de campo observamos nos discursos repetidos o termo remição de pena, nesse sentido vale explicar o seu significado e como funciona esse processo, tendo em vista que tal atividade, de certa forma, afeta o trabalho do professor na prisão, uma vez que cria expectativas no aluno/preso e essas se refletem durante as aulas. Embora o professor saiba como lidar com essa situação, nesses casos, o aprendizado da forma como agir em sala de aula (em relação a circunstâncias que não ocorrem em Colégios fora da prisão) dá-se com a experiência de vida e de trabalho de cada professor, não havendo uma orientação específica por parte do Estado. Dessa forma, segundo Sidou (2004), a remição de pena ocorre quando a compensação desta pelo condenado (que cumpre a sanção em regime fechado ou aberto) equivale a um dia de pena para cada três dias de trabalho, ação que será declarada pelo Juiz da Vara de Execuções Penais, após ter sido ouvido o Ministério Público.

Assim, a remição é o pagamento de parte da pena com o trabalho do próprio preso, beneficiado com essa diminuição de permanência na prisão. Por outra ótica, o preso compra, por meio de seu trabalho, a diminuição do seu tempo no cárcere. Tal legislação tem a finalidade de gerar um processo de adequação do preso ao trabalho e a remição faz o papel de um incentivo jurídico e administrativo.

Com a publicação da Lei 12.433/11 (de 30.06.11) ocorreram algumas modificações na Lei de Execução Penal, no que concerne à remição da pena em razão do trabalho ou do estudo, essa Lei tem como objetivo regularizar a remição de pena por estudo e incentivar, nesse sentido, o trabalho e estudo do preso.

No que diz respeito à remição, antes da Lei 12.433/11, o preso poderia remir pena pelo trabalho, no entanto, quanto ao estudo não havia especificidade sobre o tema, que no caso do Rio de Janeiro, seguia a Súmula 341 do STJ, que diz respeito à frequência ao curso de ensino formal, levando à remição de parte do tempo de execução de pena para aqueles que a cumprem em regime fechado ou semiaberto. Conforme o novo artigo 126, § 7º da LEP, o condenado que se encontra em regime fechado ou semiaberto poderá remir um dia de pena para cada doze horas de frequência escolar devidamente formalizada, o que corresponde a três dias de aula, no mínimo, com 12 horas para remir um dia de pena.

Mas o que dizer do incentivo legal para o preso estudar? No Brasil, para Julião (2007), a participação em atividades educacionais, esportivas e culturais não proporciona ao preso o direito à remição da pena.

Mediante um acordo, ano de 2000, pelos órgãos responsáveis pela execução, permitiu-se a remição das aulas no Rio de Janeiro, a exemplo do que ocorria no Rio Grande do Sul. Ficou instituída a prática de que para cada dezoito horas de aula, o preso/aluno teria uma

remição proporcional a um dia de pena. Esse cálculo ocorreu levando-se em conta o mesmo feito para o trabalho, ou seja, para cada 3 dias de trabalho é possibilitado um dia de remição, conforme apontou Julião (2007). O dia de trabalho para o preso é estabelecido em seis horas diárias, levando-se em conta a rotina das unidades prisionais. Essa proporção foi pensada também para o cálculo do estudo, uma vez que para cada dezoito horas de aula seria possível 1 dia de remição, o que equipararia, em termo de horas, estudo e trabalho.

Embora a prisão signifique o trancamento do indivíduo levado à reclusão a um espaço de segurança e disciplina, para Adorno (2012), esse local pode ser observado como um espaço social, um local de convivência, mesmo que arbitrário e, nesse contexto, a escola possui um papel importante de reflexão e de cidadania.

Assim, cabe-nos perguntar: como o profissional de educação atua nos Colégios na prisão? O trabalho docente na prisão é de extrema importância, uma vez que é nesse espaço que as propostas pedagógicas se concretizam. No caso do colégio no presídio, isso significa, sobretudo, lidar com a ideia do diferente, presente nas experiências e em conhecimentos prévios dos alunos. Os alunos/presos são diferentes em suas subjetividades e essas diferenças dizem respeito também ao nível socioeconômico, aos valores compartilhados, às crenças, aos valores sociais, às diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar as normas sociais. Os alunos/presos trazem conhecimentos prévios e experiências pessoais que não podem ser deixados de lado, e sim devem constituir uma referência para que o professor possa definir formas de trabalho e de relacionamento com a turma, de modo que essa interação produza conhecimento para que o aluno/preso tenha a noção de que pode fazer outras escolhas para a sua vida. Desse modo, para que o professor tenha uma boa interação com a turma, seu processo de formação acadêmica é fundamental. Faz-se necessário para tanto entendermos como foi construída historicamente essa formação.

No Brasil, a formação do professor se deu inicialmente com a criação da primeira Escola Normal na província do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835. Local e período em que foram habilitados professores para a instrução primária, mas que durou apenas 5 anos, marcando a formação de apenas 14 alunos. Entre esses, somente 11 atuaram no magistério, o que contribuiu para o seu fechamento. Em 1859, segundo Souza (2011), sob a Lei Provincial 1.127 foi determinada a criação de outra Escola Normal, na Capital da Província, dessa vez o curso teria duração de 3 anos.

No ano de 1935 a Escola de Professores é incorporada à (até então) Universidade do Distrito Federal, passando a ser denominada Faculdade de Educação, concedendo a *licença magistral* aos que cursassem a universidade e recebessem a *licença cultural*. No ano de 1939,

segundo Souza (2011), foi extinta a Universidade do Distrito Federal e seus cursos passaram à Universidade do Brasil, retornando a Escola ao Instituto de Educação.

Com a Lei 5.692/71 (LDB), a escola normal passou a ser entendida como profissionalizante, desta forma, a já tradicional escola normal perdia o *status* de *escola* e mesmo, de *curso*, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica de Magistério. Essa circunstância marca o momento em que o magistério passa a ser submetido pela primeira vez às mesmas normas legais dos demais cursos profissionalizantes (SOUZA, 2011).

O trabalho do professor concretiza-se na sala de aula, no contato com seus alunos, cujo desafio é a formação desses alunos/presos, desenvolvendo suas potencialidades, a partir de sua valorização e demonstrando que os mesmos são os protagonistas de sua própria formação, sem que isso implique negligência em relação ao domínio dos conhecimentos necessários para a vida no mundo de hoje. A valorização da experiência do aluno é um dos recursos para que aluno se aproprie do conteúdo preconizado pela instituição escolar.

O sistema de ensino atualmente tem a dualidade expressa em formar para o trabalho e para a cidadania, criando condições para uma educação generalista capaz de dar subsídios ao indivíduo, para ele adquirir conhecimento e ser levado a uma dinâmica produtiva, assim como desenvolver o pensamento sistêmico (SOUZA, 2011).

Esse importante agente no processo de transformação preconizado pela legislação e pelo Estado está inserido no processo educacional entre o desejo e a possibilidade. O desejo de contribuir com a construção da cidadania do preso; e a possibilidade (dentro dos poucos recursos) de fazer o seu papel nesse colégio, levando-se em conta o fato de que a sociedade livre não dará muitas oportunidades aos egressos do sistema prisional.

O Colégio na prisão está submetido à dinâmica carcerária. No entanto, ainda que apresente alianças e interesses que lhe são externos, ele aparece como um local diferenciado, em relação aos demais espaços prisionais, apresentando-se como lugar de possibilidades, em que as relações são distendidas, ocorrendo uma possibilidade de ocupar-se de outros assuntos que não os relacionados ao mundo do crime. Portanto, o colégio, de certa forma, influencia a prisão, onde a singularidade da educação marca a sua presença na rotina de existir dentro de outro espaço, a prisão.

Alguns questionamentos são pertinentes ao cotidiano da educação na prisão, tais como: de que maneira o educador percebe a sua prática em um ambiente de forte controle? Até que ponto a prática educacional é influenciada pela prisão? De que forma o professor é afetado pela prática de docência na prisão? Como o professor percebe o preso/aluno? O

professor do Colégio Anacleto de Medeiros acredita no processo educacional entre grades? Pode-se afirmar que ocorre uma fratura da prática educacional no colégio na prisão? Essas são algumas dentre tantas outras questões que o trabalho pretende abordar.

Podemos pensar na memória do trabalho do professor na prisão, como uma forma de delinear essa pesquisa, o que não encerra outras possibilidades de estudo, tamanha a riqueza de informações. Voltamos nosso interesse para a questão do trabalho docente (no espaço delimitado por esta tese) e traremos algumas contribuições no tocante à comparação com o início do processo educacional na prisão e em específico no Colégio Anacleto de Medeiros, além de evidenciarmos as atuais possibilidades de atuação dos profissionais. Cabe salientar que pensamos o conceito de memória, a partir de Gondar (2005), quando esta nos traz a construção do passado configurado sobre o olhar do presente, sobre nós e sobre os outros. O pressuposto inicial é o de que sempre somos influenciados pelo meio ao qual estamos inseridos, em função disso criamos nosso passado sobre uma base de lembranças, estas são construídas a partir do nosso olhar abraçado pelo presente social.

Ainda sobre o trabalho docente, sobre ações para valorização deste, temos segundo Julião (2011), que um evento realizado no Brasil, em 2002 (patrocinado pelo Jornal do Brasil e apoiado pelo então Ministério do Trabalho e Emprego), discutiu questões apoiadas na Organização Internacional do Trabalho (OIT), segmento que se apropria do conceito de trabalho docente "[...] como aquele que não oferece riscos ao trabalhador e permite um considerável grau de tranquilidade para o cidadão, transformando-se em instrumento de difusão para o cidadão" (JULIÃO, 2011, n. p.).

Mais do que isso, por esse caminho de análise, vemos que o educador tem o papel de auxiliar na preparação do aluno/preso para a sua liberdade. Neste momento, o educando/egresso terá de lidar com outros conflitos, quer sejam eles familiares, sociais, de trabalho, optando pelo caminho que deve seguir (ONOFRE, 2011).

O professor tem o papel de mediar o aluno com a humanidade, apresentando-os às gerações passadas e presentes, de tal forma que ele possa criar uma possibilidade de transformação para o aluno, passando ele mesmo por uma série de situações inusitadas em seu cotidiano que são suplantadas, bem como do processo de mobilização e mudança que ocorre durante seu percurso educacional, uma vez que o professor é também mediado pela base objetiva e subjetiva da atividade da qual participa (SOARES; AGUIAR, 2012).

Passemos agora para a questão do professor que trabalha no sistema prisional e que, portanto, atua na educação de jovens e adultos, esta por sua vez é marcada por especificidades. Nesse sentido, devemos pensar tais particularidades para que possamos

esclarecer a questão do trabalho do docente, assim como pensar na situação dos sujeitos em privação de liberdade e restrição de direitos civis, uma vez que as estruturas perpassam o meio, a relação docente e o colégio, todos imbricados com a prisão e a formação dos profissionais relativas às práticas desses profissionais em sala de aula (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013).

2.4 Metodologia

2.4.1 Universo de estudo

Ao optar pela memória do trabalho dos professores que atuam no presídio Evaristo de Moraes como objeto de estudo sabia que não seria fácil, tendo em vista que este se encontra dentro do espaço prisional, um local fechado, lotado e repleto de restrições. No entanto, inicialmente, pensei que por ser pesquisador (ligado ao Centro de Pesquisas da SEAP) e por ser inspetor penitenciário, esses fatores não me afetariam, mas, na verdade, fui atravessado por inúmeros contratempos e entendi quão árdua é a pesquisa no sistema prisional. Talvez por isso existam poucas pesquisas sobre este local. Cumpri todos os trajetos legais e obrigatórios no que tange às solicitações e autorizações, tanto na SEAP, quanto na SEEDUC e no Comitê de Ética, o que levou um ano de espera para todas as autorizações, objetivando começar a pesquisa de campo. Embora conhecesse o espaço da pesquisa, pois estava inserido como pesquisador em atividades de outro projeto (já referido) há sempre um novo olhar ao iniciar a própria pesquisa de campo, agora com o meu projeto. Ao longo do processo, apresentei as autorizações, expliquei minha proposta em vários encontros com os professores, com a Direção do Colégio e a Direção do Presídio, esclarecendo que fui bem recebido por todos que se mostraram predispostos a contribuir com o trabalho de campo. Dei início à ambientação⁵¹ e procurei entender a dinâmica educacional naquele espaço, agora com o foco no professor e em seu trabalho, em sua rotina.

Nesta tese, tratamos da memória construída a partir das narrativas dos professores que lecionam no Colégio Estadual Anacleto de Medeiros. Nesse sentido, ao tratarmos de memória, nesse caso, sobre narrativas com o intuito de construção do passado e da preservação do presente, apoiamo-nos no texto de Bergson (2006). Uma referência que trata o passado como algo que está presente, no contexto de construção, mesmo que não recordemos

⁵¹ Por meio de visitas sistemáticas ao local da pesquisa e no convívio com atividades diárias do Colégio me ambientei à rotina, objetivando uma observação participante naquele espaço.

de tudo, selecionamos aquilo que para nós é importante naquele momento; esse lembrar está repleto de influências diversas, sociais, políticas, históricas, dentre tantas outras que se apresentam no ato de narrar. De tal forma que toda narrativa vem atrelada a um contexto histórico/político/social e, nesse sentido, as narrativas dos professores não fogem a essa prática. Portanto, cabe entender um pouco do contexto, no momento em que as narrativas foram construídas.

Comecei a pesquisa no ano de 2014, com visitas ao Colégio para conhecer o campo. Nesse percurso, além de apresentar a pesquisa para os professores, procurei interagir com os mesmos, os alunos e funcionários da SEAP, para uma ambientação, no sentido de não ocorrer um grande impacto, quando do início das gravações das entrevistas. Essa interação foi de grande valia, pois consegui traçar estratégias de pesquisa por intermédio dessa vivência no campo. Pude entender a rotina, como os horários de funcionamento dos diversos setores, uma vez que precisava selecionar os melhores dias e horários para as entrevistas. Percebi também que em alguns plantões as entrevistas seriam mais difíceis de serem realizadas, devido à burocracia de alguns servidores, além das visitas dos familiares dos presos, que ocorrendo em grande quantidade geravam certa tensão, provocando uma movimentação na entrada do presídio, local em que também realizei as gravações. As entrevistas tiveram início em 2015. Comecei as terças-feiras, após as férias de fim de ano. Para tanto, eu chegava sempre cedo, por volta das oito horas da manhã, momento em que me apresentava, por meio de um portão de grade, ao plantão dos inspetores, a quem mostrava as autorizações da pesquisa e explicava como seria o processo. Em seguida, o inspetor liberava a minha entrada para anotações no livro de entrada, bem como era orientado a deixar celular. Logo depois, passava por um detector de metais, em formato retangular de portal, onde era averiguado que não portava nenhuma espécie de metal, sendo necessário em muitos momentos retirar até o cinto e, após a passagem, aguardava sentado a minha liberação para entrar na unidade. Dependendo do plantão, o inspetor da portaria, informava por rádio e solicitava a confirmação da minha autorização ao inspetor chefe ou à Direção da unidade prisional. Após a revista e a passagem pelo portal, eu aguardava dentro da sala de entrada com um ou mais inspetores, dependendo do dia e da hora; enquanto aguardava, observava a grande movimentação de entrada e saída com a revista de todos, inclusive viaturas, pelo portão maior ao lado. A sala era um pequeno local, com uma porta de grade na entrada, e outra para ter acesso ao pátio externo da prisão, o espaço tinha ladrilhos no chão e nas paredes, mas a obra parecia ainda não ter sido concluída. Um escaninho para guardar documentos e armas ficava atrás do inspetor, responsável pelo local; havia também outra porta grande na parte traseira da sala, por onde passavam os

inspetores que iam fazer a revista dos visitantes e por onde entrava alguma luminosidade. Cabe ressaltar que os visitantes entravam por outra porta ao lado, onde ficavam os inspetores que revistavam os visitantes e os pertences daqueles que entravam na unidade prisional. Ali, na parte de dentro da sala, enquanto aguardava a liberação, procurava conversar com o inspetor do plantão, perguntava sobre a rotina do trabalho deles e da unidade, tentando de alguma forma a interação e a aproximação, o que de fato aconteceu com o tempo. Naquele espaço eu aguardava a chegada dos primeiros professores, que passavam pelo mesmo procedimento de revista e, logo em seguida, entrava com eles em direção ao Colégio.

Ao chegar ao Colégio, após passarmos por cinco portas de ferro⁵², dirigíamo-nos à sala dos professores, onde aguardávamos os mesmos e a liberação dos presos/alunos para o estudo. Nesse local, conversávamos sobre a rotina de trabalho e eles sempre perguntavam sobre a pesquisa, situação em que além do fato de eu poder esclarecer para aqueles professores novos (que não conheciam a pesquisa), eu podia também ressaltar a importância da participação deles no estudo.

Como sabia que não poderia gravar as entrevistas no espaço da escola, uma vez que como inspetor, conheço a legislação e a rotina, perguntei se havia algum espaço possível, caso contrário, teria de marcar com cada professor em outro lugar, o que creio afetaria a entrevista, uma vez que os espaços interferem na pesquisa e queria que eles falassem no universo em que estão inseridos, justamente, para perceber se, de fato, essa interferência ocorre no trabalho dos professores. Outra possibilidade seria a de anotar toda fala (o que já fazia durante a ambientação), mas de fato muito se perde nessa prática e creio que a gravação seria o melhor recurso nesse momento.

A diretora da escola mostrou-se simpática para conseguir uma solução para a questão do local das entrevistas, levando algumas semanas para pensar em um local que não interferisse na rotina e na segurança da prisão. A diretora então disponibilizou uma sala, onde os professores deixam seus pertences em armários antes de entrarem na unidade prisional.

Assim, o local onde foram gravadas as entrevistas fica do lado de fora do presídio, próximo à entrada dos visitantes, sua localização é ao lado da entrada da sala de revista e do portão que dá acesso à Unidade Prisional. A seguir, uma foto da entrada da unidade prisional e à direita, ao fundo, a porta de entrada da sala onde foram realizadas as entrevistas.

⁵² Portas de ferro são grades feitas de ferro e fechadas com grandes cadeados que vão delimitando os espaços e controlando as entradas, cujas chaves ficam sob a responsabilidade de inspetores.

Figura 17 - Entrada da Unidade Prisional com sinalização da sala onde as entrevistas foram realizadas.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2017.

2.4.2 Instrumento de construção do material

Cabe esclarecer que toda narrativa gravada ocorre a partir de uma construção do discurso realizado entre pesquisador e pesquisado, entre o ouvinte e o narrador, estes sempre participam, de alguma forma, na construção do discurso e, nesse sentido, lançamos mão do método da observação participante como meio de investigação. Optamos por este método de investigação social, uma vez que trabalhamos com uma ampla gama de informações e questionamentos (GIALDINO, 2006). Segundo a autora, a etnografia participante é o saber que nasce do diálogo entre a teoria acadêmica e as narrativas, por meio de um processo de interação de troca de saberes. Lançamos mão de alguns pré-requisitos etnográficos, como a gravação de narrativas, mas não utilizamos a etnografia como método. Assim, sempre, entendemos que por mais que tentemos um afastamento, a fim de não interferir no discurso do outro ou no meio pesquisado, sempre estamos nesse discurso e nesse meio, que influenciemos, por simples gestos, palavras ou pelo simples fato de estarmos ali, pela nossa presença *estranha*; afinal, somos seres sociais e sociáveis, a interferência é nesse sentido, inevitável.

Em Lapassade (2005), verificamos que este reforça a ideia de interação, quando apresenta a observação participante como técnica fundamental de investigação etnográfica e que, para isso, faz-se necessária a confiança dos membros. Por conta disso, a fim de tentar interagir com o grupo, fizemos inúmeras visitas ao local, mesmo que para uma simples conversa ou para participação de alguma atividade cotidiana, isso nos aproximou e a interação ocorreu com certa naturalidade.

Para um processo de interação utilizamos a língua natural, segundo Assmann (2011), ela seria o meio mais importante para que ocorram as recordações, facilitando a memorização

por meio da verbalização, cujos signos linguísticos são utilizados para nomear, assim, por meio deles, podemos evocar nossas recordações. Percebemos a importância da língua como importante foco de observação frente às variações linguísticas regionais e sociais, tão presentes nas prisões, com o choque de classes sociais e culturais e grande profusão. Para Bakhtin (2003), os discursos são transmitidos em gêneros que, por sua vez, moldam-se em formas-padrão, com poucas variantes de um enunciado, construídos de modo histórico-social. Ainda, segundo o autor, recebemos e transmitimos sem percebermos a existência desses gêneros em nossa fala. Assim, os alunos/presos trazem consigo uma linguagem própria, advinda, em grande parte, das classes mais baixas, enquanto os professores, em sua maioria de classe média, trazem uma linguagem próxima de sua classe e de sua preparação acadêmica. Embora esse não tenha sido o foco da presente pesquisa (a questão da língua), apontamos para essa realidade, vivenciada durante o processo de observação participante.

Na próxima seção, a partir do cotejo dos eixos temáticos e das entrevistas feitas durante a pesquisa, apresentamos os fragmentos dos discursos dos professores, construindo assim uma estrutura de interesse acadêmico e científico a partir da Memória Social; a análise busca pontos de choque entre esses falares, bem como a confrontação com a realidade do *locus* da pesquisa. O estudo se faz a partir da ótica das memórias desses profissionais, revelando um pouco de seu trabalho e do ponto de vista desses professores sobre a educação e sobre o seu trabalho na instituição Colégio na Prisão.

O fato de as entrevistas serem realizadas no local de trabalho dos professores ajudou muito a levar a pesquisa para a realidade destes profissionais, tendo em vista que ali pude gravar as entrevistas, considerando todas as influências que ocorrem no dia a dia de trabalho desses profissionais, com as emoções dos visitantes, além das pessoas circulando, do barulho da grade batendo ao abrir e fechar, enfim na presença de toda rotina pertinente àquela realidade. Nesse sentido, cabe salientar alguns desses fatores que se fizeram presentes durante as entrevistas de campo e que de alguma forma influenciaram as gravações. Um deles foi o forte calor, pois a sala era muito pequena, na verdade, um local que a escola recebeu do diretor da unidade prisional, devido a reivindicações, espaço que foi reformado pela direção do colégio, servindo como espaço para os professores guardarem seus pertences e materiais considerados proibidos de entrar na unidade prisional, tais como: facas, tesouras de ponta, CDs, celulares e outros.

A sala é estreita, suas medidas são: três metros de largura, por dois metros de profundidade. Ela é pintada na cor branca, nela encontramos armários de ferro, na cor preta, com portas tomando as paredes. Nesses armários os professores colocam seus pertences e

cada um conta com o seu próprio cadeado. Essa prática visa evitar problemas com alguns objetos na hora da revista para entrar na unidade prisional, quando passam pelo detector de metais e mostram seus pertences. Os armários servem também para guardar os jalecos brancos, pois eles são obrigatórios aos professores; o uso é justificado por ambas as secretarias como uma forma de identificação do professor em meio aos presos. Na foto, a seguir, podemos observar os armários em duas paredes, a janela à direita, na parte alta, e duas carteiras, normalmente utilizadas na sala da aula do Colégio Anacleto de Medeiros e trazidas para a sala como apoio para os professores que por ali circulam.

Figura 18 - Interior da sala onde foram realizadas as entrevistas.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2017.

Ainda sobre a sala, retratada na figura 18, podemos salientar que há pouco espaço livre para a circulação de pessoas, sendo a mesma um lugar quente, uma vez que a ventilação só é possível pela única porta de entrada, já que a janela não abre. Por se tratar de um local de entrada dos professores, as entrevistas eram interrompidas em alguns momentos e retomadas quando os outros professores passavam pela sala para deixar ou pegar seus pertences. Do lado de fora havia, nos dias de visita aos presos da unidade prisional, uma fila com os familiares que ali conversavam e aguardavam a entrada com inúmeras sacolas. A diretora da escola, ao observar o forte calor no local, após algumas entrevistas, colocou um pequeno ventilador que foi de grande utilidade, amenizando, em parte, a quentura do espaço, algo que ultrapassava

aos 40 graus Celsius de temperatura, levando-se em conta o fato de que boa parte dessas entrevistas foi feita no verão da cidade do Rio de Janeiro.

O material construído em campo se constitui de entrevistas semiestruturadas, realizadas nos anos de 2014 e 2015, no Colégio Anacleto de Medeiros, quando ouvimos 13 professores de um total de 22, uma vez que só entrevistamos aqueles que se interessaram em contribuir com a pesquisa. Em seguida, organizamos o material gravado e transcrito e, por fim, alicerçamos por meio de bibliografia pertinente e selecionada o embasamento para as discussões, de forma a investigar o significado do papel social do educador e seu contexto no referido Colégio.

2.4.3 Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica, suporte desta investigação, fundamenta-se no estudo de caso que propiciará uma análise qualitativa, em decorrência da observação participante no campo de construção do material, além da utilização de entrevistas, documentos e outros tipos de fontes de informações à disposição. Desse modo, pretende-se realizar um recorte com o objetivo de caracterização de um colégio em uma prisão, tendo sido o mesmo tomado como um aspecto da realidade social e nesse sentido utilizei a investigação social como método investigativo.

Tendo em vista o melhor entendimento do leitor, a seguir, em ordem cronológica, apresento a metodologia da pesquisa em formato de esquema:

Quadro 5 – metodologia aplicada na pesquisa



Fonte: elaboração do autor, 2017.

No tocante as narrativas, a análise destas foi pensada a partir de eixos temáticos, o que tornou necessário dividir a fala dos entrevistados em unidades de significação, para que, dessa forma, fosse possível a interpretação de cada unidade selecionada.

Segundo Duarte (2004), para que possamos interpretar é necessário que as unidades de significação, estas provenientes da fragmentação das entrevistas, estejam articuladas a partir de eixos temáticos. Assim, optamos por 9 eixos temáticos, que foram escolhidas no decorrer da pesquisa de campo e da observação participante. Os eixos nos dão subsídios para uma análise técnica, com o intuito de explicar pontos que se entrecruzem nos discursos produzidos e nos proporcionem um sistema de verificação. Seguem os eixos temáticos utilizadas no presente estudo:

Quadro 6 - Modelo de análise

MODELO DE ANÁLISE	
EIXOS TEMÁTICOS	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS
1. Diferenças entre o trabalho do professor dentro e fora da prisão.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação pública extramuros. ▪ Educação pública intramuros. ▪ Diferenças entre o trabalho do professor dentro e fora da prisão. ▪ Educação pública extramuros. ▪ Educação pública intramuros.
2. O processo educacional em ambiente confinado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O ambiente “colégio”. ▪ O ambiente “prisão”. ▪ Ações que levaram o professor a trabalhar no Colégio dentro do Presídio.
3. Afetação do professor pelo espaço prisional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de afetações, caso haja. ▪ Reação a essas afetações, caso haja.
4. A percepção do professor sobre a sua realidade de educador no sistema prisional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realidade de professor em órgão público. ▪ Realidade advinda de estar trabalhando com presos. ▪ Realidade advinda de contribuir para a formação do aluno/preso. ▪ O papel social do educador.
5. Educação e segurança prisional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como coexiste a educação e a segurança no mesmo espaço de confinamento. ▪ Sobre a desativação.
6. Percepção do professor sobre sua profissão.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que maneira esse profissional percebe sua realidade de educador no espaço prisão.
Quadro 6 - Modelo de análise (cont.).	
7. Quanto à formação do professor.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vida acadêmica. Satisfação da atuação profissional do professor.

8. Concepção de educação.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como o educador entende o que é educação no espaço prisão.
9. Capacitação.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questões sobre o preparo do professor para atuar na prisão. ▪ Sobre refazer o curso para tornar-se professor. ▪ Quanto ao tempo de serviço. ▪ Mudança na rotina do Colégio. ▪ Relatos abertos.

Fonte: Elaboração do autor, 2017.

Quanto ao estudo de caso, nos apoiamos nas indicações de Goode e Hatt (1975, p. 422), que no apresenta este estudo como método de organizar os dados sociais, de forma a preservar o referencial do objeto social a ser estudado. Nesse sentido, consiste em um tipo de abordagem que considera qualquer unidade social, no caso um colégio na prisão, como representante de uma totalidade: os colégios em prisões.

Assim, tomamos o método do estudo de caso como uma alternativa no processo de coleta de informação para a construção do material de campo. Para tanto, partimos da orientação de que a totalidade de qualquer objeto social somente pode ser considerada em termos de ser o resultado de uma construção intelectual.

Por esse motivo, ao analisarmos um colégio, isso não quer dizer que nos limitemos apenas ao campo de estudo focalizado, pois os diferentes espaços educacionais na prisão estabelecem uma espécie de rede, de modo que ao nos referirmos a um deles, inevitavelmente, estamos, de forma indireta, aludindo aos demais.

Por esse prisma, não temos como delimitarmos um espaço educacional, como campo de investigação, estamos, possivelmente, fazendo ressonância a outros espaços da mesma natureza. Sendo assim, vale nos reportarmos às ideias de Goode e Hatt (1975), quando estes tratam do objeto social como um todo e não como uma unidade, de tal forma que, justamente, os elementos únicos são eliminados pela abstração científica. Assim, ao estudarmos um espaço, um acontecimento, temos uma ideia de toda a estrutura, embora ocorram diferenciações que devem ser pensadas em cada contexto.

O Colégio – fonte do presente estudo – e constituído pelas instituições prisional e educacional foi selecionado como amostragem para o trabalho do professor que atua dentro dos colégios nas prisões do Rio de Janeiro.

Consideradas as condições do local da pesquisa, realizamos uma espécie de ambientação ao *locus* da pesquisa, em consonância com as exigências do método do estudo de caso.

Desses critérios então, depreendemos que o método do estudo de caso não deve ser considerado como a abordagem que circunscreve singularidades isoladas, mas, como a perspectiva de considerá-las enquanto características relevantes da questão em estudo, de tal forma que as estratégias metodológicas utilizadas se desdobram em eixos temáticos que nortearão a análise acerca do trabalho docente em espaços prisionais.

A coleta das entrevistas, esta de caráter voluntário, teve como público alvo o professor, nesse sentido, foram feitas 12 (doze) entrevistas com professores e 01(uma) com a diretora do colégio. Cabe aqui ressaltar que alguns professores disseram não ter tempo para a entrevista, por conta disso e tendo em vista o caráter voluntário da ação decidi concluir a coleta no final do ano de 2015, uma vez que o prazo do plano de trabalho estava esgotando e o cronograma do Doutorado não me permitia esperar mais para novas entrevistas.

2.5 Interpretação e discussão

Quando pensamos em análise e interpretação não podemos esquecer que estas são feitas a partir de um ponto de vista, de escolhas, portanto, cabe dar início a este tópico com a seguinte afirmação de Mishler (2002, p. 105): "[...] o passado não está gravado em pedra e o significado dos eventos e experiências está constantemente sendo reenquadrado dos contextos de nossas vidas correntes e em curso".

Somos seres que nos modificamos durante o percurso de vida, em contato com outros homens, outras culturas, sob a ação do próprio tempo e influenciados pelo meio social onde estamos inseridos. Hoje, com a informação cada vez mais rápida com o advento da internet, aumentamos a possibilidade de que nosso ponto de vista se altere também mais rapidamente. Desse modo, temos de pensar nas entrevistas como uma produção realizada em um determinado recorte de tempo, influenciadas pelo meio em que se encontra inserido, o período histórico e as pessoas envolvidas nesse processo. Segundo Sarlo (2007, p. 24), faz-se necessária a experiência para que haja o testemunho e, da mesma forma, para existir a experiência se faz necessária uma narração, o que significa dizer que a narração funda uma temporalidade, que vai desde o início do acontecimento às inúmeras repetições que se atualizam a cada repetição; estamos sempre passando por mudanças, mudar é inerente ao

homem e essas mudanças são importantes no processo de humanização, quando são repensadas a partir de experiências anteriores.

Entendemos que a narrativa seja fundamental para que o homem cresça no que se refere aos aspectos humanitários, por intermédio da reflexão de seus atos e preserve parte de acontecimentos de uma determinada época ou período e, para que esse momento seja importante e, portanto, lembrado, é que se faz necessária a fixação de uma aura que o revista com tal importância.

Para que possamos humanizar se faz necessário trazer reflexões sobre a sociedade, de tal forma que justificamos aqui a busca das narrativas de profissionais, que se encontram praticamente sem voz em meio a um *bum* tecnicista, desse modo, é através das narrativas dos professores, que trazemos a contribuição desses discursos ao meio acadêmico. Nesse sentido, quando trazemos à tona narrativas daqueles que trabalham com a população prisional, de certa forma damos voz aos acontecimentos de uma parte da vida da população carcerária, portanto, de parte da população esquecida. Tanto os professores quanto os alunos presos não têm grande apresentação na mídia ou no mundo burguês, fazendo-se necessário que mostremos os bastidores dessa parte da sociedade que a *grande sociedade* simplesmente não nota ou apenas quer esquecer.

Entendemos que se trata de um trabalho árduo, uma vez que há aspectos contraditórios como o próprio ato de ensinar, como nos apresenta Duarte (2001), quando afirma que para ele ensinar implica em contradição, pois a prática pedagógica nos remete à formação de um bom cidadão em um mundo em crise, prevalecendo nesse mundo uma lógica do “salve-se quem puder”, a que o próprio professor se submete; e é nesse contexto que as práticas discursivas ocorrem e que analisaremos esses discursos na próxima seção deste trabalho.

Durante a pesquisa constatei a enorme dificuldade em estar próximo do objeto de estudo, tanto pelas atribulações de acesso, quanto pelos horários dos professores, que em muitos casos precisam se locomover rapidamente para aula em outro local e não dispunham de muito tempo livre após as aulas; em alguns momentos eu entrava para interagir e me situava na sala dos professores, onde conversávamos, mas não conseguia nenhum professor com disponibilidade de tempo. Um problema vivenciado foi o de que, em alguns plantões, os inspetores não autorizavam a saída dos professores para a entrevista na sala do lado de fora e seu retorno, o que gerava um grande desgaste. Tínhamos de esperar contatar o chefe de segurança para tal autorização, momentos em que cheguei a falar com o diretor da unidade para que o professor fosse liberado para entrevista e que, ao término desta, ele pudesse retornar ao seu local de trabalho, o que me levou a optar por não entrar na unidade prisional.

Assim, chegava cedo e aguardava os professores chegarem e os entrevistava antes da entrada. O único inconveniente era justamente, como já havia comentado, a movimentação no espaço, pois outros que chegavam transitavam pelo local onde as entrevistas eram gravadas.

No tocante à entrevista feita com a diretora, a professora Sônia, o local foi a sala da Direção/Administração do Colégio, considerando que ela não foi gravada, mas anotada em um caderno. Uma das perguntas foi referente à maneira que o aluno/preso toma ciência da existência do Colégio e da possibilidade de se matricular. Ela informou que por meio de vários fatores, que são: pelo espaço físico, uma vez que o Colégio fica na entrada das celas dos presos; por intermédio de outros alunos/presos; muitos já sabem da existência do colégio quando chegam; ou por que já foram presos anteriormente ou por conhecer alguém que tenha sido preso; e, por fim, por meio do familiar que procura saber se tem alguma atividade na unidade para que ele possa se ocupar. A diretora informou ainda que em forma de inúmeros bilhetes eles perguntam sobre a matrícula, situação em que ela simplesmente pede para que os outros presos avisem que ele precisa comparecer ao Colégio, a fim de tomar ciência do que é necessário para a realização da mesma.

Cabe aqui ressaltar que, durante a pesquisa, fomos informados que a movimentação de professores advindos do DEGASE é constante, mas quase nunca ocorre o inverso, ou seja, não há transferência de professores que atuam em presídios da SEAP para as unidades socioeducativas do DEGASE, o que demonstra a preferência dos professores em trabalhar com os presos mais do que com os socioeducandos. Os professores alegam que no DEGASE os socioeducandos não valorizam o trabalho dos professores, como ocorre ali.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentaremos nesta seção a análise e os resultados da investigação realizada, tendo em vista os objetivos definidos anteriormente. De tal forma que, a partir da separação das transcrições, dividimos a seção em 9 eixos temáticos e subcategorias temáticas (quando couber); pensamos nos instrumentos utilizados nomeadamente e as perguntas utilizadas nas entrevistas feitas na pesquisa de campo. Foram necessárias algumas associações de algumas perguntas, em um único subtópico, que serão assinaladas no decorrer oportuno do presente trabalho. As questões que foram unificadas em um eixo tiveram como princípio norteador a sua complementação, ou seja, entendemos que algumas perguntas feitas nas entrevistas, se somadas, auxiliam na análise no referido eixo, tendo em vista que se complementavam no

sentido da compreensão do fato abordado. Esse critério de unificação de algumas questões foi definido após a computação dos dados e percebido que estes se assemelhavam, de tal sorte que utilizamos esse recurso para aproximá-los durante a investigação.

Quanto ao ordenamento das perguntas, durante as entrevistas, embora semiestruturadas, pelo dinamismo da fala, para não comprometer a fala do entrevistado, decidimos trocar a ordem de algumas perguntas durante a análise, o que não comprometeu a organização. Desta forma, a ordem das perguntas que prevalece, para o fim da análise, é a do questionário/roteiro, tendo em vista a análise comparativa entre as falas, colocando-as em blocos para melhor alcançarmos seus atravessamentos.

Evidenciamos durante o estudo a percepção de que trabalhar com fontes orais nos apresenta determinadas especificidades e ferramentas de interpretação distintas das fontes escritas, de tal forma que a superação dessas dificuldades se fez no próprio campo de pesquisa. Nesse sentido, não basta somente o entendimento da rotina de toda a estrutura ali presente, mas se faz necessário superar, no momento do fato, uma nova experiência, avançando, dentro do possível, na ocasião.

Entendemos então que há uma troca durante as entrevistas, uma vez que o entrevistado também analisa o seu entrevistador e, para tanto, nos apoiamos em Gagnebin (2006), esta nos apresenta que a testemunha é igualmente aquele que ouve o que vivenciou, pois, por meio da troca de relatos e informações chegamos à construção de um determinado conhecimento e à explicação acerca do possível passado, ou seja, a uma reflexão do que se passou.

Partindo do exposto, constatamos que a narrativa oral é puramente subjetiva, e se constrói pelo somatório de fatos do passado, sentimentos, imaginação criativa, além da vivência presente. De tal forma, que durante a entrevista semiestruturada, apesar do roteiro de questionamentos a serem seguidos, perguntas, não imaginadas antes pelo pesquisador, surgiram no decorrer das narrativas, por outro lado, perguntas que poderiam ser aprofundadas se perderam no curso do momento da narrativa.

Cabe ressaltar, que por motivo de sigilo, a análise com os fragmentos das narrativas não identificaram os participantes da pesquisa, cabendo a este pesquisador identificar os participantes do estudo por meio de uma numeração que vai de 01 (um) ao número 12 (doze), cujo objetivo é simplesmente o de organizar a forma de apresentação das ideias dentro do estudo.

Dentro do universo da pesquisa, visando a não identificação do entrevistado por meio de termos ou simples morfemas, optamos por colocar XX, em substituição a alguns termos específicos e que facilmente identificariam os professores; outra forma de dificultar a

identificação foi a omissão do gênero, substituindo-o por parênteses e reticências em momentos que se fazia necessário para garantir o anonimato. Esse recurso se fez necessário, uma vez que há tanto professores quanto professoras e uma simples identificação de gênero desses profissionais (em função do seu reduzido número) possibilitaria uma identificação.

Lançamos mão de gráficos para uma visualização quantitativa dos dados apurados durante a pesquisa, objetivando nos apoiar durante a análise qualitativa.

Observamos também a opinião dos professores – e como opinião, baseamo-nos na concepção de Becker (1996), para quem ela seria capaz de indicar a atitude e o comportamento dos homens em sua coletividade. Assim, utilizamos filtros de compreensão possíveis, dentro dos instrumentos que possuímos, com o intuito de uma análise mais significativa. Nesse sentido, fez-se necessário gravar as memórias desses profissionais, de tal forma que o dito pudesse trazer luz – tanto sobre os tempos precedentes, quanto aos acontecimentos que os envolveram no momento da narrativa, ou seja, um trabalho dividido em dois pontos dicotômicos: o estático, que percebe a longa duração, onde encontramos as tradições do indivíduo e/ou da sociedade, como vive e como percebe o mundo ao seu redor, e, o outro ponto, o dinâmico, aquele que se produz no momento do acontecimento.

Há muitas críticas ao método em relação à história oral, uma vez que se discutem as interferências nas retrospectivas que utilizam a memória, por se tratar de uma leitura distanciada do fato e não no momento do acontecimento (BECKER, 1996). Entretanto, o objetivo é uma construção da compreensão do indivíduo sobre o seu comportamento, suas concepções e atitudes, fazendo-se necessária a retrospectiva de fatos passados que sempre terão influência dos fatores presentes, podendo por sua vez influenciar os futuros pela reflexão. A análise das estruturas orais, partindo da formação com o/no tempo, em conjunto com sua posição na sociedade, sua visão e seus valores, em um período específico, nos dá subsídios para identificarmos os fatos de maneira mais enriquecedora (BLOCK, 2001), bem como meios para entender o processo de construção de tais acontecimentos.

Faz-se necessário entender a posição social do entrevistado, sua ocupação social e a função que exerce dentro dessa estrutura, para que possamos compreender o entrelaçamento de percepções e contradições, estas que podem se mostrar aparentes ou subjacentes, que estão na linguagem oral e que podem nos permitir chegar, em parte, ao que está inserido por entre o não dito. De tal forma, que antes de qualquer interpretação é necessário contextualizá-la (MAGALHÃES, 2012).

Outro ponto importante é a concretização da teoria e da metodologia da memória oral, no instante das entrevistas, quando entendemos por meio de Foucault (1979), sobre a

Microfísica do poder, que aborda a influência do que é dito em um local de extremo controle, que é a prisão, situação em que, nesse local, o discurso deve ser contextualizado. Assim, passamos pelo fascínio de estarmos no acontecimento da narrativa, de ouvi-la, de caminhar na imaginação do entrevistado e de vivenciar a realidade.

Tendo em vista o material colhido passemos agora para a apresentação criteriosa dos eixos de análise evidenciados no estudo. Essa proposta visa facilitar a compreensão e levar o leitor a participar mais de perto da pesquisa de campo, uma vez que vislumbramos, na ordem das perguntas, uma maior apropriação da construção. No entanto, cabe salientar que algumas questões são evidenciadas no decorrer da pesquisa e optamos por aprofundá-las pela sua relevância ao estudo.

Utilizamos gráficos, na seção 3 da presente tese, com características de média aritmética, esta média consiste no resultado da divisão do somatório dos números dados pela quantidade dos números somados, tendo como o objetivo mensurar, de maneira comparativa, os dados pesquisados.

3.1 Diferenças entre o trabalho do professor dentro e fora da prisão

3.1.1 Educação pública extramuros x Educação pública intramuros

Uma das questões abordadas nas entrevistas foi a que se refere à diferença em ministrar aulas para alunos/presos e alunos/livres, tendo em vista que os professores entrevistados lecionam também em outros colégios da rede pública fora do sistema prisional.

De maneira geral as respostas não se assemelharam, com pequenas variantes, mas observamos que em sua quase totalidade a prisão é algo que influencia as respostas, uma delas é quando o professor precisa tomar uma decisão em aula e esta precisa ser pautada na realidade da prisão, tendo em vista que o professor não pode sinalizar questões de segurança, para que o aluno/preso não se sinta intimidado. Essa sutileza ao tratar de alguns assuntos faz parte da rotina desses profissionais de educação. Segundo o número 02, sobre a diferença dos colégios públicos do lado de fora, assinalamos algumas percepções:

Tem muita diferença, nossa! Eu trabalhei fora e tinha um jeito. Aqui eu tenho mais preocupação em ensinar. A gente tem que tomar cuidado com o que fala para o aluno não levar isso para o lado pessoal uma vez que está acuado, talvez pense que algumas coisas que estão sendo ditas são direcionadas a ele e não estão. Nós temos que tomar muito cuidado, o cansaço psicológico aqui é muito maior do que o lá de fora.

Assim, o número 02 apresenta o cansaço *psicológico*, tendo em vista a limitação da liberdade de se expressar, uma vez que ele se vê censurado na sua fala, por uma força subjacente, por questões diversas, entre elas as regras de sobrevivência na prisão, criadas pelos próprios presos e alimentadas pela instituição prisional. Tomemos como exemplo o termo *garoto*, este termo, no âmbito prisional, tem a conotação de homossexual e por isso o professor precisa ter precaução e não usar essa palavra ao se dirigir a um aluno.

Essa limitação relatada pelo professor é relativa e não deveria condizer com o papel de educador, podendo levar a consequências, no que tange à saúde desse profissional, que passa por um processo de resistência silenciosa, tendo em vista a natureza rígida e de punição que é a prisão. Para Dejours (2011), a resistência acontece na solidão do pensamento. Essa resistência se faz presente quando o professor está limitado em sua profissão de ensinar, de discutir, limitando-se ao que pode atingir a questão de ser aluno/preso.

Por outro lado o número 08 relata a quantidade maior de problemas nos colégios fora do presídio:

Não é a mesma coisa. Lá fora temos mais problemas que aqui dentro.

Na verdade, os dois relatos não se anulam, pelo contrário, complementam-se, na medida em que os professores alegam que os problemas surgem no dia a dia do trabalho, uma vez que estão atuando com seres humanos e em grupo, o que denota uma variável diária, tendo em vista a subjetividade inerente a cada um, além das situações adversas diárias da prisão. Segundo Aguiar (2008), o sofrimento relatado pelo professor não pode ser observado apenas como um fenômeno de ordem biológica, mas, também, de ordem psíquica, subjetiva e relacional. De tal forma, que o meio onde o professor atua em sua profissão influencia no seu bem estar físico e mental.

No caso do Colégio na prisão, este limita a fala do professor, tendo em vista sua peculiaridade de restrições, envolvendo o cerceamento do que o sujeito pode ou não dizer em sala de aula, como aquele falar será interpretado pelos outros e como aquilo poderá retornar para o falante. Por outro lado, por estar em um ambiente prisional, está submetido às forças de segurança e, portanto, os alunos também são limitados em suas falas e ações, essa limitação também cria travas no discurso do professor.

Outra grande diferença entre o colégio de fora para o de dentro da prisão é que neste há uma grande rotatividade do aluno/preso, como relata o número 04:

Em relação à saída do aluno, começamos a turma com um número de alunos e em abril, maio e junho, às vezes a turma muda completamente, e vêm outros [...] essa rotina continua do mesmo jeito.

Essa rotatividade relatada atrapalha todo planejamento de aula, uma vez que a mudança dos alunos da turma não deixa dar continuidade à matéria abordada no início do semestre e essa quebra no planejamento cria uma impotência para o professor, frente ao acontecimento, que é relativo à prisão e ao seu fluxo de movimentação carcerário. Algo que, por sua vez, está intrinsecamente ligado às questões judiciais, como alvarás e progressão de regime. Entendemos então que os elementos educacionais estão ligados diretamente à questão legal da pena, ou seja, depende da tramitação do processo do aluno/preso na vara de Execuções Penais, em cujo trâmite determinará a mudança de regime, levando, portanto, à mudança da prisão pela SEAP, o que acarretará a saída do colégio. O aluno/preso será transferido e matriculado em outro colégio do sistema prisional, mas nem todos os presídios possuem colégio, o que pode levar à interrupção do estudo em muitos casos.

3.2 O processo educacional no espaço prisional

3.2.1 O ambiente ‘colégio’ e o ambiente ‘prisão’

Aqui trataremos como o professor percebe o ambiente ‘colégio’ e o ambiente ‘prisão’, além disso, observaremos que influências (de ambas as instituições) coexistem em um mesmo espaço, como elas se confundem, de tal sorte que a prisão influencia o espaço educacional, que por sua vez influencia a prisão.

O número 03 aponta para ações utilizadas pelos professores para garantir a sua integridade física, no que diz respeito a deixar a porta da sala de aula aberta, transmitindo assim a insegurança em ficar no espaço apenas com os alunos/presos.

[...] Você não pode ficar totalmente isolado, a sala tem sempre que ficar aberta por uma questão de segurança e isso prejudica é um diferencial muito grande.

No tocante ao trabalho do professor, de acordo com Dejourns (2012), em certas condições de trabalho, podemos tanto nos deparar com o prazer, quanto com o sofrimento e, nesse sentido, dependerá de algumas variáveis, como a ergonomia, a carga de trabalho, a organização do trabalho e a liberdade, dentre outras. Para que o trabalho seja considerado saudável ou não, as atividades do professor precisam ser pensadas sobre as condições de

trabalho ventilada por Dejours. No que concerne às condições de trabalho, nas salas de aula do Colégio Anacleto de Medeiros, o que me chamou a atenção foi a falta de circulação de ar, uma vez que o colégio está situado dentro de um galpão, criando uma sensação de claustrofóbica.

Apesar de algumas dificuldades, na percepção observada no número 01, constatamos o prazer em lecionar dentro dos presídios, discurso que se repete dentro de sua fala, esse relato se traduz no momento que trata da criação de formas de aprendizado e no resultado positivo dessas aulas, de maneira que se concretiza como algo positivo em sua vida e alimenta o desejo de continuar na profissão. Ao final percebe-se que eleva a influência que exerce sobre o aluno, como resultado de seu trabalho e, portanto, de sua realização:

Olha, é um trabalho interessante, gratificante porque a gente percebe mesmo que está exercendo, acima de tudo, uma diferença na vida deles, é uma coisa gratificante. Você percebe que está influenciando muita coisa nele, você vê isso claramente.

Ainda sobre essa discussão, na fala do número 07, reconhecemos o trabalho do professor como resgate da cidadania do aluno/preso, como se esse professor tivesse como vertente principal do seu trabalho a *salvação* do outro, o que nos remete à ideia de uma educação voltada ao resgate do indivíduo, longe do processo de emancipação defendida por Adorno (2012):

O professor comprometido verdadeiramente, ele pode fazer um trabalho muito diferenciado, resgatando a cidadania, não que seja o *salvador da pátria*, mas ele tem uma condição privilegiada.

Ao dar continuidade ao debate, o professor fala de um projeto em que está participando com os alunos, voltado para a saúde financeira em um processo de criação para si e para o aluno, para o próprio aluno/preso, porque ele aprende com a reflexão e com a possibilidade de contribuir de alguma forma, por meio de sua aula, com a vida privada desse aluno/preso. Por sua vez, para este, o projeto se traduz em uma forma de conhecer e solicitar direitos, de tal forma que o colégio, de alguma forma, possibilita uma interlocução de saber do aluno/preso sobre o trâmite do seu tempo de pena, já que ele passa a fazer cálculos, deixando-o, de alguma forma, mais próximo de seu processo e do conhecimento da Vara de Execuções Penais, como mostra o relato a seguir:

Por exemplo, será que é possível um apenado ter uma previdência privada por procuração durante o período que está na cadeia? Será que durante o período de

auxílio reclusão ele tem direito, somando isso para a aposentadoria? São perguntas financeiras que têm diretas relações com os apenados, na verdade, o aluno.

Esse discurso do professor em lecionar dentro de um pragmatismo da prisão, na tentativa de interação com o universo do preso/aluno apresenta uma realidade para a qual não há propostas pedagógicas concretas. Assim, o professor, ali inserido, precisa criar meios de interagir e buscar, de alguma forma, facilitar o entendimento do aluno/preso, além de atrair esse aluno/preso para a sala de aula. Esse professor sente-se reconfortado e valorizado ao atingir seu propósito de aprendizagem.

A palavra valorização é recorrente nos discursos e é evidenciada no número 04, quando este nos relata a valorização da aula e do professor que, por sua vez, demonstra-se gratificado. Cabe aqui pensarmos como essa valorização se dá e por que muitos professores transferem outra matrícula da rede pública de colégios (fora do presídio) para o Colégio (dentro do presídio).

Um fator que evidenciamos quanto ao prazer de lecionar, dentro do ambiente prisional, é o que se refere aos aparatos de segurança no sistema prisional, considerando que se por um lado atrapalham o desenvolvimento de alguns trabalhos, por outro, esse mesmo aparato cria um ambiente com uma sensação de segurança para o professor, uma vez que limita o aluno/preso, em suas possíveis ações violentas. O número 04 relata:

A diferença é quando a gente trabalha aqui dentro com esse tipo de aluno, percebemos o valor social muito maior. Muitas vezes na rua os meninos não dão valor naquilo que você está levando de conteúdo e nem mesmo de valores sociais, éticos, pluralidade social. Aqui dentro é muito mais valorizada a aula, o professor. É muito mais gratificante. É uma troca muito boa.

Para Aguiar (2008), a educação nas escolas públicas encontra problemas como desrespeito e agressividade, chegando, em alguns casos, à violência, o que, de certa forma, explica o prazer do professor em lecionar em um colégio dentro da prisão, local de controle, onde o aluno se mostra dócil perante o sistema firmado naquele espaço e levando o professor ao reconhecimento perdido nos colégios extramuros.

Da mesma forma, o número 06 apresenta em seu relato a sensação de segurança por ministrar aulas dentro do Colégio na prisão. Em seu relato, ele afirma que se sente mais guardado do que do lado de fora da prisão. Assim, demonstra a sensação de segurança fragilizada em que se encontra o professor dos colégios fora da prisão. Outro ponto que nos chamou a atenção (no discurso do número 06) foi o fato dele se referir aos alunos pelo pronome pessoal na 3ª pessoa *eles*, talvez pela dificuldade de definir os alunos/presos somente

como estudantes, uma vez que embora sejam alunos, também são presos e cometeram alguma infração penal; essa singularidade os distancia dos demais alunos que estão livres. A sociedade, de modo geral, entende que aquele que comete delito é marginal ou bandido, enquanto o aluno é visto como aquele que estuda estando, portanto, em processo de se enquadrar às normas sociais. Assim, há uma indefinição nas funções sociais do aluno/preso, que se choca com a condição de aluno ou de preso, pois na verdade ele se encontra em ambas as condições. À medida que transpõem a fronteira de quem são – sendo definidos em suas singularidades – eles começam a se perceber como tal, dessa forma, o papel do professor é fundamental nesse processo de formação, mas não vi discussões nesse sentido.

Essa delimitação por meio da linguagem é um ponto recorrente e o próprio número 06 trata disso, quando relata uma experiência anterior, em uma escola fora da prisão. Ele identifica um aluno – como alguém que já tenha passado pela prisão – pelo uso das palavras comuns nesse universo, uma linguagem própria repleta de gírias.

A única diferença é o cuidado. Apesar de que na rua nós também estamos lidando com eles. Só que aqui dentro a gente sabe que eles são presos, não vão fazer nada e na rua eles podem fazer. Então, as dificuldades são as mesmas, o trabalho é o mesmo. A diferença é que aqui dentro você está mais guardado e lá fora não.

Durante a entrevista, o número 06 relata duas experiências com alunos de escolas fora da prisão: em um momento ele fala da confiança que um aluno chegou a lhe dar, em não levar a arma; enquanto no outro, o professor identificou um aluno como egresso do sistema prisional pela sua fala. O que nos chama a atenção nesse relato é a forma de identificação usada por ele, já que ali ele tem o *status* de aluno, entendemos que pelo fato de demonstrar domínio sobre o outro, certo controle, ou ainda, pelo fato de se sentir mais seguro ao identificá-lo, de forma que esse aluno, supostamente, venha a se comportar como os alunos/presos:

Esse menino ele começou a se adaptar ao meu trabalho e um dia ele chegou pra mim e falou: [...] é muito gente boa [...] sabe que eu vinha armado e hoje eu já não trago mais a minha arma. E outro aluno também, que conversando começou a falar a linguagem dos presos, aí eu cheguei e falei assim: você já esteve na cadeia? Ele respondeu: Ai, pelo amor de Deus [...], como que [...] sabe? Pela sua linguagem [...] O trabalho que agente faz dentro de uma cadeia, ele tem um crescimento espiritual e social.

Durante os relatos alguns professores apresentam discursos contraditórios, uma vez que durante a narrativa refletem sobre o fato narrado, reconstruindo e refletindo sobre um pensamento antes cristalizado, como no relato do número 01, que afirma que a única

diferença é a de que trabalha em local de segurança máxima, afirmando ainda que *é só isso*, mas, a seguir, afirma *senti sim* diferença entre eles, referindo-se aos alunos/presos e aos alunos adolescentes das escolas do lado de fora da prisão, ou como ele chama: escola regular. O professor aponta para a agitação e a falta de interesse dos alunos da escola fora da prisão, o que denota uma diferenciação, mas que não fora percebida em sua fala de início. No que diz respeito ao número 01, identificamos:

A única diferença é que a gente trabalha num local de segurança máxima. Só isso. Assim, como eu trabalho com adultos eu não vejo diferença, senti sim, entre eles, aqui com os adolescentes, por que os adolescentes são agitados, não tem interesse. Os adolescentes que eu falo não do sistema, os menores, mas os adolescentes da escola regular, escolas pública.

Outra diferença apontada foi uma valorização do professor, algo que, segundo o número 11, se dá por meio da necessidade da existência desse profissional no sistema prisional, tendo o seu papel de interação com o aluno/preso, originando certa confiança, mesmo que o professor acabe se envolvendo emocionalmente na demanda emocional do aluno/preso provocada pelo ambiente. Isso porque o professor acredita contribuir para o sistema prisional por meio da *ressocialização*. O termo *ressocialização* é recorrente entre as falas e o professor se entende como alguém que está fazendo parte desse processo. Por outro lado, temos evidência de um sentido de utilidade, percebida na questão de retirar o preso do ócio, de maneira que o colégio cumpre o papel também de ocupar o tempo do preso, complementando aquilo que é esperado pela SEAP, uma vez que ocupe o preso para que este não pense em fugir, nem em nada ilícito, ou seja, contribui para o controle da prisão. Assim, o número 11 relata:

Com certeza. Eu me sinto mais seguro aqui do que se eu estivesse numa outra escola do Estado fora. O aluno conta com o professor. A comunidade prisional sabe que o professor é muito importante ali, então, eles se mobilizam para ser respeitado, fazer o trabalho dele. Pode até gerar uma carência, pode entrar numa demanda emocional e até pode projetar no professor uma chateação. O aluno de fora tem internet, aqui não tem.

Podemos analisar esse discurso, que é muito recorrente nos relatos dos professores, contendo rastros de sublimação, algo que, segundo Dejours (2012), representa um somatório do campo social e do trabalho, aspirações narcisistas. Dessa forma, o autor aponta para a sublimação como elemento importante do desejo, este evidenciado nos relatos quando tratam da vontade dos professores de atuar dentro do colégio na prisão, de forma a mascarar o sofrimento ou mal estar de estar ali, mas, na verdade, esta vontade está de certa forma

envolvida no processo de punição, em que se tenta redimir numa tentativa de transformação do aluno/preso.

O professor relata que é tratado com respeito e se sente importante naquele espaço. Assim, podemos inferir que prazer e controle se complementam no âmbito da sala de aula. No presídio, o professor tem uma sensação de maior segurança e, de certa forma, pode dar *mais limite* ao aluno/preso, chamando a atenção para alguns aspectos normativos sociais que entende como principais a serem passados aos alunos/presos.

Acredito. É bem diferente. O professor como disciplinador dá limites. Na unidade prisional é muito fácil em comparação às escolas lá de fora. Aqui dentro o professor está muito mais seguro. Há um mega jogo de cintura por parte do professor.

Essa facilidade de domínio do professor que atua em sala de aula, dentro da prisão, retoma o binômio custódia/educação e destoa daquele que atua na rede pública do *mundo livre*. Segundo Aguiar (2008), o declínio da função paterna trouxe, na sociedade contemporânea, juntamente com o processo de subjetivação do sujeito, uma ausência de lei, de limites e de hierarquia de valores, levando, segundo a autora, a escola e o professor a serem afetados pela perda da autoridade do professor. A educação formal atual ainda não se adaptou a esse novo formato de educação, com turmas mais inquietas e menos passivas ao professor. Essa função paterna de controle, em declínio no mundo livre, encontra-se menos presente dentro das salas de aula dos presídios, guarnecido pelos aparatos de segurança da prisão e pelas organizações dos próprios presos, que percebem o professor como elo positivo entre eles e o mundo livre, sendo, portanto, um objeto de respeito.

O número 12, em seu relato, critica a SEEDUC e fala dos olhares diversos entre as duas secretarias, mas que entendemos se complementarem, no sentido de que ambos alimentam a ideia do controle, de tornar o indivíduo dócil:

[...] O outro detalhe é a troca entre a SEAP e a SEEDUC, cada um enxerga o interno de maneira diferente, noutra condição. Se o objetivo é ressocializar, vamos fazer isso de mãos dadas, todos juntos, mais integrado.

O termo ressocializar, de perspectiva funcionalista, abordado anteriormente, tem uma ideia de formatação do sujeito, uma vez que visa à transformação do indivíduo por meio do aparato do Estado.

Nesse sentido, o professor acaba atuando como objeto replicador de uma lógica de controle do Estado, como nos assevera Foucault (2009), para o qual o indivíduo é moldado por intermédio de diversos dispositivos definidos pela ordem social, sendo o colégio um dos

mais importantes aparatos dessa ordem. De acordo com Althusser (1980), o colégio é um aparelho ideológico. Assim, para Althusser (1980), a escola apresenta ao aluno a ideologia das classes dominantes e também dimensiona o papel que cada um deve seguir, no caso do professor, este deve servir de exemplo e ser obediente aos ditames do estado para repassar essa ideologia de ordenamento social.

3.2.2 Justificativas do trabalho docente no Colégio do Presídio

Como chegou até aqui? Esse questionamento tem como objetivo entender a trajetória do professor até o ingresso em um colégio no sistema prisional. Assim, apresentamos a seguir um gráfico contendo o levantamento feito a partir das entrevistas, traçando a forma como o professor ingressou como trabalhador naquela instituição educacional.

Gráfico 1- Modalidade de ingresso no Colégio



Fonte: elaboração do autor, 2017.

Observa-se que 50% dos professores ingressaram por meio de transferências – por decisão da SEEDUC ou por escolha do próprio professor, nesse caso, provenientes de outros colégios da rede pública estadual. Enquanto 8,3% foram contratados pela SEEDUC para trabalhar no colégio na prisão; e 41,7% ingressaram no Colégio Anacleto por concurso público específico, a fim de atuar dentro da prisão.

Podemos refletir sobre as várias possibilidades que atraem o professor para trabalhar dentro da prisão, uma delas é a condição de P2, professores destinados ao ensino infantil e para as classes iniciais, que ainda têm função dentro dos colégios na prisão, enquanto nos colégios extramuros, essa função foi extinta, cabendo ao Município o ensino básico.

Assim, o número 10 nos relata:

O Estado acabou com o regime P2, deu outras funções para nós, como agente de leitura, professor "substituto", secretaria. Eu gosto de dar aula, contato com aluno e aquelas atividades não têm nada haver comigo. Então eu soube que no presídio ainda havia P2, então eu fui.

Esse discurso apresenta o Colégio na prisão como um atrativo para esse professor que não se enquadra mais nas novas diretrizes da educação formal do mundo livre, mas que é acolhido na prisão e pode ser atuante em sua profissão.

Para além da questão da ideologia do Estado, um fator importante é a questão da atenção e da segurança dentro da prisão. Esse ordenamento de atenção e segurança retransmitidos pelos professores – que atuam dentro da prisão, para os que atuam fora da prisão – reafirma a importância da rigidez necessária, para que ocorra a segurança, fator importante para o *ambiente tranquilo* em sala de aula.

O número 11 relata:

Fiz o concurso para a DIESP. Já tinha um trabalho por universidade. Não estou aqui pelo trabalho que é muito baixo. Eu amo o trabalho com o encarcerado. Sou estimuladXX a pensar coisas diferentes e tenho quem venha comigo num raciocínio. Aqui estou mais segurXX.

O professor afirma que não está ali pelo *trabalho que é baixo*, ou seja, não é pelo valor que recebe enquanto salário, pois esse é baixo, mas porque ama estar ali. Dejours (2012) apresenta o sentir como algo singular e subjetivo de cada sujeito, no entanto, caso vários sujeitos experimentem o mesmo sentimento, eles podem produzir uma estratégia em comum. No caso do colégio dentro da prisão, este é eleito como um local de realização, de atração para o fazer profissional, assim, não por acaso, muitos professores levam a segunda matrícula adquirida por meio de concurso, para o referido colégio, como nos relata o número 07:

Eu trabalhava numa unidade estadual de fora e desejei me movimentar, tanto que me apaixonei por esse trabalho que a minha segunda matrícula, eu consegui trazer para a unidade prisional de tanto que me adaptei a essa unidade.

Ainda sobre o mesmo tema, na opção de atuar no Colégio na prisão, o número 01 relata:

Eu tinha colegas que trabalhavam dentro do sistema penitenciário, eles falavam pra mim achei interessante o tipo de trabalho e resolvi vir pra cá. Eu abandonei outra matrícula que eu tinha, prestei o concurso, escolhi essas unidades prisionais, pelo interesse mesmo, curiosidade. Sou concursadXX.

Como se dá essa atratividade para trabalhar em um colégio no interior da prisão, o que dá sentido a esse desejo? Esse questionamento surge a partir das entrevistas realizadas e pelos relatos que apontam para esse desejo como algo que une o trabalho no interior da prisão a uma ideia de realização profissional, como veremos a seguir.

De início, em muitos casos, o ingresso do professor no colégio na prisão ocorre por convite ou por concurso e por diversos fatores que nos deparamos aqui, esses professores acabam gostando do trabalho e permanecendo, como no caso do professor número 06:

Eu tinha sido convidadXX por um Diretor de escola de rua que conhecia o trabalho em presídio. Aí eu falei: não! De forma alguma eu vou ficar entre grades! Aí, Deus é demais, né! [...] Eu estava numa situação financeira ruim. [...] Não tinha outro lugar para dar aula. Só tinha aqui e como eu estava precisando de dinheiro, vou lá pra ver como é. [...] Aí eu entrei e quando entrei parecia que estava no meu mundo. Todo mundo falava, XXX você não tem medo e eu falava que não. Aquela sensação de grade não existia. Aí eu comecei a trabalhar, trabalhar e no final do ano a XX me convidou para trazer a minha matrícula pra cá e aqui estou.

O professor afirma que no início não queria trabalhar na prisão, mas ao chegar se sentiu em seu mundo, ou seja, ficou à vontade, foi bem recebido e este não sentiu a sensação de estar em um lugar fechado. Ali o mal estar não se faz presente com razões semelhantes as que ocorrem na educação externa, tal como nos apresenta Aguiar (2008), para quem o educador do mundo livre encontra-se desestimulado e de certa forma desprivilegiado como profissional.

Entendemos que o diferente atrai, nesse sentido, a curiosidade pelo trabalho dentro da prisão se constitui num atrativo para o professor, tanto que para Dejuors (2012) a curiosidade emerge por alguma situação de trabalho, quando a tarefa tenha um sentido para o sujeito. No caso do professor que atua na prisão, o sentido está na contribuição da formação educacional e também social, auxiliando o aluno nessa jornada, como o número 05 relata:

Concurso público, acompanhando anúncios em jornal. Foi um tiro no escuro. Já fiz o concurso para lecionar XXXX no ensino médio. Eu queria essa experiência, primeiro como professor de ensino médio e também para ajudar eles nessa emblemática social deles em relação à aceitação lá fora.

O número 03 prestou concurso para a DIESP, mas não atentou para o fato de que esse órgão é responsável por organizar a educação nas prisões e no sistema socioeducativo no Rio de Janeiro; assim, ele procurou saber com outros professores como era a educação naquele espaço, depois de obter informações ele ficou mais tranquilo e a palavra respeito foi algo que o tranquilizou. O fato de os outros professores o terem tranquilizado, aponta para a satisfação

de estarem ali e que atuam com certa tranquilidade. A questão do respeito é interessante e se repete nos relatos, de certa forma, ela entra em choque com o que acontece nos colégios externos da rede pública. Aguiar (2008) nos apresenta o reconhecimento nesses espaços como algo prejudicado, ou seja, o professor trabalha isolado, sentindo-se só. Assim, a busca inicial pelo trabalho na profissão, acaba por levá-lo a um universo não conhecido anteriormente, mas que por intermédio de outras experiências ele decidiu aceitar, o que demonstra que as falas são de conotação positiva sobre o trabalho desses professores na prisão.

[...] eu não olhei no edital que era específico para DIESP, quando eu recebi o telegrama é que eu observei e comecei a procurar informações junto aos professores pra saber como seria o trabalho, eu fiquei receoso, depois eles me tranquilizaram dizendo que o trabalho era reconhecido e que a profissão de professor é mais respeitada dentro da prisão do que na Escola Pública e resolvi ver como era.

Esse respeito e reconhecimento tocado pelo número 03 apontam para questões que atraem o professor a atuar no sistema prisional, mas há pontos em que esse professor sente fortes influências por estar nesse local, situação em que ele é, portanto, afetado pelo ambiente em que atua.

3.3 Afetação do professor pelo espaço prisional

A essa altura a pesquisa se debruça em uma possível afetação do professor por estar inserido em um espaço prisional. Por meio das entrevistas pretendemos entender, caso ocorram essas afetações, quais são os seus desdobramentos na atuação desse professor – tanto no trabalho quanto fora dele.

3.3.1 O professor é afetado pelo espaço prisional?

Dos entrevistados, 41,7% consideram que atuar em um colégio dentro de uma unidade prisional os afeta de algum modo, os demais, acreditam não serem afetados; o estudo busca, por meio da análise das entrevistas, entender, de fato, se esses professores são afetados ou não e, caso sejam, o que produz essa afetação em termos sociais, possivelmente, em nível de saúde.

Gráfico 2- Afetados pelo trabalho na prisão



Fonte: elaboração do autor, 2017.

Para Aguiar (2008), o professor sempre é afetado, uma vez que se encontra em um ambiente social e é influenciado por este – e mais ainda, há que se entender a existência de um discurso que permeia o meio social sobre a ausência de leis, de limites e de hierarquia, ou seja, a perda da autoridade do professor. Nesse sentido entendemos que essa afetação é de ordem social e ocorre pela perda da autoridade que se dá em sala de aula, afetando de alguma forma a subjetividade dos professores.

Por outro lado, a afetação do professor que atua dentro do colégio na prisão se dá por outra ordem, estando ligada mais diretamente à questão simbólica da prisão, enquanto instituição de reclusão e controle. Essa afetação ocorrerá conforme os desdobramentos do confinamento de um espaço educacional, dentro de um espaço de punição, ou seja, ela depende de como se dá a influência da segurança prisional e de seus aparatos sobre o trabalho do professor, além de questões subjetivas inerentes a cada indivíduo. Desse modo, o professor será afetado, também, conforme a sua posição de enfrentamento, aceitação ou rejeição das interferências.

Essa afetação encontra-se muitas vezes mascarada pela rotina da prisão, sem que nem mesmo o afetado tenha consciência do processo, como no caso do número 05, que evidencia contradição em seu relato, quando afirma:

Tomamos algumas precauções, monitorando e avisando família, mas não interferiu em nada. Aqui no Evaristo de Moraes e também em Bangu eu não tive problema algum. Apenas monitorando, porque quando se propõe a esse trabalho você tem conhecimento de riscos, por isso o monitoramento com a família e pessoas próximas.

Este professor relata que não é afetado por sua atuação na prisão, mas, ao mesmo tempo, informa que por atuar nesse espaço a sua rotina e a de sua família são alteradas, tendo em vista os riscos envolvidos. Ora, se é preciso monitorar, portanto, controlar e alertar à família isso indica que a afetação extrapolou o local de trabalho e os muros da prisão, chegando ao ambiente familiar – e o próprio professor parece não ter se dado conta dessa afetação e de suas consequências. Nesse sentido, precisamos entender porque o professor atua em um colégio dentro do sistema prisional e depois quais são as consequências dessa atuação.

A migração do professor para trabalhar em um colégio dentro da prisão pode ocorrer, segundo Aguiar (2008), devido a alguns fatores existentes na escola pública externa, tais como: a indisciplina dos alunos, a violência, a falta de segurança, pais omissos e as críticas da opinião pública que recaem sobre os professores e que levam à síndrome de *burnout*⁵³.

Atrás dos muros da prisão, o professor está *seguro* desses fatores existentes no colégio extramuros, uma vez que a disciplina é algo inerente à prisão, onde ocorre o controle que se dá pelo aparato de segurança. Por vezes, a violência na prisão é contida; a família dos alunos presos, em muitos momentos, se mostra interessada na atividade do familiar preso, deixando esse professor menos suscetível às críticas, por conta de um lugar fechado, em que há dificuldade em mostrar as suas falhas e fraquezas, advindas do mundo livre, nesse caso, tanto a educação externa quanto a interna têm aspectos positivos e negativos, o que é perceptível nas entrevistas.

Nas palavras do número 08 observamos que tanto a educação externa quanto a interna são iguais, mas, logo em seguida, a pessoa afirma que na externa há um número maior de problemas:

Não, é a mesma coisa. Lá fora temos mais problemas que aqui dentro.

Para o número 10, um fator negativo que passa pelo imaginário do professor é uma possível rebelião, algo que segundo ele representa a única coisa que lhe afeta. Ou seja, essa possibilidade lhe causa algum tipo de inquietação por estar naquele espaço, pois a rebelião significaria a perda do controle instituído por ele em sala de aula. Além da perda da ordem instituída por ambas as secretarias. Nesse caso, o controle passaria para o aluno/preso.

⁵³ A síndrome envolve três componentes: 1) exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo; 2) despersonalização – desenvolvimento de atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho; 3) endurecimento afetivo – [...] falta de envolvimento pessoal no trabalho, tendência de uma evolução negativa, afetando a habilidade para a realização do trabalho.

A única coisa que me afeta e acredito que seja, em qualquer presídio, é a rebelião, aqui eu nunca soube que houve, mas já me falaram que houve confusão. A única coisa que me afeta é isso. Semana passada houve uma confusão. Nós usamos jaleco para saber que é professor, mas, e na hora do confronto, a bala não vai saber quem é professor e isso é preocupante, ele tem que conter a confusão, mas... é a única coisa que temo.

O número 10 afirma por três vezes, em seu discurso, que só há uma *coisa* que o afeta: a possibilidade de uma rebelião. Ele tenta amenizar o fato de estar naquele local, afirmando que embora tenha medo de que ela ocorra, naquele local *nunca soube que houve*, o que de certa forma justifica a sua permanência no espaço, contudo, em seguida, ele afirma que na semana anterior ocorreu *uma confusão*, mas atenua dizendo que os professores usam jaleco branco para serem identificados pelos inspetores de segurança como professores (e não como presos). Mesmo assim, ele teme ser confundido com os presos no meio de uma possível confusão. Esse discurso demonstra dois pontos, um positivo e um negativo; o primeiro aponta para a vontade de o professor, por meio de justificativas, permanecer naquele local, por outro lado evidenciamos a incerteza de estar dentro da prisão e as suas consequências em se tratando de uma possível violência em um local confinado, mas que de fato há uma contenção dessa violência que ocorre inclusive fora desse ambiente prisional.

Temos um então o trabalho dentro de um colégio na prisão e as peculiaridades que o envolve. Para Dejours (2012), a psicopatologia do trabalho traduz o envolvimento do psiquismo e seus processos frente ao confronto do sujeito com a realidade do trabalho. No caso do discurso do número 10, ele evidencia em sua fala a questão da insegurança, mas por outro lado traz justificativas que o tranquilizam, a fim de poder dar continuidade ao seu trabalho no colégio. Dejours continua o seu raciocínio, apontando para a possibilidade de o sujeito não ser mais o mesmo após o conflito, considerando também que a realidade do trabalho pode ser modificada. Ora, se entendermos que esses conflitos são permanentes, no caso do relato do professor número 10, que ocorrem *confusões* e que estas fomentam uma possível rebelião, então, nesse sentido, o professor está sempre se modificando para garantir a sua sobrevivência naquele espaço – e ainda que o próprio colégio talvez possa reagir a essa realidade constante e causar um mal estar no professor que ali atua.

O mal estar pode ocorrer também em sala de aula, quando o professor não pode se expressar abertamente, mas precisa de filtros específicos em sua fala, uma vez que se trata de preso/aluno, submetido à prisionalização, de tal forma que vemos no discurso do número 09 uma fala contundente:

Afeta sim, psicologicamente. Afeta nosso trabalho um pouco, tem que ser direcionado para isso. Às vezes nos esquecemos de alguns detalhes e sem querer falamos em sala de aula que vou passar de casa, e eles brincam: i professor vou visitar minha casa?

O discurso acima demonstra que há dois tipos de *censura* da professora sobre a sua própria fala. Esta se refere à fala da sala de aula, como um campo minado, exigindo que se saiba lidar com aquela realidade, de sorte que *sem querer* ela fala, ou seja, ela não pode falar sem entender o que pode ser dito no contexto da prisão. Sentindo-se culpada, quase que se desculpando pela fala, ela não aceita interferir de maneira negativa na vida dos aluno/presos, ao mesmo tempo se submete à realidade da prisão, onde a segurança é o fator principal, com a educação ficando em segundo plano. Assim, ela aceita, conformando-se com o contexto, cujas proibições, incluindo revistas ao professor e a seus pertences, além da retirada do aluno da sala de aula, quando achar necessário, fazem parte daquela *normalidade*, exigindo que o professor se submeta àquela ordem de forma passiva. Para o número 12:

As suas escolhas têm preço. E tudo é uma função disso. Quando você opta em estar aqui, você paga um preço. Qualquer pessoa que passou um tempo no sistema prisional, independente do setor, terá uma mudança comportamental. Vai ficar mais "cabreiro" porque ele tem contato com essa realidade. Eu trabalho numa cela. E em aula, nunca sento de costas para a porta, prefiro estar atento para quem entra e sai e passa pela porta. Você nunca mais será o mesmo.

Em decorrência do discurso do número 12, percebe-se que ocorreu uma adaptação, que se deu por meio de uma mudança comportamental, ao ingressar como professor no sistema prisional. Ele afirma que *trabalha em uma cela*, e ainda, que *nunca se senta de costas para a porta*, de forma que *jamais será o mesmo*. Temos aí embutida a ideia de desconfiança e uma inquietação por estar nesse local, mas, ao mesmo tempo, são sentimentos mascarados pela questão do prazer, de tal forma que argumenta que *as escolhas têm preço*, ou seja, ao escolher estar ali trabalhando na prisão ele abre mão de outra realidade do mundo livre. Para Dejours (2012), esse duplo sentir, se traduz, em muitos momentos, em uma mistura de prazer e sofrimento que ocorre no percurso do trabalhador em sua profissão. Esse sofrimento se dá pelo desejo de fazer algo que nem sempre é possível em sua completude, de tal forma que quem sofre – de certa forma – transforma essa sensação, ou ainda, encara o trabalho como gerador de prazer.

O prazer de lecionar em um colégio dentro da prisão perpassa pela realização pessoal do professor, ao contribuir para a formação do aluno, mas também pelo fato de o professor ter voz ativa e controle da sala de aula, portanto, o domínio sobre o seu trabalho naquele

momento, o que o leva a uma sensação de realização, de poder fazer. No entanto, essa ideia de potência perpassa por situações de impotência geradas dentro da prisão.

A prisionalização cria no professor, em muitos casos, essa sensação de impotência pelo viés do sofrimento, tendo em vista questões relativas à prisão, coisas que recaem sobre o aluno/preso, chegando ao professor como rotinas, mas que atrapalham a normalidade educacional proposta pela SEEDUC. Para o número 12, por exemplo, as rotinas interferem na rotina do colégio:

Há uma enorme rotatividade de aluno. A escolaridade não é obrigatória nessa idade, diferente do DEGASE e nos dias de visita, o nível de frequência é muito baixo, pois ele vai priorizar ver a família, receber aquilo que trouxe para ele de alimento, roupa, ver os filhos. Eu entendo isso, até porque se estivesse na condição dele, faria o mesmo. Outra situação é o dia do parlatório, o dia do encontro íntimo.

Nesse relato, temos evidenciada a decepção do professor com a baixa frequência dos alunos nos dias de visita e nos dias de parlatório⁵⁴, pois o aluno troca a sala de aula pela visita do familiar e da companheira, colocando o colégio em segundo plano em determinados momentos. O professor ameniza esse sentimento de desprestígio se colocando no lugar do aluno/preso, dizendo que faria o mesmo se estivesse no lugar dele e que a escolha seria aquela, mas apresenta certo descontentamento com essa situação que é constante.

Quanto a esse descontentamento, Aguiar (2008) afirma que o sujeito cria defesas, a partir do desamparo, da dependência do outro, da perda do amor e da sensação da falta de proteção. Assim, o professor sente a ausência do aluno/preso que de modo geral não apresenta uma frequência diária satisfatória, além do pouco preenchimento das vagas, face ao número de presos. Além disso, esse professor é preterido em suas aulas, frente a outros atrativos na prisão, nesse caso, a visita do aluno/preso, o atendimento jurídico e outros assuntos que dizem respeito ao seu bem estar na prisão.

Outro tipo de sentimento de abandono é evidenciado no relato do número 09, quando este demonstra que a Secretaria de Educação é um órgão que não dá o devido suporte aos seus anseios, gerando *tristeza* – e continua afirmando que esse modo de tratar infere psicologicamente com os professores. O relato chama a atenção também para o tratamento que ele recebe da SEAP, pois a instituição prisão trata os professores de maneira dura, tendo em vista as questões relativas à segurança e às proibições.

Às vezes, a maneira como somos tratados, não pelos alunos, mas pelo sistema prisional, pela Secretaria de Educação, é triste, é de mexer psicologicamente com a gente.

⁵⁴ Parlatório – visita íntima concedida ao preso em local determinado dentro da unidade prisional

Ainda segundo Aguiar (2008), o sofrimento do professor passa pela instituição de ensino que não ouve suas demandas, sendo a palavra um mecanismo importante para expressar a sua subjetividade e os seus problemas dentro do Colégio.

O não dito, em muitos casos, ultrapassa os muros da prisão, chegando ao mundo livre, criando situações em que esse professor (que atua no sistema prisional), muitas vezes, precise negar o lugar em que trabalha. Esse não falar torna-se uma forma de proteção, evitando justificativas para dizer o porquê de trabalhar dentro de um colégio na prisão, como relata o número 02:

Olha, mais ou menos, existe um preconceito. Eu falo que trabalho numa escola normal porque a sociedade não aceita. [...] Eu falo – trabalho numa escola – no projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas não falo onde, como é, evitando crítica pra mim.

A separação entre o mundo livre e a prisão ocorre por uma questão de preservação do professor, mas, por outro lado, separar a sua vida da vida do aluno preso consiste em uma complexidade maior. Para Adorno (2012), o professor tem dificuldade em acertar porque a profissão não lhe permite separar o trabalho do objeto, ou seja, o professor atua diretamente na vida dos alunos/presos e vivencia seus acontecimentos, como podemos observar no relato do número 06:

Com certeza você tem um crescimento muito grande. Eu cresci muito de maneira positiva. [...] Nossa! Eu canso de ver os presos saindo com uma trouxa nas costas, Ali eu percebi o quanto a vivência aqui dentro marcou a minha alma. Eu posso estar longe daqui, mas sempre que vir uma trouxa de roupa eu vou me lembrar da situação de vê-los passar com aquela trouxa. É uma situação muito triste, é o que eles têm na vida.

Essa aproximação entre professor e aluno/preso causa ambivalências, uma vez que o professor está no colégio para transmitir conhecimento e auxiliar na formação, mas, ao mesmo tempo, ele precisa manter certo distanciamento, pois os alunos/presos trazem questões próprias a sua condição de preso e a sua vida pregressa, dilemas em que o professor não pode se envolver, pois não está ao seu alcance a solução. Essa problemática é constatada na fala do número 04, onde evidenciamos certa frustração por não poder participar ativamente de um universo sobre o qual não tem ingerência, para isso, ele cria certo distanciamento:

Não me afeta. Eu venho pra escola e falo que aqui eu sou a professor XX, não posso pensar que eles são detentos, se eu começar a pensar no que eles poderiam ter feito

ou que a vida deles não tivesse sido do jeito que foi. [...] Muitos alunos você olha e pensa se ele tivesse tido oportunidade, de repente, não sei o que é, mas você não deve pensar nisso porque não consegue trabalhar.

Esse distanciamento, segundo o relato, aponta para o fato de o professor lecionar em um colégio dentro da prisão, mas como um espaço que segundo ele não o afeta. Por outro lado, faz uma censura, ao que ele, professor, deve pensar, de tal forma que fica evidenciado certo inconformismo com essa situação; ele diz que não pode pensar que o aluno é preso, mas o fato é que o aluno é preso – e por isso está naquele colégio –; e por fim ele afirma que se pensar em questões referentes à prisão não consegue trabalhar, assim, não deixa essas questões se evidenciarem, negando aquilo para o qual não pode criar solução em sala de aula. Nesse trecho da entrevista, o fragmento que denota maior impacto é o que diz: *de repente não sei o que é...*, ficando claro que o professor transita em um campo em que não ele não sabe como atuar, dentro das circunstâncias da prisão. Seria necessário a essa altura, uma política diferenciada, que pudesse preparar o professor, que atua nesses espaços na prisão, para o enfrentamento dessa realidade, por meio de alternativas pedagógicas.

Quando o professor tenta abafar algumas questões inerentes àquela realidade, apoiamo-nos em Aguiar (2008), quando esta nos apresenta o sujeito que ao se inserir no meio cultural em que vive, procura fugir do mundo que não lhe agrada, gerando, dessa forma, um mal estar, um incômodo que ele não dá conta de resolver. Esse sujeito busca outra realidade, essa mais prazerosa, evitando assim a realidade ou a indignação. Nesse sentido, o professor vai ao encontro de uma experiência, a fim de suportar o seu ‘estar’ na prisão, ele cria um mundo à parte, evita dizeres e ações que levem à realidade prisional, tentando separar a sala de aula que fica dentro do espaço prisional, levando-a para um ilusório extramuros.

Já o professor número 11, aceita esta afetação, que para ele pode ser positiva e negativa ao mesmo tempo; ele afirma que a afetação se faz necessária para o papel que os professores exercem no colégio, uma vez que para afetar, é preciso ser afetado, ou seja, só por meio da interação com o outro você consegue educar. O convívio social influencia, de tal sorte, que ele afirma que o presídio o ensina que a troca se dá por meio das ligações, que são muito próximas, contudo, entendemos que essa proximidade também cria atritos e nem sempre é positiva. Assim, o que visualizamos do aspecto positivo apresentado pelo professor é a interação, a troca de sentimentos que leva ao crescimento e alavanca a educação; por outro lado, no aspecto negativo, temos inferido que essa aproximação e troca de afetos traz, em seu bojo, sentimentos negativos e sofrimentos provenientes do aluno/preso que recaem sobre o

professor, que não tem como resolver e não tem suporte por meio do Estado para esse fim. Desse modo, o número 11 relata:

Com certeza. Positivamente e negativamente [...]. Tem que se pensar na construção da cidadania. Então, eu acho que está tudo ligado e é isso que o presídio me ensina. O professor tem que trabalhar pelo afeto. Se ele não for afetado e ele não afetar, ele não é nada mais que um livro aberto. E um livro aberto passa conhecimento, não educa. O professor presencial tem a função mais importante.

Por fim, o número 02, relata sobre a mudança do espaço físico do colégio. Entendemos que a sua fala coaduna com a questão da afetação, uma vez que ele demonstra estar sempre ligado na questão do aluno/preso e de seu processo educacional.

Ao partir da experiência, o número 02 apresenta a mudança da sua rotina de vida após iniciar como professor na prisão:

É muito difícil eu chegar a casa ou estar no outro emprego ou estar na condução vindo pra cá e não estar pensando em vocês, na sociedade de vocês. Na aula que eu vou dar, como eu vou dar essa aula, a preocupação no que falar com vocês pra não chocar. [...] Aqui você tem que saber trabalhar porque eu fico naquela preocupação de não magoar, porque eles têm uma dificuldade de aprendizagem de entendimento, de compreender e muitas das vezes eles levam para o lado pessoal.

Mais uma vez, trazemos a questão do envolvimento da vida privada com a questão do trabalho do professor; e a mudança, em sua rotina, ao iniciar o trabalho no colégio dentro da prisão. O professor que mantinha só contato com o aluno da rede pública extramuros, segmento que se constitui, em sua maioria, de alunos com problemas ligados a fatores financeiros e familiares, ao entrar em contato com os alunos/presos percebe acentuada essa demanda. Notadamente, muitos desses professores não sabem separar o trabalho da vida privada e, nesse sentido, podem ser afetados até adoecerem, como constata Aguiar (2008), sobre aqueles professores que não sabem dividir trabalho e vida privada, dessa forma, esse conflito leva os professores a adoecer.

3.4 A percepção do professor sobre a sua realidade de educador no sistema prisional

3.4.1 A contribuição do trabalho para o aluno/preso

Quanto ao presente tópico de análise temos a seguinte pergunta feita ao professor: *o trabalho do professor contribui para a vida do aluno/preso? Se positivo, de que forma?*

Essa questão de número 09 está ligada, de fato, à utilidade das aulas para a formação do aluno/preso e essa realidade de trabalho em um órgão público. Quando questionados sobre essa questão da utilidade das aulas para os alunos/presos, os professores responderam, em sua totalidade, que o trabalho deles contribui de forma positiva. Esses professores relatam que mostram outra realidade para o aluno/preso, causando reflexão, de modo a melhorar o comportamento, bem como levar o *mundo de fora* para eles, conscientizando-os sobre as relações sociais, por meio da ampliação da visão de mundo, bem como dotando os mesmos de senso crítico, já que em muitos momentos as aulas têm um cunho transformador do aluno/preso.

Evidenciamos que durante as entrevistas muitos utilizaram o termo ressocializar para tratar do processo educacional como sendo algo transformador; citando o colégio como uma forma complementar da passagem do preso pela prisão; assim a instituição educacional se enquadra não como uma educação libertadora, mas como algo complementar à pena. Por outro lado, o colégio deveria ser instrumento de mudança por meio da emancipação do indivíduo pelo saber, tornando-o cidadão conhecedor de direitos e deveres.

Para Dejours (2012), as relações sociais afetam a *subjetividade*, o que por sua vez contribui para a permanência das relações de dominação. Assim, a relação de dominação é perpassada pelo professor ao aluno/preso, que precisa fazer parte do projeto de ressocialização preconizado pelo sistema prisional. Este, por fim, *acredita* que consegue modificar o sujeito preso por meio dos aparatos de segurança.

Podemos também pensar que a alienação se faz pelo próprio trabalho, pelo qual institucionalizamos discursos e reproduzimos comportamentos, por vezes, ideológicos; assim, para Marx e Engel (2009), o mesmo trabalho que constitui o ser social pode destruí-lo. Entendemos aqui que a reflexão das práticas de trabalho se extremamente necessária, a fim de que o professor não se deixe levar por uma lógica abarcada pelo meio e pela rotina.

Muitos dos atores aqui estudados assimilaram ou foram assimilados em parte pelo sistema prisional, em sua lógica de controle, considerando-se, desse modo, corpo integrante do sistema prisional, embora haja um foco de resistência por parte de alguns professores, mas que ficam abafados em suas falas, frente aos artefatos de segurança e a lógica de sua prioridade. O número 02 fala da dificuldade de se educar naquele espaço, tendo em vista o objetivo de *ressocializar*. Nem as poucas matrículas ou a baixa frequência apresentam desestímulo ao professor, que persiste e acredita que o trabalho é possível – mesmo com poucos alunos – e com os que ali se encontram, frequentando, a metade diz ter recebido

influência do espaço do colégio e afirmam que serão pessoas diferentes quando saírem da prisão:

Ressocializar é difícil pra caramba, mas quando você tem um foco e é realmente isso que você quer, você consegue. Eu acredito que muitos alunos, eu tenho uma turma, matriculados aproximadamente vinte alunos e que frequentam assiduamente apenas doze e desses, pelo menos seis (já é cinquenta por cento) tem a convicção, quando falam professor [...] obrigado, eu vou sair daqui, vou ser uma pessoa diferente.

Os relatos mostram que o professor busca estímulo para continuar atuando, apegando-se à ideia da mudança de comportamento do preso/aluno como meta para o seu trabalho, isso evita, ou diminui o sofrimento de impotência, de tal sorte que para Dejours (2011), o sofrimento se traduz como uma forma de explicar o fato de que apesar de o sujeito reclamar do trabalho e da alta carga psíquica, ele continua persistindo. É o caso dos professores, que relatam as enormes dificuldades em atuar em um colégio no interior da prisão, mas ao mesmo tempo gostam de interferir na vida dos alunos, de maneira a tentar modificá-los, como se observa repetidamente nos discursos, onde encontramos a afirmação do papel ressocializador da prisão e do colégio.

Nesse sentido, ao tentar transformar o aluno/preso, o professor busca pelo reconhecimento dele. De outra feita, ao reconhecer o aluno/preso como aquele que procura o saber, ele transforma o reconhecimento em uma via de mão dupla, uma vez que ao reconhecer e valorizar o aluno naquele espaço, o professor espera o seu próprio reconhecimento, tal como se pode observar na fala do número 10:

Aqui eles têm o valor que não tiveram lá fora.

O ensino no espaço na prisão perpassa pela fala constante da ressocialização, mas, por outro lado, há também a busca pela construção de um aluno reflexivo, de tal forma que esse aluno possa repensar sobre si, seus valores e suas ações. Nesse sentido, Adorno (2012) trata da importância de revelar ao sujeito os próprios mecanismos, ou seja, que o sujeito possa refletir sobre as suas ações e dessa forma criar a conscientização dos mecanismos que o faz cometer atos agressivos contra os outros, nesse sentido, faz-se a reflexão, que é fundamental, como podemos observar no relato do número 04:

Refletir, causar reflexão. A gente não consegue mudar o comportamento, a atitude em si, mas a gente consegue causar a reflexão e daí eles começam a mudar o comportamento.

O número 09 continua a fala sobre a formação por meio da reflexão, mas aponta para o baixo investimento, afirmando que se sente desamparado pelo Estado em uma complexidade que é a educação na prisão. Esse descontentamento com o investimento do Estado na educação é recorrente nas falas e aponta para uma realidade da rede pública de maneira geral, um Estado que não privilegia a educação como fundamental.

Certamente, temos alunos que conseguiram sair, de maneira literal, da prisão e entrar noutro mundo, refletir e pensar. [...] Então é muito gratificante, mas falta uma estrutura maior para que o trabalho tenha resultado maior ainda. A gente se sente um pouco isolado num universo tão complicado.

Para Aguiar (2008), esse mal-estar do professor advém do sentimento que este tem de desamparo e na dependência em relação ao outro, de não conseguir desenvolver o seu trabalho de modo pleno.

Para Adorno (2012), o mal-estar é proveniente de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que se encontra mais próxima, gera pontos de desagregação. Ou seja, essa sociedade cria o afastamento entre segmentos da própria sociedade, segrega, deixa de lado um determinado grupo, causando o desamparo dessas pessoas. Nesse sentido, o professor que atua dentro do sistema prisional torna-se alvo de reprovação para familiares e amigos. Há uma transferência (para o professor que ensina ao aluno/preso) de preconceito, que chega em forma de certa desaprovação da sociedade, por eles trabalharem em local *perigoso*. Por outro lado, durante minha inserção no colégio, ouvi em vários momentos a fala de alguns inspetores da SEAP, que chamam os professores, de forma pejorativa, de *mães de preso*, uma vez que ouvem e muitas vezes intercedem pelos alunos/presos.

Apesar das dificuldades e de certo distanciamento da sociedade livre, temos no número 12, de maneira incisiva, que o processo educacional perpassa pela ideia da ressocialização proveniente da prisão, e que esta é feita de forma indevida e não prepara o preso para a liberdade, tal como preconizado na LEP.

Ou seja, como você quer ressocializar um interno, se você tratar ele aqui como animal, condições precária de higiene, alimentação de quinta? O desrespeito é pleno, a saúde é precária. Como você quer reinserir ele na sociedade onde o indivíduo para falar com você tem que olhar para o chão, de cabeça baixa e com as mãos para trás? É uma posição de escravidão, de servidão. É uma humilhação.

Adorno (2012) aponta para uma sociedade organizada, a partir de uma ideologia dominante, que pressiona de maneira tão intensa as pessoas, suplantando a educação. De

maneira que, na prisão, temos a educação suplantada pela dominação de um Estado coercitivo, representada por uma elite dominante e que reproduz seus valores e estigmas.

No entanto, há certa resistência a esta dominação ou prisionalização, que advém de uma cultura da prisão. Observamos essa percepção no número 06, quando este vislumbra o colégio como forma de resistência e conservação de lembranças do mundo livre. Nesse caso, uma forma de resistência é quando o professor trabalha com a linguagem do mundo livre, em detrimento da linguagem adquirida na prisão, deixando de lado um conjunto de gírias e falares comuns ao ambiente prisional:

[...] um dos objetivos da Escola de presídios é justamente trazer o mundo lá de fora aqui pra dentro. Eles têm esse contato. A linguagem, isso é muito importante, porque o preso, quando entra, ele tem uma linguagem própria e quando ele chega à sala de aula, ele continua tendo a linguagem lá de fora. Então é uma maneira dele ter sempre um vínculo, uma lembrança do que acontece lá fora.

Para Halbwachs (1990), a cada influência que sofre o indivíduo, outra se opõe, de tal sorte que o sujeito acredita que seus atos são independentes e criam uma sensação de liberdade, de potência frente à sociedade. Assim, podemos trazer a linguagem do mundo livre como forma de lembrança, mecanismo que interfere na linguagem adquirida no grupo da prisão, além da sensação de liberdade ou de autonomia advinda do ato de resistir à outra linguagem.

3.4.2 Benefício com o aprendizado

Conhece algum interno que tenha se beneficiado com o aprendizado vivenciado no trabalho? Essa foi uma das questões aplicadas no campo e está diretamente ligada ao resultado do trabalho do professor em referência ao aluno/preso. Nesse sentido, temos a seguir o gráfico, contendo o levantamento quantitativo referente à referida pergunta para identificarmos, a princípio, o posicionamento dos professores:

Gráfico 3 - Quanto a conhecer algum egresso/aluno beneficiado pela educação



Fonte: elaboração do autor, 2017.

Evidenciamos que 83,4% conhecem algum aluno/preso, alguém que tenha sido beneficiado, alguns internamente, com resultados educacionais; outros, pelo fato de alunos terem ingressado em faculdade, mas essa divulgação não é oficial, de forma a servir de exemplo ou estímulo para outros alunos/presos e professores a fim de multiplicar uma boa prática. Nesse sentido, acreditamos ser interessante observar as diversas formas apresentadas como benefícios no processo educacional utilizados pelo Colégio Anacleto de Medeiros. Temos o depoimento do número 09 que relata uma experiência interessante em sala de aula:

Tem um aluno que tem uma história muito bacana. Ele escreveu para uma editora dizendo que tinha interesse de escrever uma biografia e pedia uma referência, e a editora foi atenciosa e enviou alguns livros e se propôs de direcionar esse aluno por cartas.

O número 09 relata uma experiência de benefício recebido por um aluno/ interno; trata da possibilidade de novas experiências pelo aluno/preso, considerando que o professor pode ser o importante motivador no processo de formação. Nesse sentido, pequenas iniciativas lançam possibilidades e experiências educacionais positivas que estimulam o professor a novas experiências, possibilitando novos projetos educacionais, mas essas experiências não são difundidas, nem trocadas entre os colégios na prisão, tornando-se trabalhos que acabam delimitados àquele professor, mas que poderiam ser de grande valia como processo de aprendizado e realinhamento das políticas educacionais no sistema prisional.

No relato de número 04 temos a apresentação de alguns alunos que foram aprovados no vestibular, o que nos aponta para o professor que estimula e busca exemplos de sucesso em outros ex-alunos. Por outro lado, as Leis e o sistema judiciário pouco estimulam o estudo do aluno/preso. A demora na liberação de um aluno que passou para o vestibular e tem direito a essa saída é grande e muitos acabam perdendo o semestre, senão o curso. A rigidez nas saídas

para estudo com percursos rígidos que impedem os alunos de irem para outras atividades educacionais e culturais como os demais alunos, acabam impedindo, em muitos momentos, as práticas educacionais, criando obstáculos para esses alunos, que recebem essa burocracia como desestímulo ao estudo:

Ah! Sim, a gente tem alguns alunos que estão na faculdade fazendo pedagogia na UERJ e um professor gravou uma parte da vida desses alunos na faculdade, eles indo para casa e passou pra os nossos alunos assistirem.

Outra forma de prática observada ocorre pelo envolvimento da família. De acordo com o número 08, observamos essa questão, aqui representada pelo benefício de quando o filho de um aluno/preso se interessa em acompanhar as notas do pai:

Houve um preso que chamava a atenção por ter um relógio dourado e sempre muito alegre, cursou tudo direito e, certa vez, fui conversar com outros professores que me contaram que duas vezes ao ano, o filho vinha à unidade e queria ter conhecimento das notas do pai, porque quando ele saísse queria que fizesse uma faculdade. Como o pai acompanha o filho, nesse caso, era o filho a acompanhar o pai.

Quanto ao depoimento do número 03, este aborda a questão dos alunos que prestam concurso para o ENEM, que se arrependem de ter parado de estudar, mas não se arrependem do crime cometido. Nessa fala, o aluno preso associa o estar no *mundo do crime* por não ter estudado, mas uma vez inserido na realidade do crime este não se arrepende de tê-lo cometido, afirmando a sua condição de criminoso e da continuidade dessa atividade. O depoimento aponta, também, para o fato de desacreditarem de uma saída da criminalidade, apesar da maioria dos presos serem jovens, estes assumem a criminalidade como forma de vida e não vislumbram perspectivas sociais de encaixe. Para Foucault (2009), a sociedade cria uma classe e entende esta quase como natural, constituída por delinquentes, pessoas que são tratadas de maneira específica, nesse sentido, o delinquente/criminoso absorve essa verdade como absoluta e intransponível, ficando preso à própria condição e o professor atua nessa realidade, tentando de alguma forma apontar para alternativas de vida para esse aluno/preso.

Aqui dentro tem um rapaz que está prestando o ENEM e lá em Bangu tem dois. A maioria deles comenta que se pudesse voltar o tempo não deixaria de estudar. Assim, eles nunca se arrependeram do crime que cometeram, nunca falaram isso, mas comentaram que se arrependem de não terem estudado e aí é uma visão que eles terão e passarão pra os filhos deles.

Por fim, o número 06 apresenta os benefícios da alfabetização para o aluno/preso, bem como a mudança de comportamento a partir do aprendizado pela leitura. Por outro lado, nessa fala, encontramos evidenciada a realização do professor em sua profissão, quando consegue resultados objetivos da *transformação* do aluno/preso ao se alfabetizar:

Com certeza! Principalmente na alfabetização, porque na alfabetização você ensina tudo. Quando o preso começa a ler, você percebe no olhar a alegria de estar lendo. Eu tive um preso que falou assim pra mim: professor XX eu sou o único na minha família que sei ler. A alegria dele, e aquela alegria era tão grande que transformou o caráter dele. Ele começou a se ligar em livros. Eu percebi que ele vivia na biblioteca.

No entanto, o relato do número 06 nos aponta também para a questão do fracasso que passa pelo viés da comparação com outros alunos/presos; eles são vistos como aqueles que *não têm jeito*, uma vez que se considera o caráter deste educando como de alguém sem possibilidade de mudança, frente aos outros alunos/presos. Alunos que, segundo o professor, não deveriam estar ali, de forma que o professor não entende porque eles estão presos, ou ainda, porque esse aluno/preso não se enquadra nas normatizações que também existem no Colégio. Nesse caso, a prisão encontra-se no imaginário de alguns professores como uma instituição necessária, além disso, esse critério de identificação de quem merece (ou não) a prisão é algo subjetivo, que perpassa pela formação social e pelo que o Colégio pretende. Nesse sentido, de certa forma, para Wolff (2005), a definição desses presos como recuperáveis ou irrecuperáveis contribui para a desvalorização das políticas de atendimento ao preso.

Agora, é claro que tem alunos que passam por você e você percebe que não têm jeito, mas você não desiste, mas o caráter dele é aquilo mesmo. Mas outros não. Têm presos que você fala; meu Deus o que esse homem veio fazer aqui? E a alfabetização ajuda muito, muito, muito!

Observamos no relato do número 06 a oscilação quanto à identificação, no que se refere aos presos/alunos. Em alguns momentos eles são denominados como presos, em outros, nomeados como alunos. Esta alternância de denominação nos aponta para a separação tênue entre colégio e prisão que ocorre no espaço intramuros, esses limites, embora demarcados por cerca (algo que separa o colégio da prisão e as salas), ainda são frágeis e se entrecruzam em vários momentos, deixando rastros dessa maciça interferência da prisão no colégio e em espaços ainda não muito bem definidos.

3.4.3 O papel social do educador

Aqui deixamos espaço para que o professor expressasse o que ele percebe sobre algum tipo de contribuição social, como resultado de seu trabalho no Colégio Anacleto de Medeiros, de tal forma que esse profissional pode apresentar o resultado de seu trabalho e de pensar de que forma ele contribuiu diretamente para o aluno/preso, além de refletir também se o aluno deu algum tipo de devolução para o professor:

Para o número 12, o professor tem perdido o respeito social e questiona como a sociedade mudará com a perda do poder do professor:

Ele tem um papel social relevante, só que gradualmente ele tem perdido, o respeito. Quem é que vai conseguir mudar o perfil da sociedade? Montar a escola em tempo integral, alimentação, esporte, educação técnica. O caminho está aí, custa caro. Somos o agente transformador.

Segundo Aguiar (2008), o professor se sente abandonado não só pela sociedade, mas também pelos seus pares da comunidade escolar, causando um estado de desamparo e levando-os, em muitos casos, ao mal-estar e leva a doenças como a depressão. Esse professor precisa de um apoio para desenvolver o seu trabalho, frente aos aparatos de segurança da prisão. Como a relação entre segurança e educação prisional é sempre uma relação em que a segurança se sobrepõe à educação, o professor clama por respeito e espaço para se expressar e fica sem saber como tratar da questão da liberdade, uma vez que esta é um fator fundamental para o aluno da rede educacional livre.

O número 07 apresenta o professor como sendo um profissional básico, cujas demais profissões necessitam dele para existirem, pois todo ensinamento profissional advém de um aprendizado adquirido por intermédio de um professor. A dependência da sociedade do professor perpassa pela necessidade das outras profissões necessitarem da educação. Nesse caso, além da formação das profissões, temos evidenciada a questão da desvalorização do professor que é fundamental para a sociedade e esta não credita uma política voltada para esse professorado que, via de regra, sobrevive e se capacita pelos próprios meios, encontrando no prazer de lecionar o único estímulo para continuar sua jornada:

[...] Todos vão depender, um dia, de professores, então, dentro da sociedade, ele não tem sido valorizado como deveria. Tendo uma política pública séria, o professor poderia somar muito com o país em muitos sentidos.

O número 01 aponta para o interesse do professor em preparar o aluno/preso, pensando no mercado de trabalho, mas, sobretudo, para exercer a cidadania:

Acima de tudo preparar o aluno para cidadania, não só para o mercado de trabalho e dar condições dele interpretar o mundo.

Outro ponto abordado pelo número 08 é a educação como algo que replica, essa multiplicação ocorreria no âmbito familiar, após ser adquirida em sala de aula, ou seja, o aluno leva para a sua família parte do que apreendeu em sala de aula, nesse sentido, podemos pensar a partir de Tarde (1890), que aborda o processo criativo que surge inicialmente pela imitação, gerando contribuições de cada indivíduo, uma ação que se replica em outros. Desta forma, o aluno que leva para casa o aprendizado pode repassar esse aprendizado por meio do processo de imitação dos outros. No entanto, não podemos deixar de identificar a cultura prisional que é tão forte e pode ser também levada para casa pelo aluno/preso, quando de sua liberdade.

Vai mostrar para os alunos a diferença. Se eles não têm educação, como eles vão educar seus filhos?

O número 06 apresenta a questão do *limite* que o professor no presídio pode dar ao aluno/preso, sendo esse de fundamental importância para a sociedade. Entendemos por limite as regras que o professor passa para o aluno/preso, a fim de que esse passe por um processo de modificação de seu comportamento e aceitação das mesmas:

O papel do educador é tentar mostrar a todo o momento que a educação é tudo! Eu costumo falar com os meus alunos, eu brigo muito com eles, quando estão fazendo alguma coisa errada eu chamo atenção como se estivesse falando com meus filhos em casa. [...] Professor de presídio ele educa para dá limite ao aluno, coisa que ele nunca teve. [...] Nosso aluno de presídio não tem limite. [...] Eles não têm a ética dentro deles, então, por isso nós trabalhamos a questão da ética, o que é certo e errado. Ali na sala, o professor com o jeitinho dele, ele cria um vínculo e através disso ele começa a dar limite ao aluno. [...] Então o papel da educação dentro do presídio é isso tudo e lá fora também, eu tenho experiência de rua, é a mesma coisa!

Identificamos no discurso do número 06 dois aspectos relevantes; o primeiro diz respeito ao professor acreditar que precisa *dar limite* ao aluno, pois ele nunca o teve, remetendo uma escola ao signo de controle social; além de um lugar que serve de referendo às regras sociais. Desse modo, conforme Althusser (1980), a escola consiste em um dos locais onde as regras da ordem estabelecida se faz presente, de tal forma que ela repassa a submissão e a ideologia dominante para o aluno. Em um segundo momento, observamos em Aguiar

(2008), que a crise moral e ética em que sociedade contemporânea e a família estão mergulhadas, leva o próprio professor a crer que essa tarefa é sua responsabilidade; isso ocorre ao mesmo tempo em que a sociedade, na qual o educador está inserido, cobra dele uma atuação para a modificação dessa realidade, mas essa demanda complexa foge ao controle do docente, gerando um fardo grande para esse professor.

O professor, então, pretende repassar as regras estabelecidas pela sociedade, mas ao mesmo tempo essa sociedade não lhe oferece meios para esse trabalho, de tal sorte que o educador fica nessa interface e precisa criar alternativas para o seu trabalho, o que pode gerar um mal-estar pela incapacidade de dar conta de processos educacionais que não estão sobre o seu alcance ou não lhe foram propiciados.

Na manifestação do número 05, constatamos a importância social na adequação do aluno às demandas sociais do mundo livre:

É justamente tentar fazer com que o aluno tenha um comportamento mais adequado às cobranças lá fora. Porque através do estudo você pode melhorar a questão de um melhor emprego, melhor remuneração, melhor capacidade de interagir, de entender o mundo. Como também a vida privada, família, relação com os filhos... Quando se estuda estamos aptos à convivência harmoniosa com os semelhantes.

Assim, Althusser (1980) apresenta a escola como um aparelho ideológico, aquela que ensina as *regras dos bons costumes* e o lugar, na divisão do trabalho, onde o sujeito deve se ocupar, de tal sorte, que aceite a dominação de classe e não produza desconforto para a sociedade. Nesse sentido, *ressocializar* nos parece introduzir no aluno/preso uma adequação às regras sociais de dominação, nesse sentido, o professor se coloca como agente dessa ressocialização, algo que, por sua vez, também está presente no aparato prisional de controle.

3.5 Educação e segurança prisional

3.5.1 Como coexistem a educação e a segurança no mesmo espaço prisional

De maneira geral, os professores alegam que a relação entre eles e os inspetores penitenciários é boa, que há alguns atritos, mas que isso se deve a fatos pontuais e, geralmente, ocorrem diretamente com a pessoa que está desempenhando aquela determinada função, naquele momento, não representando uma regra comum a todo corpo de servidores da área de segurança.

O número 02 afirma que às vezes essa convivência entre os servidores de secretarias diferentes atrapalha o processo educacional, mas acredita que seja devido à função da área de segurança, que é inerente ao trabalho daqueles profissionais:

[...] nunca tive nenhum problema e também nunca soube de problemas que pudessem atrapalhar a parte educativa, pelo contrário, eles colaboram bastante dentro dos parâmetros normais. Às vezes atrapalham, mas é a norma do presídio com revistas sem nos avisar e chegamos para dar aula, mas não tem aula, tem procedimentos e às vezes eu tenho um trabalho pra entregar, um teste para aplicar. Venho com a aula preparada e penso: caramba, *nadei, nadei e morri na praia*, por que não avisaram a gente, somos pegos de surpresa, mas sem problema nenhum.

Segundo esse relato, a aceitação das normas de segurança coloca o processo educacional em segundo plano e os professores, de maneira em geral, se resignam às práticas e rotinas pertinentes à prisão. De tal forma, que o discurso do número 02 defende a ideia de que a rotina de segurança dos estabelecimentos prisionais não atrapalha a educação naquele espaço, mas, por outro lado, fala de vários inconvenientes, inclusive não poder dar aula, e aceita essa situação no discurso, pronunciando a palavra *normalidade*, ou seja, há uma aceitação de forma tácita do processo de submissão da educação. Nesse sentido, o princípio da emancipação da educação, pregada por Adorno (2012), fica comprometido face à lógica do processo de prisionalização.

Ao seguir a mesma linha de raciocínio, o número 05 aponta para a figura do inspetor como aquele que de alguma forma ajuda o processo educacional dentro do espaço prisional:

Tranquila, na verdade, eu tenho sempre o que falar, porque quem garante mais o nosso trabalho aqui, é a inspetoria. Porque eles são *tolhidos*, de uma certa forma, pelas próprias regras aqui dentro, de manifestar um comportamento desagradável a nós. Eu reconheço o trabalho deles. Eles ajudam no que podem, para que o nosso trabalho flua com aqueles que querem ser transformados.

No discurso do número 05, este demonstra a importância que a segurança tem sobre o aluno/preso, tanto que afirma: *eles são tolhidos*; esse uso do pronome *eles* se refere aos alunos/presos que são impedidos de *um comportamento desagradável a nós*, ou seja, o controle exercido pela prisão sobre os educandos auxilia no próprio processo educacional do colégio, no sentido de gerar uma disciplina, de forma que os alunos/presos são formatados a seguirem as regras de comportamento em sala de aula, modelo em que reproduzem as regras da prisão. Assim, o professor consegue alcançar os limites que os colégios fora da prisão não possuem. Dessa forma, segundo Aguiar (2008), esse professor que busca o respeito no colégio

fora da prisão, acaba encontrando essa especificidade no colégio, dentro da prisão, com isso, esse profissional ascende à categoria de autoridade.

Para o número 06, ocorre uma mudança de comportamento quanto às relações de convivência no presídio, relativas aos alunos/presos, professores e inspetores:

Mudou bastante. Quando eu cheguei aqui, professor não podia conversar com inspetor. Existem três classes: professor, inspetor e aluno. O professor tinha que ser amigo do aluno e não poderia ser amigo do inspetor. Aí foi quando começou a ter uma mudança, até nós mesmos começarmos a dizer a eles, gente, eles são profissionais. Eles são inspetores, mas são colegas nossos. A gente não pode chegar a ser inimigo do inspetor, nós temos que criar um elo e isso não vai mudar nosso comportamento com o aluno.

Segundo o depoimento do citado professor, ocorreu uma mudança desse comportamento de convivência entre os professores, alunos/presos e inspetores. Em um momento anterior os professores viam esse inspetor como rival e agora o identificam como parceiro. Esse acontecimento ocorre uma vez que o professor se sente distanciado da SEEDUC e mais próximo da SEAP, tal como vimos anteriormente, buscando no Inspetor um aliado, a fim de exercer de forma satisfatória o seu trabalho. No entanto, a rígida segurança e o poder envolvido na dinâmica prisional ainda é um entrave para essa convivência, como observamos na fala do número 09, que sustenta o argumento de que o respeito vem do aluno:

Depende muito do cargo, do caráter, da visão humana que ele tem. Trabalhei em duas ou três escolas e já tive problemas sérios com a inspetoria. Alguns não valorizam e acham que nós estamos ali por nada, como se nosso trabalho não tivesse objetivo nenhum. Às vezes nos sentimos sozinhos nessa relação e vemos que somos mais respeitados pelos alunos que cometeram crimes contra a sociedade e de uma maneira são considerados marginais do que por inspetores que são funcionários públicos. Depende muito mais do ser humano que está ali naquele cargo do que o cargo propriamente dito.

Embora exista um Termo de Cooperação Técnica, firmado em 2011, entre ambas as Secretarias de Estado sobre a competência de ambas, no espaço entre intramuros, esse Termo não define os direitos e deveres dos professores e Inspetores; outro ponto importante que podemos citar aqui, diz respeito a uma reunião, mencionada anteriormente, no presente estudo, com os professores. Esta reunião se seu no ano de 2014, em formato de *workshop*, promovido pela SEEDUC. Evento em que as informações foram dirigidas às normas que os professores deveriam seguir, em detrimento das questões de segurança. No entanto, os direitos dos professores e as formas de trabalho não foram ventilados e discutidos de forma a melhorar o trabalho e dar fluidez à educação naquele espaço. Assim, não há institucionalmente regras

desse convívio, ficando à revelia de cada funcionário os ditames tênues dessa convivência, o que costuma gerar atritos e acarreta, de maneira contínua, a desvalorização do profissional em educação.

Dessa forma, o número 10 afirma que a segurança é o principal em detrimento da educação e dos seus profissionais:

[...] eu acho que eles se sentem acima da gente e na verdade, se pensar bem, a escola está dentro de um presídio, nós estamos sujeitos ao presídio, eu sinto, não é isso, que eles pensam ou se sentem assim, que estão hierarquicamente superiores a nós.

E o número 12, por sua vez, afirma a ideia de que a segurança é o elemento principal – e que naquele espaço – é ela quem dita às diretrizes de funcionamento:

O professor tem uma postura mais *paternalista*, já o pessoal da segurança *apanha mais*. [...] O professor não consegue perceber que é mandatário da segurança. Que essa questão é superior a tudo.

Nesse discurso, o professor aceita de maneira passiva a dominação da segurança como algo mais relevante do *que tudo*, e ainda, o professor se coloca como aquele que possui uma *postura paternalista*, o que de certa forma traduz a ideia daquele que conduz as regras, por meio da autoridade, replicando o caráter de controle e segurança da prisão. Assim, como a cristalização das rotinas poderia sofrer alguma influência, com uma possível mudança do presídio e do colégio desse local? Essa proposta foi ventilada por um período, como veremos a seguir.

3.5.2 Sobre a desativação do Presídio Evaristo de Moraes

Em relação a esse assunto, alguns professores, os mais antigos no colégio, acreditam que os boatos sobre a desativação do presídio prejudicam o andamento das atividades no estabelecimento de ensino, uma vez que isso ressaltaria a insegurança, no que se refere ao remanejamento dos alunos/presos, ou seja, muitos passam a se preocupar para qual presídio iriam, podendo ficar mais difícil, inclusive para a visita de seus familiares. Além disso, nesse caso, o corpo docente também seria remanejado, criando expectativas sobre os locais possíveis para onde possam ir.

Quanto aos professores mais novos no colégio, estes ou não ouviram a respeito ou acreditam ser especulação a questão da desativação do Presídio Evaristo de Moraes.

No que diz respeito à desativação, temos inicialmente os relatos do número 04:

Sempre foi dito que iriam desativar o presídio [...] Se tiver de fechar eles vão fechar como aconteceu o ano retrasado, em várias escolas do Estado, que eram compartilhadas com o Município e foram fechadas e o aviso não foi muito antecipado.

Nesse relato, destacamos a questão do conformismo, tanto que o professor faz alusão às escolas do estado que foram fechadas por decisão do Governo, comparando-as com a possível desativação do presídio. Observamos que o professor se sente sem voz, impotente diante dos acontecimentos governamentais; as decisões impositivas tiram do professor o sentimento de participação intrínseca do local onde ele efetivamente trabalha.

Para Aguiar (2008), o lugar de escuta não se evidencia no espaço escolar, de tal sorte que os professores guardam suas angústias transformando-as em mal-estar, como sublinhado por Dejours (2011).

Uma questão a ser sublinhada é a de que o presídio Evaristo de Moraes, como apontado nesse trabalho anteriormente, foi criado em um local improvisado e desde o seu início a questão da transferência, para um lugar definitivo, sempre pairou na sua história. Contudo, com o tempo, considerando que a população carcerária vem crescendo 400% nos últimos 20 anos, segundo o INFOPEN, 2015, essa transferência mostrou-se inviável, tendo em vista o fato de que os presídios construídos recentemente não dão conta do grande contingente de encarcerados que chegam ao sistema prisional do Rio de Janeiro, inviabilizando qualquer possível desativação de uma unidade, ainda que ela tenha sido improvisada, leva-se em conta o fato de que passou por diversas obras durante a sua existência para se adaptar às necessidades de funcionalidade.

Quando falamos do professor que não é ouvido, apresentamos o depoimento do número 11, uma vez que o mesmo se refere à mudança, sinalizando como quão ruim seria, por conta de deslocamento, tendo em vista o fato de a unidade prisional estar próxima à estação de trem, metrô e ônibus, o que facilita o deslocamento de professores para o trabalho, assim como o dos servidores da SEAP e dos familiares dos alunos/presos. Há também a questão do estigma do complexo penitenciário, por ser este um aglomerado de prisões, enquanto o presídio Evaristo de Moraes está separado do complexo penitenciário e próximo à área central do Rio de Janeiro. Nesse sentido, essa mudança afetaria a vida diretamente do professor e demais pessoas que circulam pelo presídio.

Assim, para o número 11:

Eu acho o sistema prisional falido e tem a ideia política de jogar tudo para Bangu. Eu acho que tem muita política envolvida, no entanto, mudando de ambiente, certamente muda muita coisa. O acesso é uma das questões importantes, interfere na rotina do professor. Eu prefiro dar aula aqui. Me sinto muito melhor dando aula num lugar menos estigmatizado, me sinto muito mais leve, tenho uma estação de metrô aqui ao lado.

O professor aqui apresenta a mudança como algo negativo, tanto no aspecto do transporte precário em Bangu, quanto no tocante à estigmatização que, nesse sentido, pode estar ligada à questão de associar o Complexo de Bangu a uma ideia maior de prisão. Mesmo ciente de que já trabalha na prisão, estar dentro de um complexo prisional, com aspectos de segurança reforçados, deixaria o professor pouco à vontade, potencializando as questões de segurança sobre o colégio, tanto que este professor, no início de sua fala, faz alusão a um sistema prisional falido e que pode *jogar* para Bangu, de forma que esse *jogar* nos reporta à ideia de um arremesso de qualquer jeito e sem planejamento.

3.6 Percepção do professor sobre sua profissão

3.6.1 De que maneira esse profissional percebe sua realidade como educador no espaço prisão

Quando se referem à profissão, os entrevistados, de maneira geral, disseram que gostam do que fazem; que lecionar é uma forma de realização pessoal, mas, em sua totalidade, expressaram categoricamente a desvalorização da profissão, afirmando que a importância da função de educador não é observada como deveria – tanto por parte da Secretaria de Educação quanto por parte dos alunos dos colégios fora da prisão.

Para o número 01:

É uma das melhores profissões que existe, porque nós trabalhamos no processo de formação das pessoas, preparando a pessoa acima de tudo para a cidadania [...].

Nesse sentido, o número 01 coloca o professor e, portanto, a si mesmo, como responsável pela formação da cidadania, de tal forma que essa responsabilidade do fracasso social recai sobre ele mesmo. Assim, o profissional se cobra por esse fracasso, transferindo uma parte deste para o Estado, já que este por sua vez não investe no processo educacional

como algo fundamental, principalmente para a população marginalizada, considerando o fato de que ela poderia ter condições de melhores colocações no mercado de trabalho e na vida social com um todo.

O número 09 ressalta o seu descontentamento:

É uma profissão muito digna, porém desvalorizada. A estrutura onde ele trabalha é muito precária e não se vê mudança, a valorização por estudo, por exemplo, e isso acaba desestimulando e perdendo ótimos professores para empresas privadas ou outras áreas acadêmicas.

Para o número 09 fica nítido um descontentamento com a desvalorização da mão de obra do professor que atua na rede educacional do Estado, este, por sua vez, não oferece estrutura adequada e não incentiva (como deveria) o professor a se aprimorar, dessa forma, o professor procura outros locais para trabalho, em muitos casos deixando a profissão.

Essa desvalorização está vinculada também a uma crise social, moral e ética, de tal forma que o professor que tem a missão da formação do sujeito, encontra-se em uma posição difícil, face à luta injusta contra esse momento difícil que atinge o processo educacional como um todo. De tal forma, que a profissão de professor tem sido deixada de lado pelos jovens, ficando cada vez menos atrativa para aqueles que ingressam nas Universidades.

Segundo a Rede Brasil Atual⁵⁵, o professor recebe o menor salário entre os profissionais de nível superior, o que afugenta os jovens da docência. Segundo o site BBC Brasil⁵⁶, os professores estão entre os que recebem os mais baixos salários no mundo e uma pesquisa feita com alunos do ensino médio, apresentada pelo site Nova Escola⁵⁷, demonstra que esses alunos não são atraídos pela profissão de docente como carreira.

Nesse sentido, coadunando com esse pensamento de desvalorização temos o depoimento do número 12:

Mais desprestigiado não poderia estar. Veja bem, qual é o fim da profissão? Na minha concepção é quando você tem os descendentes em que você vai fazer o possível e o impossível para que eles não sigam o seu caminho profissional. Quando você tem isso é o fim da profissão. [...] Quantos anos eu venho estudando, anos de formação. E na verdade, a profissão na sua essência não tem mérito, não tem valorização.

⁵⁵ Rede Brasil Atual. <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2009/10/professores-tem-o-menor-salario-entre-profissionais-de-nivel-superior-afirma-pesquisadora>. Acessado em 13/11/2016.

⁵⁶ BBC. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150430_educacao_eficiencia_pu. Acesso em: 13 nov. 2016.

⁵⁷ Nova Escola. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/444/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura>. Acesso em: 13 nov. 2016.

Essa fala é recorrente, entre tantas outras, repetindo-se em vários momentos, durante as entrevistas da pesquisa, uma reflexão sobre a questão dos baixos salários, como algo sempre presente. Tal como se observa também na fala do número 06:

Bom, a profissão de professor, não é assim muito positiva do lado financeiro, mas como realização como pessoa, eu me vejo dentro disso, [...] eu tenho satisfação em trabalhar.

No entanto, embora não se tenha o apoio esperado, o professor procura pela valorização de seu trabalho, de certa forma, acaba por encontrá-la dentro do espaço prisional, como uma forma de suprir toda lacuna deixada pelo Estado e pela sociedade. Constatamos essa realidade na fala do número 02:

[...] eu gosto, então assim, eu acho gratificante e me sinto feliz [...] aqui está sendo um exercício de magistério diferente do que na escola lá fora. Aqui dentro eles demonstram, mas, é claro que tem aquele que não quer nada com a *hora do Brasil*, aquele que está apenas pra diminuir a pena, mas têm outros que têm sede de aprendizagem, a gente percebe no olhar do aluno [...] às vezes eu fujo do cronograma do MEC e a aula é diferente, é uma aula de conversação para fazer com que pense, compreenda que é você [...].

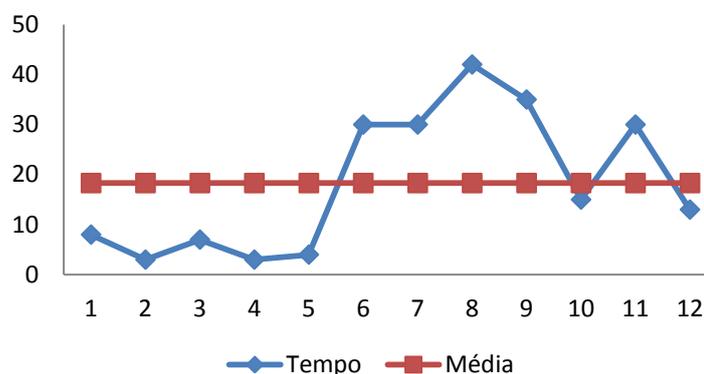
Neste relato, o professor vislumbra a esperança de poder, de alguma forma, contribuir para a formação daqueles alunos/presos, por meio de sua profissão, nesse sentido, é esse acalento, pelo ato de ensinar, que pesa, em parte, na balança da valorização da profissão, algo que também aparece na fala do número 05:

[...] é a chave de mudança do mundo, de transformação do próprio cidadão [...].

3.7 Quanto ao tempo de formação do professor

O gráfico a seguir aponta para o tempo de formação de cada entrevistado.

Gráfico 4 - Tempo de profissão



Fonte: Elaboração do autor, 2017.

Quadro 7 - Tempo de Profissão

ENTREVISTADOS	TEMPO (Em anos)
01	8
02	3
03	7
04	3
05	4
06	30
07	30
08	42
09	35
10	15
11	30
12	13
MÉDIA	18,3 anos

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2017.

Podemos observar, tanto no gráfico, quanto na tabela, que dos doze professores entrevistados, mais da metade tem um tempo superior a 10 anos na profissão, demonstrando experiência no magistério. Essa análise se faz necessária, uma vez que a pesquisa pretende confrontar a experiência do professor em atuar em educação extramuros e intramuros, de modo a que possamos entender se o tempo de atuação no magistério extramuros influencia de alguma forma às aulas no sistema prisional.

3.7.1 Vida acadêmica e satisfação da atuação profissional do professor

A primeira pergunta feita durante as entrevistas se refere à formação dos professores, cujo objetivo é o entendimento de como o entrevistado se situa no momento inicial do seu

processo de formação profissional. De modo que eles pudessem falar sobre suas profissões, de como se sentem atuando nessa carreira e se há, de fato, uma preparação adequada para atuação em sala de aula e, por fim, se ocorre alguma capacitação para atuar no colégio na prisão.

Interessante ressaltar que foi constatado no estudo, quanto à existência de professores com a formação secundarista, que estes trabalham com alfabetização e primeiro segmento do ensino fundamental na EJA; a grande maioria tem graduação completa e alguns possuem pós-graduação. Esse desenho do corpo docente ocorre uma vez que, em momento anterior, o colégio tinha o *status* de escola e, assim, oferecia apenas o ensino fundamental. Com a mudança para colégio passou a oferecer o ensino médio, ocorrendo em maior número o ingresso à instituição de professores com formação superior.

A pesquisa aponta (no tocante à formação) para o fato de que 60% dos professores têm seu curso concluído acima de 15 anos, enquanto 40% relatam ter menos de 10 anos, o que nos leva a confirmação da experiência da grande maioria dos professores no magistério. Essa experiência no magistério se evidencia, quando no decorrer da construção das narrativas, questionamos sobre a diferença entre lecionar dentro e fora do colégio na prisão, nesse momento, os relatos foram no sentido da vivência da grande maioria dos entrevistados em lecionar em estabelecimentos educacionais extramuros, como experiências anteriores à prisão.

3.8 Concepção de educação

3.8.1 Como o educador entende o que é educação no espaço prisão

De maneira geral, os entrevistados discorreram sobre a falta de incentivo e investimento por parte do governo na educação, os professores alegam que a educação funciona, na verdade, pela capacidade de os professores se reinventarem em seu cotidiano, como forma de enfrentamento da realidade, face aos poucos recursos investidos para o processo de educação, agravando-se quando intramuros, uma vez que muitos materiais não podem entrar devido a serem considerados de potencial perigoso.

Por outro lado, a educação é percebida pelos professores como transformadora do indivíduo, além de ser imprescindível na formação do sujeito, na percepção de que ele deve passar por atividades que possibilitem a convivência harmoniosa, sendo fundamental entre os sujeitos, a fim de promover uma construção do aluno/preso por meio da ética e da moral.

Para o número 01, a educação pública prescinde de investimentos adequados:

[...] uma falta de investimento [...], e ainda, para ele, a educação pública é tratada com [...] Descaso [...].

Ao continuar esse raciocínio, com relação à falta de recursos e de investimentos, identificamos nos relatos do número 02 o seguinte:

Falta muita coisa ainda. Eu acho que alguns professores não estão totalmente preparados, faltam ferramentas pra gente poder trabalhar, então, tem que inovar, a gente tem que buscar. Por exemplo, eu dou uma folha de papel em branco e uma caneta e você vai ter que dar uma *baita* aula, caramba! [...] você tem que ser um apaixonado pela educação. Então eu acho que falta material didático também, porque é uma luta interna que o professor trava com ele próprio, em relação aluno x professor x sistema. Você tem que medir o que falar, como vai ser a sua aula. [...] precisamos de uma ajuda psicológica para os alunos e professor, porque, na verdade, falando por mim, aqui dentro, assim eu acabo me transformando, tendo várias funcionalidades.

Esse relato é quase um desabafo frente à realidade da educação pública e, nesse caso, a educação dentro do espaço prisão não é diferente. O professor luta com poucos recursos frente a uma inovação tecnológica que se encontra na frente dos alunos, ainda que no caso da prisão a tecnologia se encontre cerceada, o que de certa forma diminui as ferramentas do professor, que precisa utilizar de criatividade como forma de enfrentamento da realidade educacional, uma vez que não possui recursos para competir com as várias tecnologias existentes no *mundo livre*.

O termo mais emblemático na fala do professor é do número 02: *Você tem que medir o que falar, como vai ser a sua aula*. [...], ou seja, não há liberdade de expressão na prisão. O professor precisa entender aquele espaço, de forma a interferir na formação do aluno/preso, mas sem tocar em uma série de fatores ligados diretamente ao preso, sob o risco de que possa feri-lo de alguma forma e interferir no processo educacional, o que se torna mais um entrave no processo educacional. Assim, a realidade do que não deve ser dito é atual e ainda acontece nos dias de hoje, em sala de aula, evidenciando a força da palavra atuando em um ambiente onde o professor precisa buscar meios de contornar essa realidade, a fim de dar conta do seu trabalho de ensinar.

Quanto à falta de material e suporte para as atividades educacionais temos o relato do número 05:

A falta de recursos para trabalhar aqui dentro, de material é imensa e não temos como suprir. Como que eu vou entrar com uma televisão, uma mídia? A autorização para entrar é complicada. E se precisa, pois é difícil ficar só no papel, só o texto, é muito difícil. Não é só isso, mas é uma parte que falta no meu trabalho, porque só o

livro não é suficiente. Conseguimos transmitir os próprios conteúdos que são cobrados pela DIESP, pela SEDUC e Secretaria de Estado, mas, concretamente falando em termos de recursos, lá fora, acessamos a internet, damos aquela aula baseada em recursos e aqui o trabalho é muito exaustivo.

O número 04 em seu discurso de carência de apoio do Estado acredita na individualidade, portanto, defende a ideia do processo criativo do professor como uma forma de superar as dificuldades em sala de aula:

[...] não temos muito apoio em relação a Governo, a gente sabe que a nossa Educação não é prioridade, mas eu acho que a educação funciona porque os professores conseguem que ela funcione. Eu trabalho em uma escola em que o teto está caindo, tem muitas dificuldades, mas, enfim, a gente é que faz.

Há um conformismo imanente dos professores em relação a essa realidade de descaso por parte do Governo em relação à educação e ao seu trabalho. O professor, de certa forma, aceita e se molda nesse campo de incoerências estruturais, no propósito de trabalhar, mas o trabalho também se constitui numa resistência constante, face às dificuldades de recursos e de apoio. Há reclamações sobre as políticas públicas, mas que se perdem no cotidiano do trabalho. A resistência surge no trabalho, apesar de não se ter condições adequadas. Embora tenha dificuldades, o professor cria alternativas de ensino. Identificamos aqui o fato de que as estratégias usadas pelos professores impulsionam e passam a ser de fundamental importância em sua rotina de práticas educacionais. Para Dejourns, (2012), essa estratégia defensiva passa a ser tão importante como forma de enfrentamento psicológico do trabalho, algo que se torna objeto central, convergindo esforços para mantê-lo.

Para o número 10, a educação precisa suprir o que o aluno não recebe atualmente pela família:

O papel do professor é importantíssimo. Ele tem como obrigação educar, diferente da de pai e mãe, que eu acho que não está tendo mais ou é pouco, mas é exatamente formar o sujeito, além dos conteúdos, atividades, ética, moral, coisas que o aluno não tem.

A educação é percebida pelos professores, como algo fundamental, mas não é encarada como prioridade pelo Governo, nem pelas famílias que não dão conta da educação familiar. A crise social se reflete nas famílias, quando estas não sabem tratar das relações internas, face às mudanças atuais da sociedade. Essas mudanças ocorrem em um mundo globalizado e repleto de informações, em que o indivíduo, principalmente o jovem, acredita que sabe tudo, por ter acesso às informações por meio digital. Assim, o professor precisa se

atualizar rapidamente, uma vez que novas informações chegam rapidamente pela mídia e os professores da rede pública têm pouco ou quase nenhum recurso material para fazer as atualizações necessárias. Assim, esse professor se percebe como aquele que precisa suprir uma série de lacunas, extrapolando a educação formal; eles acreditam que precisam suprir uma educação familiar inconsistente e deteriorada por uma série de injunções atuais, como o trabalho de ambos os pais, o distanciamento do diálogo familiar e a violência explícita. Segundo Aguiar (2008), há um distúrbio na definição das atribuições do professor, que permanece num pêndulo contínuo entre a vida pública e privada. A retomada do papel do professor é de fundamental importância para que o aluno seja preparado, de fato, para um mercado competitivo e desigual.

O colégio na prisão também precisa se atualizar frente às novas demandas sociais e o professor precisa estar preparado para novos desafios. Na abordagem do assunto, nos relatos a seguir, dos números 07 e 12, reconhecemos a importância de uma política educacional comprometida, que passe pela valorização do docente e investida no processo educacional como fator preponderante de desenvolvimento social.

Assim, o número 07 argumenta:

Nós estamos a muitas léguas dos países desenvolvidos, não temos uma política própria de educação que valorize o professor e que dê uma visão verdadeira sobre a real educação, acredito que temos muito para avançar nesse sentido.

Já para o número 12:

É a base de tudo. Se eu tenho uma população com uma educação de qualidade, ela terá menos problemas de saúde, de distúrbio da ordem pública, vandalismo, degradação da cidade, lixo nas ruas e como consequência um nível de empregabilidade melhor, um nível de violência menor.

Os professores afirmam a importância de seu trabalho na formação de um país melhor e da distância que temos em relação aos países de primeiro mundo. Esse distanciamento dos colégios das nações desenvolvidas para a nossa realidade educacional, advém, em grande parte, da desvalorização da profissão de professor no Brasil. Estes profissionais são atingidos negativamente e recebem pouco ou nenhum apoio. Esse professor – que acredita na educação como transformadora – vê um descaso por parte do Estado, no processo de formação para uma sociedade mais justa, demonstrando indignação ao falar dessa realidade.

3.9 Capacitação

No gráfico a seguir temos retratadas as respostas dos professores que tiveram algum tipo de preparo para trabalhar em um colégio dentro da prisão e aqueles que não tiveram esse preparo, de forma que é evidenciada a pouca ou nenhuma preparação para uma atuação em um colégio na prisão, além do fato de que aqueles que tiveram alguma capacitação terem informado de que essa não foi suficiente para abranger a realidade do trabalho.

Gráfico 5- Capacitação



Fonte: elaboração do autor, 2017.

Assim, identificamos a partir do gráfico de número 05, que não há cursos ou disciplinas que abordem a especificidade do campo da educação na prisão, bem como se registra a falta de políticas públicas, no âmbito da Execução Penal, que priorizem as assistências previstas na LEP e, em particular, a educação no sistema prisional.

3.9.1 Questões sobre o preparo do professor para atuar na prisão

Nesse tópico decidimos juntar duas perguntas feitas e que entendemos que se completam. A primeira delas: *Há preparo para trabalhar na prisão?* A segunda: *Qual tipo de treinamento gostaria para trabalhar na prisão?* Ao levantar essas questões, entendemos que tanto o preparo quanto o treinamento se complementam, de tal forma que procuramos englobar as duas perguntas no mesmo tópico, facilitando a orientação do presente texto.

Segundo os relatos apuramos (sobre a questão dos professores que ingressaram recentemente no Colégio Anacleto de Medeiros) que eles tiveram um curso de oito horas. Esse curso, ministrado pela SEEDUC, por meio da DIESP, foi avaliado como insuficiente pelos professores, que informaram que o mesmo não deu conta de sanar dúvidas e de prepará-los para trabalhar em um colégio no interior da prisão.

No que diz respeito aos treinamentos que eles gostariam de receber para sua melhor atuação profissional, os professores responderam que ele deveria ser efetivamente um treinamento prático, apontando situações com as quais eles poderiam se deparar, auxiliando-os na maneira de enfrentar a realidade prisional. Segundo os professores, tal preparo poderia abranger um curso de relações interpessoais, além de apresentar os procedimentos de segurança das unidades prisionais, no que diz respeito à entrada de objetos, tratando também de como eles deveriam abordar a classe de aula, tendo em vista o perfil particular do aluno/preso. Entre as respostas foram ventiladas também questões como: material didático específico e orientação psicológica para os professores.

O número 06 aborda a questão do professor no presídio:

[...] tem que ter jogo de cintura, ele tem que ter uma personalidade forte, porque aqui dentro acontece de tudo, principalmente, muito mais do que lá fora, o charme do aluno, aquela necessidade de atenção, então se o professor não estiver preparado e não for preparado pra isso, acaba tumultuando [...] Às vezes as colegas chegam aqui com carência lá de fora e pode misturar, então por isso é que tem que ter preparo.

O número 06 retrata bem a necessidade de preparo do professor frente à realidade do colégio na prisão, algo que perpassa ainda pela condição do preso que anseia por atenção; além disso, soma-se a essa vontade o desgaste da imagem do professor no cenário educacional nacional, o que leva o professor a se *misturar*, segundo relato do número 06. Esse *misturar* se refere principalmente aos professores que se envolvem emocionalmente com o alunos/presos. Esse dilema é inerente ao estar próximo, às relações humanas, e ocorre também na rede pública extramuros, no entanto, dentro do sistema prisional, causa espanto e, em muitos casos, traz consequências negativas, principalmente para o professor.

Para Aguiar (2008), ocorre em sala de aula um excessivo envolvimento afetivo, o que provoca um desgaste da função docente se traduzindo em sintomas físicos e psíquicos.

O *workshop* que ocorreu em 2014, na SEEDUC, teve como ponto de partida a divulgação de diversos envolvimento de professoras com presos. Alguns professores chegaram a ser presos por tentativa de entrar com material proibido, como celulares e drogas. As últimas prisões ocorridas anteriormente ao *workshop* referem-se a duas professoras, no ano

de 2013, em que na entrada do Complexo de Gericinó, ao passarem por uma revista corporal, como relata o site do Extra⁵⁸, foi identificada com elas a presença de materiais ilícitos.

Esses acontecimentos surgem de certa forma no relato do número 04, quando o mesmo fala da insistência dos alunos/presos por demandas diversas provenientes do *mundo livre*. Em seu discurso, o professor precisa saber como tratar daquela situação, assim como não ficar sozinho com o aluno/preso, uma vez que eles podem ser abordados com propostas que não condizem com a função do professor. Saber transitar pelas dinâmicas da prisão é fundamental para o trabalho do professor. O discurso do número 04 aponta para a falta de suporte necessário para desenvolver o seu potencial de trabalho, considerando o fato de que ao entrar em um ambiente – que o seduz pela atenção proporcionada –, este professor consiga, de forma adequada e segura, solucionar aquele impasse de maneira satisfatória, de modo a não sucumbir às solicitações inviáveis dos alunos/presos, interagindo com a turma, mas sem temer o que vai dizer.

A seguir, no relato do número 04, temos a oportunidade de observar essa questão:

Se tivesse um preparo, acho que eles deveriam pegar as situações que passamos e aquelas que podem acontecer; explorar e mostrar caminhos para solucionar. Nada teórico; deveria ser algo na prática, como por exemplo: Eles pediam muito o telefone e falavam: professor [...]. Pode ligar? Você precisa saber que não pode. Você precisa dizer: Não posso ligar para ninguém. Outro exemplo: Será que XX poderia trazer um sabonete? Não posso. Você pede a Sônia, fala com o Diretor e se houver necessidade de ter um sabonete especial vão providenciar pra você, mas eu não posso, eu não trago nada. Essas coisas a gente vai aprendendo na prática. Existem situações como não ficar sozinho com o aluno em sala de aula. Você até, por fim, vai fazendo. Poderia ser um preparo dessa forma, do que acontece e a orientação de como deve solucionar.

Assim como o discurso do número 04, o relato do número 08 reafirma a ideia da existência de possíveis tentativas de envolvimento dos alunos/presos com os professores; e que esses professores precisam estar preparados para rechaçar essas propostas de maneira a não atrapalhar as aulas:

O preparo que se tem é saber com o que está lidando, muitos deles não estão com família, mulheres. Às vezes até se encantam com a professora, por chegarem mais arrumadas e ela tem que ter jogo de cintura.

Percebemos pelos relatos que há uma necessidade de capacitação específica, que dê suporte e orientação ao professor atuante dentro do espaço prisional, para que aquela realidade não o subjogue de forma a culpabilizá-lo, sem antes passar por uma preparação

⁵⁸Disponível em: [Extra.http://extra.globo.com/casos-de-policia/duas-professoras-sao-presas-por-entrarem-com-celulares-no-complexo-de-gericino-11029238.html](http://extra.globo.com/casos-de-policia/duas-professoras-sao-presas-por-entrarem-com-celulares-no-complexo-de-gericino-11029238.html). Acesso em: 10 mai. 2017.

adequada aquele ambiente recrudescido da prisão. Essa necessidade é explanada pelo relato do número 05, em que este afirma que se não tivesse uma experiência anterior e estivesse no início de sua carreira, não estaria preparado para o colégio na prisão.

Ainda quanto à capacitação, número 05 argumenta que teve uma capacitação, mas ela não foi adequada e não abordou pontos importantes. A capacitação que ele cita foi destinada aos concursados mais recentes, dirigida ao trabalho educativo nas prisões e no sistema socioeducativo. Registramos assim, professores que não foram capacitados, geralmente os mais antigos, e os que ingressaram mais recentemente, que foram capacitados, mas que não consideraram adequado o conteúdo:

[...] houve uma capacitação, mas muito relacionada a conteúdos. A prática pedagógica direta com conteúdos não relacionada para relações interpessoal. Eu nunca tive problema. Eu sou uma pessoa capacitada, mas reportando para o início da minha carreira, eu não estaria preparadXX pra enfrentar essa experiência, bastante diferente.

Quando constatamos que muitos professores informaram que não receberam capacitação, isso se dá, no momento em que se observa que esse tipo de formação não é sistemático. Ocorre esporadicamente por iniciativa da DIESP e não se encontra como instrução obrigatória para o ingresso do professor no colégio na prisão.

Por outro lado, há aqueles que dizem não precisar da capacitação e, nesse sentido, destacamos o relato do número 02, um dos poucos que disseram que não precisa de preparo, mas que também não passou por capacitação. Ele nos relata:

Nossa! Eu não tive! Eu caí como paraquedas, eu assinei um contrato e nunca tinha trabalhado nesse sistema, pra mim foi uma surpresa muito grande, mas eu acho que o preparo, falando por mim, é o preparo do dia a dia, preparo de humanismo.

No depoimento do número 02, este afirma que o preparo se dá pelo *humanismo*, ou seja, entendemos que ocorra pela experiência do dia a dia, pela vivência em sala de aula. No entanto, o fato de construir *em loco* a experiência empírica, consiste em dizer que precisará passar por muitas situações que terá de suplantar a partir do momento, de improviso, de erros e acertos. Essa experiência, pela ação de aprender ao agir, remete a Clot (2010), esta afirma que o poder de agir é distinto, ou seja, ele pode ser maior ou menor conforme as suas alternâncias funcionais, que se fazem entre o sentido e a eficácia, portanto, esse poder de agir se coaduna com a realidade da sala de aula na prisão que é algo inconstante. O professor está

sujeito às nuances da prisão e sem um preparo adequado tem menos eficácia em levar o aprendizado.

Quanto à questão sobre o tipo de treinamento que o professor gostaria de receber, o número 07 se manifesta:

Eu entendo que os técnicos deveriam entrar nas unidades prisionais e receberem a realidade que vivemos no dia a dia. Porque nós não temos como considerar unidades escolares prisionais iguais as que estão lá fora. Nós temos a questão da segurança, uma série de detalhes que são atípicas da realidade geral.

Da mesma forma o discurso do número 09 aponta para o fato de que ele não conhecia e o processo de conhecimento sobre o sistema prisional, ele ainda afirma qual tipo de preparo gostaria de ter tido, ao entrar para dar aula no colégio intramuros:

Um panorama do funcionamento de cada unidade, os procedimentos. E não sabia de como podia vir, a cor da camisa. Com o tempo que fui descobrindo no boca a boca como o que posso e não posso fazer. Inicialmente, temos um impacto pelo que a sociedade coloca na nossa cabeça que isso aqui é um inferno.

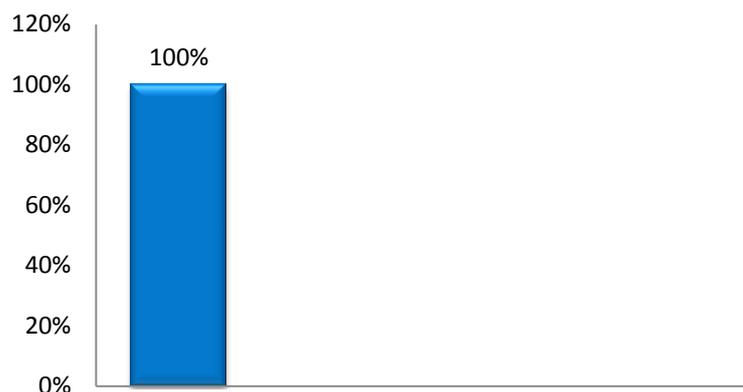
Em ambos os relatos há indícios de que os professores adquirem saberes sobre a rotina, a partir de suas próprias vivências no colégio dentro da prisão. Em sua maioria eles aprendem com os professores mais antigos, mas dizem que gostariam de um preparo para trabalhar com essa realidade e um suporte contínuo frente às demandas dos alunos, algo que, em muitos momentos, eles não podem dar conta. O aprendizado a partir dos outros professores se constitui em ferramenta fundamental, funcionando por meio da observação, tendo em vista a falta de capacitação adequada. Para Clot (2010), esse processo se faz pela imitação, esta, por outro lado, pode iniciar com uma cópia do modelo imitado, a partir da observação, em que em seguida, ele se vê reproduzindo o modelo copiado e, por fim, percebe-se que o gesto imitado, apropriado, já não é mais idêntico ao mesmo, por meio da subjetividade criativa, dinâmica em que ele se transforma em um novo modelo, um novo saber fazer, a partir da cópia do modelo anterior.

3.9.2 Sobre refazer o curso para tornar-se professor

Neste tópico, perguntamos ao professor se este faria novamente o curso para atuar na mesma profissão, ou seja, lecionar. Observando o gráfico a seguir, todos os professores questionados informaram que fariam o mesmo curso, a fim de se tornarem professores

novamente. Interessante ressaltar que temos professores com ensino médio, que lecionam para o ensino fundamental, enquanto àqueles com graduação preparam as séries mais adiantadas. É interessante fazer essa distinção, tão somente para entender o porquê de não se ter utilizado a palavra graduação para todos, e sim curso.

Gráfico 6- Faria novamente o mesmo curso para lecionar?



Fonte: elaboração do autor, 2017.

Como observado no gráfico, muitos professores ao responder ao questionário, o fazem com repostas curtas e, por isso, em muitos casos, senti necessidade de perguntar o porquê, para que desenvolvessem mais a fala, de modo a contribuir de maneira mais completa com o estudo e compreendendo a motivação que os levaram à profissão, tendo continuado nela mesmo face às dificuldades relatadas durante o presente estudo.

A fala do número 02, a seguir, afirma com veemência a possibilidade de refazer o curso para a profissão de professor e não deixa possibilidade de dúvida:

Sim! Eu acho que isso está no sangue!

Questionado sobre o porquê dessa afirmativa, ele responde:

[...] Estou fazendo um trabalho legal que está valendo a pena, eu vejo o fruto no brilho dos olhos deles, um sorriso, uma gargalhada na sala de aula. Por algumas horas eles conseguem esquecer que estão presos a acreditar que estão num mundo diferente. Eu gosto do contato, do ser humano, do dia a dia. Eu gosto!

Nessa resposta temos como apoio para realização profissional o resultado de uma humanização no aluno/preso, o que de certa forma justifica o querer continuar na profissão. No entanto, esse estímulo ocorre principalmente em um colégio dentro da prisão, diferente do

que relatam, de maneira geral, sobre os colégios do lado de fora. Então, entendemos que pelo fato de o aluno/preso estar sobre um processo de prisionalização, sobre rígidos códigos de segurança, o professor funciona como um dos elos entre o mundo livre e a prisão. Nesse sentido, a motivação e o desejo andam juntos, tal como afirma Dejours (2012), e nesse caso específico, o professor se vê motivado pelas reações afetivas dos presos e o desejo de lecionar se replica a partir dessa motivação, que retroalimenta esse desejo.

Quanto ao número 10, este afirma que faria novamente o mesmo curso, mas não para trabalhar em *escolas de rua*, uma vez que, segundo ele, *não vê esperança* nessas escolas, ou seja, é seduzido pela educação no cárcere, mas, nesse caso, o seu desejo de trabalhar em colégio dentro da prisão não aparece atrelado ao salário, que não oferece atratividade, mas sim a educação especial, algo que, segundo ele, é diferente e que gosta desse fazer. Aqui entendemos como educação especial aquela destinada à população vulnerável e encarcerada.

Assim, o número 10 se manifesta quanto à possibilidade de refazer o curso:

É complicado, porque, mediante o que vivemos hoje, faria sim, mas para trabalhar com a educação especial. Não consigo ver esperança nas escolas de rua. Lutamos, mas os alunos não correspondem. O que muito me entristece é a falta de valor que a sociedade tem por nós, diferente na educação especial. Saúde e educação estão muito difíceis. Até meu pai fala que ganha mais que eu.

Este discurso do número 10 e sua afirmação quanto à atração pela educação especial, de que o curso que faria seria focado nessa formação, demonstra que o professor tem o desejo de transformação social, considerando-se o fato de que, parte desse desejo, é satisfeito pela ação de ministrar aula no colégio dentro da prisão. Portanto, a atuação com alunos/presos cria uma sensação de reconhecimento profissional pessoal, que para Dejours (2012), encontra-se dividida em reconhecimento pela hierarquia. Este se faz pelo fato de sentir-se útil e, o segundo, pelo reconhecimento por parte de seus pares, algo que se dá pela *habilidade, inteligência, talento pessoal, originalidade e beleza*. Temos, nesse sentido, uma forma de validação social, que oferece suporte ao professor que atua dentro do colégio na prisão, o estímulo necessário para querer continuar exercendo a atividade nesse local.

Ainda por essa linha de pensamento, o depoimento do número 04 aborda a questão do respeito que conseguiu dentro da prisão e da felicidade de atuar nessa profissão:

Faria porque sou muito feliz no que faço. Graças a Deus eu consegui fazer com que todas as pessoas (nos locais onde trabalho) me respeitassem. [...] Eu sou feliz, eu não sei se conseguiria ser feliz em outra profissão.

No ambiente prisional, esse respeito é percebido pelo professor advindo do aluno/preso, ele consiste em um atrativo para o professor que atua em sala de aula. Para Dejours (2008), a indisciplina dos alunos, em conjunto com outros fatores como a violência a falta de segurança, dentre outros, geram a síndrome de *burnot*. Por outro lado, ao atuar no sistema prisional e encontrar um meio *seguro* para o trabalho, embora limitado de materiais, este professor se apega ao respeito como parte desse estímulo, mesmo que esse respeito se dê pela interferência de fatores de segurança que exercem controle sobre os alunos presos. E até como contradição ao meio, ele produz para o professor um ambiente mais *saudável* de trabalho, no que concerne à realização frente a sua formação, pois ali, de certa forma, ele encontra o reconhecimento de seu trabalho nos alunos. Para Honneth (2003), o reconhecimento se faz por três formas que se completam, como o amor, o direito e a solidariedade. Essas três formas de reconhecimento são encontradas no aluno/preso, quando este demonstra gentileza, auxiliando o professor em da sala de aula, quando ouve e presta atenção no professor, quando eles participam das aulas, efetivamente, e falam de suas histórias e dificuldades. Dessa forma, cria-se um vínculo entre o professor e o aluno/preso, o afeto acontece com o convívio e, nesse ponto, o respeito se faz presente.

Ainda em se tratando do desejo de lecionar, o número 07 se refere a essa questão no espaço entre grades, pois segundo ele *foi onde se encontrou*, mostrando que essa realização encontra-se presente. Isto se dá, uma vez que o professor se vê como ator no processo de formação e de transformação (processos estes presentes no colégio na prisão), considerando-se também que o sistema educacional complementa o processo prisional e não faz uma ruptura com ele.

Eu recomçaria tudo trabalhando na unidade prisional, pois foi onde eu me encontrei na educação e sei que em 100% o professor pode somar desejando para ver uma perspectiva nova da realidade de futuro em nosso país.

Ainda quando questionado se faria o curso novamente, o número 06 responde:

Com certeza!

E perguntado sobre o porquê dessa certeza, afirma o seguinte:

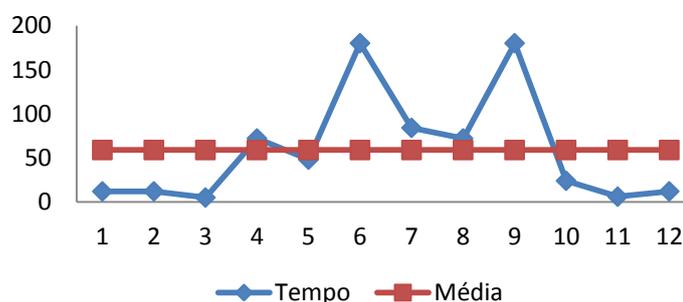
[...] Sabe, a vontade de entrar em sala de aula, de dominar aquele grupo, de ensinar de brigar por eles! Isso já está incorporado e eu sinto falta. Eu sei que quando sair daqui eu vou sentir falta do trabalho que eu faço aqui dentro.

Temos aí a questão da preparação do aluno/preso para o futuro e como o próprio número 06 afirma: *dominar aquele grupo*, um discurso que revela a ideia de que ao assegurar o controle, o professor teria como promover o processo educacional no espaço entre grades. Este processo é diferente do que é encontrado no colégio fora da prisão. Aguiar (2008) aponta para o narcisismo do professor, que caiu em desgraça com a perda da valorização e do respeito nos espaços educacionais do *mundo livre*; enquanto essa atenção e valorização persiste nos alunos/presos, elevando a autoestima do professor que naquele espaço consegue se impor sobre a classe, passando o conteúdo programado e agindo, assim, como forma de realização de sua atuação profissional .

3.9.3 Quanto ao tempo de serviço no Colégio Anacleto de Medeiros

Os professores foram questionados quanto ao tempo de serviço no Colégio Anacleto de Medeiros. Nesse sentido, apresentamos os tempos de serviço na forma gráfica a seguir:

Gráfico 7- Tempo de serviço no Colégio Anacleto de Medeiros.



Fonte: elaboração do autor, 2017.

Quadro 8 - Tempo e serviço no Colégio Anacleto de Medeiros

ENTREVISTADOS	TEMPO (Em meses)
01	12
02	12
03	5
04	72
05	48

Quadro 7 - Tempo e serviço no Colégio Anacleto de Medeiros (cont.)

06	180
07	84
08	72
09	180
10	24

11	6
12	12
MÉDIA	58,9 meses 4,9 anos

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2017.

Entendemos que durante o estudo identificamos uma grande variante referente ao tempo de serviço entre os professores. A pesquisa revelou que há professores que ingressaram recentemente para lecionar no colégio, por outro lado, encontramos aqueles que ingressaram há muitos anos, o que nos parece ser saudável e contribui para a troca de experiências. Essa variação de tempo de serviço contribui, de maneira positiva, para as práticas educacionais, no sentido de que as novas práticas acadêmicas são trazidas pelos novos professores, enquanto a experiência dos antigos, em sala de aula, naquele espaço específico, é dividida com os que chegaram mais recentemente.

3.9.4 Mudança na rotina do Colégio

Os professores mais antigos perceberam uma mudança significativa referente ao espaço físico do colégio que, segundo eles, melhorou com a ampliação de salas, a conquista de um auditório, a colocação de uma cerca dividindo o colégio do restante do presídio, além da separação das turmas, que antes eram seriadas, ou seja, várias séries na mesma sala de aula.

Quanto às mudanças estruturais no espaço, essas são evidenciadas nos relatos que se sucedem, de forma a demonstrar as adaptações feitas no lugar que antes era um galpão.

O número 06 relata:

[...] Eu quando cheguei aqui, a escola era totalmente diferente, trabalhávamos todos no Galpão, um espaço grande. Todas as turmas juntas, e o que uma falava a outra tinha que parar de falar para poder o colega ser escutado. Aí depois veio as mudanças, a reforma, as obras e agora cada um tem a sua sala, cada um tem a sua turma, sem medo e preconceito, numa escola como se fosse de rua.

Este discurso do número 06 aponta para a primeira e expressiva mudança na estrutura física na então escola, que não possuía salas separando as turmas, que funcionavam em um espaço aberto com todos os alunos/presos misturados. Com as obras concluídas, os espaços das salas de aula foram definidos e identificados como tais, auxiliando no processo

educacional e proporcionando ao espaço um caráter, de certa forma, distinto do restante da prisão.

A mudança física do Colégio, após a divisão em salas de aula, passou para a etapa da separação do espaço de todo o colégio, para que esse diminuísse, dentro do possível, a interferência do presídio sobre aquele espaço. Dessa forma, a Diretora do Colégio implementou a colocação de uma grade, a fim de separar a prisão do colégio, tal grade encontra-se até a presente data, como no relato do número 04:

Algumas coisas mudaram em relação, por exemplo, ao nosso espaço físico, quando eu vim para cá, a gente não tinha essa divisão da escola com aquela grade que está dividindo para o pátio. Então no início a gente tinha o pessoal que ficava ali para receber qualquer tipo de correspondência, ficava muito embolado com os nossos alunos, às vezes estávamos dando aula e aparecia na porta alguém que não era aluno da escola e a gente ficava meio surpreendido com isso e aí aos poucos a gente foi ajeitando e a Sônia colocou aquela grade e isso melhorou.

A separação do espaço foi percebida, durante as entrevistas, como algo positivo, uma vez que, embora haja um portão que permanece aberto, ela cria uma sensação de outro espaço além da prisão e *limita* assim, a entrada daqueles que não são alunos, diminuindo também o barulho provocado pelo número menor de presos ao redor do colégio. Esse número menor de presos que não são alunos foi evidenciado em nossa pesquisa de campo.

Outra mudança elencada durante os relatos foi a que se refere à dificuldade aumentada do acesso dos professores aos materiais para sala de aula, o que, de certa forma, traduz num controle maior daquele que entra na unidade prisional e para quem vai para o colégio. Nesse sentido, o número 07, aceita e entende essa necessidade da segurança aumentada da unidade prisional, que se sobrepõe à rotina do colégio. Na fala do professor, identificamos a questão da aceitação do espaço educacional entre grades como um espaço submisso à segurança.

O número 07, por sua vez, apresenta a educação como não sendo prioritária:

Houve uma alteração no espaço físico, por não ter acesso direto com parte dos materiais, mas é compreensível, pois tudo que é relacionado com a segurança nós sabemos da prioridade. [...] Nós temos que, cada vez mais, prestar atenção, tentar ter uma parceria com a realidade da SEAP, no sentido de ter comunhão, de ter condições de trabalho e eles terem a visão que o nosso papel é fundamental também na sociedade como cada um tem a sua função específica.

Evidenciamos a ideia de que – para os professores mais novos –, a mudança é percebida principalmente nas disciplinas da grade de aula, uma vez que eles não tiveram contato direto com a mudança na estrutura física, com a diminuição dessa grade curricular

algumas matérias deixaram de existir em aula. As mudanças ficaram focalizadas, principalmente, para esses professores, na estrutura das matérias, principalmente nas que foram extintas, mas de maneira geral há uma aceitação e acabam se encaixando em outras funções.

O número 09 atesta que:

[...] vejo que essa nova estrutura dificultou, pois limitou o número de professores, algumas pessoas saíram da sala de aula, mesmo sem querer [...].

Já o número 05 relata:

Tenho uma carga horária pequena de 12 tempos, são 3 dias na semana que tenho e ainda temos uma carga horária reduzida e só conseguimos desenvolver um trabalho no ano, quando transcorridos alguns meses. Ano que vem que mudará, com a implantação do ensino em módulos. O ensino médio será em 4 módulos. Até esse ano será em regime seriado.

Nos discursos dos números 07, 09 e 05, professores que ingressaram mais recentemente no colégio, temos evidenciadas as mudanças referentes às cargas horárias e matérias alteradas pela SEEDUC, enquanto os professores mais antigos são marcados pelas mudanças. Assim, em alusão às mudanças no colégio, para aqueles professores antigos, o marco de suas memórias são as mudanças estruturais do colégio, enquanto para os professores mais novos, o mais marcante diz respeito à questão da mudança do currículo, algo que, por sua vez, não afetou tão fortemente a memória dos professores mais antigos.

3.9.5 Facção e o processo educacional

Nesse tópico abordaremos a questão do preso denominado como *seguro* estar no presídio Evaristo de Moraes. Ou seja, presos que recebem essa denominação porque foram expulsos das facções ou que não foram aceitos por elas, tendo em vista os crimes que cometeram. Geralmente esses crimes são aqueles contra os costumes, nesse sentido, entendemos que a facção criminosa afeta a rotina do colégio e o trabalho dos professores que atuam no espaço prisional.

Identificamos também a questão da influência da não existência da facção no presídio Evaristo de Moraes. Neste caso, os presos que ali estão são denominados como sendo de *seguro*, ou seja, por questões de risco de vida estão nessa unidade prisional. Muitos dos professores entrevistados disseram que não percebem a diferença, mas outros professores

percebem essa diferença. Nesse sentido, apresentamos a seguir, como forma de exemplificar a influência da existência ou não da facção sobre o aluno/preso, o relato do professor 06 sobre a troca dos presos, com a chegada dos presos denominados de seguro:

Quando saiu este grupo e veio o do *seguro*, ficamos com medo porque eles são pessoas mais agressivas. Mas na sala de aula funcionam com normalidade. Só que o professor que está com eles precisa ter consciência que aquele grupo é de *seguro*. Então, ele tem que estar mais atento a sua postura, a sua fala com o preso. Você não pode abrir uma exceção que ele possa imaginar uma outra coisa e possa te prejudicar. Você tem que se comportar como profissional na sala de aula e com o povo do *seguro* você tem que ser mais curioso, ter mais atenção.

Aqui o professor aponta para a realidade da facção ou para a ausência dela na unidade prisional, algo que muda as características dos presos, mas segundo ele, em sala de aula não muda muito, contudo, exige que estejam mais atentos. Interessante aqui é a questão da sala de aula, entendida como sendo um local neutro pelos alunos presos. Assim, Clot (228) chama a nossa atenção para a questão da conflituosidade social, que influenciará diretamente na conflituosidade interna do indivíduo. Ou seja, podemos por analogia fazer inferência sobre o professor que atua dentro de um ambiente onde ocorrem conflitos sociais, nesse caso, localizamos aqui a facção como um desses conflitos, mas há outros, como os conflitos inerentes às questões de segurança que ocorrem entre o inspetor e o preso, por exemplo, situações em que esse professor pode ser acometido por doenças psíquicas quando a conflituosidade interna atingir níveis alarmantes e afetar a vitalidade do professor.

O número 12 nos apresenta, a partir de seu olhar, como ele percebe a cadeia denominada de seguro:

Quando está numa unidade chamada de seguro, não é uma cadeia livre. Não estão todos soltos. Não é uma cadeia aberta. Vejo como cadeia acolhedora não é restritiva.

O número 12 se refere à cadeia que *não é livre*, pois, diferente de outras prisões, nesta, muitos dos presos, por questões de segurança, permanecem trancados e liberados, mas monitorados, para algumas atividades. No entanto, o professor afirma que se trata de uma *cadeia acolhedora*, uma vez que recebe presos oriundos de outros presídios e que foram rejeitados pelas facções.

Para o número 05, quando este se refere à questão do seguro, ele acredita que há um comportamento melhor do aluno/preso no Presídio Evaristo de Moraes, tendo em vista que *não querem mais o choque*, no entanto, entendemos que essa unidade é o último reduto de acolhimento; e caso o preso não se adapte a este local, não terá outro presídio para ser

transferido e ficará trancado sem sair da cela, na chamada cela de seguro, uma vez que, nesse caso, não poderia ficar em convívio com os outros presos:

Eu acho até que o comportamento é melhor devido a isso. Eles vêm de fora já com a carga do choque de convivência em grupo. Aí eles chegam aqui e não querem mais esse choque. É um comportamento bastante vinculado a esse seguro.

No discurso do número 03 encontra-se evidenciada a questão do preconceito existente entre os próprios presos, estes desterrados das facções por questões também preconceituosas:

[...] eu não vejo diferença, a não ser o preconceito que um passa para o outro.

Nesse relato, encontramos evidenciado o fato de que os presos, degredados ao presídio Evaristo de Moraes, replicam, com os outros presos, neste espaço, o preconceito que receberam. Para Butler (2006), algumas populações são percebidas como espectros, portanto, podem ser ofendidas por não serem percebidas como pertencentes à raça humana. Assim, a violência passa a ser justificada por esse não reconhecimento, ela se dá de modo circular, uma vez que as pessoas validam e incorporam esses traços de violência. Os presos são percebidos pela sociedade da mesma forma, tanto que pela população de maneira geral deveria haver o regime de prisão perpétua. Essa identificação pelo não existir é perpassada por entre os próprios presos, um ciclo contínuo de violência retratada e percebida por meio do preconceito que se instaura ali com certa normalidade e é percebido pelo professor.

O professor, por sua vez, sente-se abandonado pelo Estado e diz não ter o reconhecimento necessário da sociedade, caracterizando assim uma violência na falta de reconhecimento profissional, mas um motivo de mal-estar sofrido pelos professores de modo geral.

3.9.6 Relatos livres

Quanto aos relatos livres sobre o trabalho do professor e a educação na prisão, estes são referentes a um questionamento que é feito ao final das entrevistas aos professores, deixando-os à vontade para falarem mais sobre o que quisessem explicar sobre o tema. Sobre essa parte da pesquisa constatamos que 33,3% dos entrevistados não quiseram falar mais sobre o assunto, enquanto 66,7% expressou a vontade de contribuir com seus relatos, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Quiseram ou não falar mais sobre a educação na prisão



Fonte: elaboração do ator, 2017.

Trouxemos então, alguns relatos para ilustrar os assuntos abordados pelos professores, destacando que o discurso é livre e ficou a critério do próprio professor abordar aquilo que lhe pareceu mais pertinente. Destacamos a seguir alguns dos discursos escolhidos, optando por aqueles que traçam uma linha referente ao que foi falado anteriormente, no que diz respeito ao tema do trabalho do professor na prisão.

Damos início aos relatos livres, ressaltando o número 09, que relata como se sente, apresentando uma necessidade de ser apoiado para trabalhar naquele ambiente. Sua narrativa também se refere a uma capacitação específica necessária, encontrando-se repleto de questionamentos, afirmando que não sabe a quem recorrer, uma vez que se sente só na busca por uma melhoria no desempenho do seu trabalho e de um melhor resultado na profissão:

Eu acho que a gente deveria ter muito mais capacitações, orientações, reflexões, estudos sobre o trabalho, muito mais apoio. Eu sinto às vezes, uma pouco sem orientação. E fico pensando se meu trabalho está surtindo efeito? De que maneira eu posso mudar? De que maneira a escola pode se adequar mais ou menos? Apesar de enxergar alguns prêmios e qualificações, ficamos sem referencial. Falta um pouco mais de integração, mesmo que exista, precisa ser mais consolidada.

O relato a seguir, do número 12, corrobora com a ideia de que falta um incentivo para os professores e coloca a educação como *ferramenta* para a *ressocialização* afirmada no sistema prisional, percebe-se que essa ideia é absorvida pelo Colégio, demonstrando a necessidade de que o professor entenda o seu papel na instituição – e se esse papel condiz com o que a educação pretende ou se ele se confunde com as expectativas do sistema prisional.

[...] Se já está ruim lá fora, imagina quem sai com o estigma de ex-presidiário. Se você pensa em ressocializar e a educação é a ferramenta para isso. Se é isso, arregaça a manga, vamos fazer direito, incentivando o magistério.

Para o número 02 a mudança de paradigma do preso passa pela necessidade do professor deixar de lado o preconceito quanto ao preso, no que se refere ao delito por ele cometido, para que o trabalho educacional seja feito de maneira a não se contaminar por esses atos do passado do aluno/preso. Além disso, ele aponta para o trabalho que se faz com o aluno/preso, como algo que efetivamente contribui para o crescimento profissional e humano do professor. Nesse sentido, o número 02 acredita que o professor deva refletir sobre as causas que levaram o aluno/preso à prisão. O que de certa forma é contraditório, uma vez que ele, professor, ao conhecer o delito cometido pelo aluno/preso, só entenderá parte desse passado que o levou à prisão, mas faltam outros fatores, como o familiar, o social, o afetivo e o educacional.

[...] A gente tem que se despir de todo preconceito pra poder fazer um trabalho legal com eles e tentar resgatar essa galera e mostrar pra eles que a humanidade existe. Em alguns casos não existe, a gente sabe. É difícil? É! Eu sempre falo pra eles que quando saírem daqui irão encontrar muita barreira, vai ser difícil, complicado, não serão aceitos, mas tem que correr o risco. Esse trabalho é legal até pra nós, enquanto ser humano. Entender o que leva alguém a ter um comportamento à margem da sociedade. Quais foram as causas? A pobreza, a pressão, não ser aceito dentro de um grupo onde queria aparecer? É muito legal esse relacionamento, professor/aluno. A consciência do aluno em relação ao professor, porque, porque ele percebe que nem tudo está perdido, que nem todos querem castigá-lo. Eles conseguem compreender assim: eu errei, mas está me metralhando, tem gente que ainda acredita em mim, então eu posso melhorar, posso mudar.

O número 03 trata da educação como um fator preponderante para a criação do senso crítico e que este gera a emancipação do sujeito:

Eu acho que a educação muda a pessoa totalmente. Se você pertence a uma classe social e quer ter uma ascensão, não existe nenhum dinheiro suficiente que vai mudar você, a não ser a educação. Primeiramente, você precisa mudar a maneira como você vê o mundo e pode até usar o dinheiro que tem em benefício daquilo, mas quando a pessoa não é educada, não tem senso crítico das coisas, responsabilidade sobre seus atos, consciência dos seus direitos e deveres eu acho que a educação passa por aí, é a base do indivíduo, além da saúde.

Essa fala do número 03 nos remete à educação como base do processo social e sendo necessária, de fato, uma educação emancipadora, nesse sentido, para Adorno (1995), o processo educacional precisa estar pautado na independência do aluno, para tanto, o professor precisa ser cada vez menos necessário em sala de aula, para que os alunos desenvolvam seu senso crítico e de independência. Mas como trazer esse processo para um colégio dentro da prisão, onde o aluno preso é dependente do inspetor que os libera para o café, a visita, o

médico, o colégio? Além disso, deve-se refletir sobre o fato de que esse aluno é dependente também do professor que traz notícias do *mundo livre*; e esse professor que atua e que é valorizado por este aluno preso; além disso, a questão perpassa pela valorização e o controle sobre o aluno, caracterizando um processo em que o aluno não se torna emancipado.

Assim, para o número 03, contrapondo ao pensamento da maioria dos professores sobre a perspectiva da ressocialização, este percebe a emancipação do aluno/preso por meio da construção do senso crítico. Nesse sentido, ele vislumbra um exercício de cidadania e autonomia dessa população, enquanto para maioria dos entrevistados o processo de ressocialização é o ideal, este por sua vez, acredita que ele perpassa por uma produção ideológica que conduz a uma padronização do indivíduo ou ainda pode levar a reprodução simples do que foi apresentado.

Dessa forma, o processo de recompensa do professor perpassa pelo processo de dependência do aluno/preso. Para o número 01, o trabalho exercido como professor dentro do sistema prisional gera um tipo de recompensa para a vida desse profissional:

Olha, é um trabalho interessante, gratificante porque a gente percebe mesmo que está exercendo, acima de tudo, uma diferença na vida deles, é uma coisa gratificante. Você percebe que está influenciando muita coisa nele, você vê isso claramente.

Assim, no discurso do número 10, identificamos a valorização do aluno/preso, no que se refere ao trabalho do professor, comparando-se com a escola do *mundo livre*, no que diz respeito a não valorização do professor nesses espaços, tanto que ele gostaria de fazer um curso de especialização voltado para a educação especial, uma educação inclusiva. Mais uma vez evidenciamos a valorização do trabalho do professor como mola propulsora de estímulo profissional e suas correlações com a prisão e o seu processo punitivo, que gera a disciplina dos alunos/presos:

Eu estou preocupado e é uma constante. Eu gostaria de fazer educação especial, eu vejo que os que mais necessitam e estão dando valor ao professor, que é o preso. Eu vejo na educação especial essa valorização, qualquer vitória, qualquer avanço, é uma festa. E são essas vitórias que eu gosto de vivenciar, e aqui fora eu não vejo isso.

O número 07 chama a atenção para a possibilidade do contraturno, ou seja, que haja outras formas de capacitação em outros horários, uma vez que hoje, de maneira geral, no sistema prisional do Rio de Janeiro não existe a possibilidade de o preso trabalhar e estudar simultaneamente, tendo em vista a carga horária das atividades serem incompatível com a

rotina da prisão, o que leva a maioria dos presos a preferir o trabalho intramuros, considerando o colégio e a sua formação:

Eu acho interessante a perspectiva que as unidades estão tendo com curso o SENAC, curso de informática. Isso é muito precioso, mas o ideal é que isso possa ter uma ligação com a própria escola, se pensar no contraturno para não afetar as aulas. Entendo que profissão é algo que tem que acontecer. Não sei de que maneira que poderia ser aprimorado isso, mas tem que ser pensado numa profissão futura de ocupar a mente cada vez mais para aqueles que estão privados de liberdade.

Por fim, o número 06 fala das pesquisas sobre a educação no sistema prisional e começa a relatar que esse tema cresce em debate no meio acadêmico, mas, que para isso, se faz necessário o convívio dos pesquisadores com os professores dentro do espaço de aula. A fim de que o pesquisador entenda de fato como funciona àquela realidade e não perceba superficialmente o colégio na prisão. Assim, a pesquisa e a universidade devem fazer parte desse processo de discussão, para que, por meio de debates, possamos contribuir para construção de um processo educacional melhor, partindo da reflexão por meio de experiências anteriores:

Quando eu vim trabalhar aqui não se falava, nem eu sabia que no presídio tinha escola. Há muito tempo atrás não se falava nisso. Hoje eu já vejo você fazendo um trabalho, sei que na Uerj tem um grupo que trabalha em cima do tema escola no presídio. A única coisa que eu acho, que essas pessoas que fazem pesquisa têm que estar aqui dentro comigo, porque só se conhece que está dentro. [...] Então, por exemplo, você está aqui dentro, você está vendo nosso dia a dia, você entra com a gente e você percebe. Agora, quem está lá fora e fala sobre o presídio tem que vir aqui conhecer, tem que entrar, ficar uns dias, algumas horinhas aqui dentro pra ver a movimentação de como que é a dinâmica de trabalho de todos aqui, isso é muito importante.

Ainda, segundo o relato do número 06, entendemos que se faz necessária uma presença da universidade, dialogando cada vez mais com o processo de educação na prisão, de forma a produzir saberes que possam contribuir para uma melhor formação dos professores envolvidos nesse processo; além de debater sobre as políticas públicas, apontando para possibilidades de transformação desses espaços dos Colégios intramuros, como forma de formação, inclusão e capacitação para o mundo do trabalho desses alunos/presos, partindo da premissa de que os professores são atores fundamentais nesse processo de formação.

4 CONSIDERAÇÕES

“A emoção pura de um encontro, o deslumbramento de uma descoberta, esse instante fugaz de silêncio anterior à palavra que vai ficar na memória como o rosto de um sonho que o tempo não apagará por completo.”

(Saramago)

Após a apresentação do referido trabalho, sobre o olhar do profissional em educação que atua dentro do sistema prisional e, em particular, no presídio Evaristo de Moraes, traremos aqui argumentações inerentes às questões levantadas durante a pesquisa, embora em se tratando de prisão, em sua complexidade, temos a certeza de que não daremos conta de todas as questões envolvidas no processo prisional, sendo o colégio nosso foco, buscando trazer à luz as memórias dos professores que atuam nesse espaço.

Lembramo-nos de que como princípio norteador trouxemos questões do estudo sobre a influência do ambiente prisional para a vida profissional e privada dos professores, bem como o propósito de entender as influências do meio sobre esses agentes, identificando as formas como estes profissionais percebem a si e ao meio de trabalho. Deparamo-nos com uma linha significativa que perpassa toda a história do sistema prisional no Brasil, tendo início no Aljube, passando pela Cadeia Velha, Ilha Grande, Casa de Correção da Corte e Casa de Detenção, Complexo da Frei Caneca, Presídio Hélio Gomes até chegar ao presídio Evaristo de Moraes, local do estudo, onde o Colégio Anacleto de Medeiros se encontra e onde os professores ouvidos atuam até a presente data. Em meio a épocas diferentes, períodos políticos distintos, observamos que a adaptação no sistema prisional se configura em uma adaptação constante aos anseios de controle de cada época. Desde a Casa de Correção da Corte, inaugurada nos anos de 1850, com seus raios inacabados e modificados com o tempo, passando pela moldagem, *temporária* do Galpão da Quinta como presídio, em 1966, tendo em vista a lotação do Presídio Hélio Gomes; um percurso de mudanças que nos levaram a considerar que somente em 2006 as lajes são colocadas, uma vez que a saída daquele espaço estava sempre evidenciada pelos dirigentes do sistema prisional, algo que nunca chegou a acontecer – chegando, por fim, aos espaços improvisados e modificados do Colégio Anacleto de Medeiros.

O Colégio Anacleto de Medeiros teve o seu início como uma sala improvisada, autorizada pelo diretor do presídio à época, com uma turma de alfabetização, no ano de 1970, chegando ao ensino médio na atualidade. O colégio passou por diversas mudanças, algumas

estruturais, considerando os espaços que foram ampliados em face às conquistas da direção do colégio, junto à direção do estabelecimento prisional, um processo de negociação sempre longo e de súplica por espaço para ampliar o ensino.

Identificamos que o colégio passou por um processo contínuo de conquista dos espaços e se fez ouvir, mesmo que de maneira modesta, no sistema prisional. Mas entendemos também que há uma busca contínua pela identidade do colégio, evidenciada em todos os relatos, em que os professores afirmam ter pouco ou nenhum suporte da SEEDUC, face aos processos rígidos da prisão, condições que de certa forma impedem a educação em seu pleno desenvolvimento. Por outro lado, há uma influência mútua, entre o colégio e a prisão, de alguma forma a prisão também se vê permeada pelas atividades do colégio, embora o colégio receba mais influências da prisão.

Evidenciamos que alguns processos pedagógicos são prejudicados, tendo em vista que os professores precisam: de construção (formação) profissional específica para atuar em colégio na prisão; da utilização de mídias modernas nas aulas; de acompanhamento psicológico; a fim de enfrentarem os inúmeros relatos e demandas dos alunos/presos; além de agilidade na liberação dos alunos/presos para a aula; maior apoio da SEEDUC frente aos processos de segurança na unidade, considerando que, nesse sentido, as atividades educacionais não sejam prejudicadas.

Quanto à valorização do professor, embora pequena, essa se mostrou necessária e evidenciada no trabalho dos professores que atuam no Colégio Anacleto de Medeiros, quando comparada com a crescente desvalorização dos professores nos colégios do *mundo livre*. Assim, o sentir-se valorizado pelos alunos/presos constitui-se em um atrativo. Essa valorização se faz constituída por alguns fatores, tais como: o forte aparato de segurança no sistema prisional, algo que regula o comportamento dos alunos/presos; a demanda do aluno/preso por ter um elo com os professores que trazem notícias do *mundo livre* e o fato desse aluno/preso estar vivendo em coletivo prisional, instância que entende o professor como sendo alguém que pode ajudá-lo de alguma forma, quer seja por ouvi-lo, pela formação oferecida ou ainda pela informação do mundo livre, coisa que não obteve anteriormente. Isto posto, soma-se ao fato de o professor necessitar de atenção (fator de extrema importância no processo educacional aluno/professor), em um contexto em que, no *mundo livre*, o professor, tem menos atenção e controle da turma. Nesse sentido, as aulas nos sistema prisional mostram-se extremamente atrativas àqueles professores que ali atuam e conhecem essa realidade.

Além disso, vimos configurar-se um perfil dos professores do colégio na prisão, considerando os fatores que os levaram a ingressar nos sistema; como respondem às diversas formas de ingresso no colégio, como contratados, com concurso próprio ou por transferência de outros colégios estaduais; o que pensam sobre a educação no espaço prisão; como entendem o seu papel nesse processo educacional específico; a discriminação que sofrem; os riscos que correm no exercício do seu trabalho e durante a sua estada com seus familiares e em outros momentos do *mundo livre*; como avaliam as novas políticas educacionais em implantação e como reagem frente a essas mudanças, entre outros assuntos.

O sistema educacional passa por mudanças – essa constatação torna-se nítida nos discursos dos professores. A avaliação dessas transformações perpassa pela valorização do novo, do que precisa mudar para acompanhar os novos anseios sociais, um tempo em que cada vez mais se busca por especialistas, em uma sociedade em que a informação torna-se cada vez mais acessível pela mídia. O professor está imerso nessas mudanças, quando matérias curriculares são extintas e horários são diminuídos, tendo em vista as novas políticas públicas. Esse professor precisa se modificar e se atualizar frente às novas políticas educacionais, de modo a não *ser extinto* frente à internet, ao ensino à distância, às políticas econômicas que buscam mais cortes de pessoal ou a terceirização de funcionários, estes mais fáceis de serem demitidos e, portanto, mais suscetíveis à aceitação das mudanças impostas pelo Estado.

A valorização existente dentro da sala de aula, por intermédio do aluno/preso, consiste no baluarte do professor, como forma de justificativa para um estímulo contínuo frente ao desestímulo desse professor quanto à desvalorização de sua profissão, tendo em vista a exclusão de algumas disciplinas nos estabelecimentos educacionais, de modo geral, causando um mal-estar e chegando, em muitos casos, ao sofrimento psíquico. Uma vez no colégio na prisão, o professor que ali atua tem domínio da turma, ainda controla as aulas como na educação de um passado recente, apesar de que, na atualidade, na sociedade livre, isso não se mostrar mais viável, devido aos diversos fatores sociais, tecnológicos, éticos e de segurança.

Tratei, durante o trabalho, da questão da importância em preservar as memórias desses professores, como forma de repensar o processo educacional na prisão, ouvindo o profissional que atua nesta realidade, de forma a entender o contexto em que esse professor está inserido e como ele se vê frente ao seu trabalho e a sua importância como trabalhador. Assim, identifiquei a questão do controle no colégio, ciente de que este transmite, embora apenas em parte, uma sensação de segurança ao professor, mas esse controle não é total, por vezes o

aluno/preso chega a transgredir essa situação, como quando não faz o exercício passado pelo professor ou simplesmente não vai à aula. O controle também é evidenciado em sala de aula, quando o professor, em seu discurso, afirma que é atraído pelo fato de poder controlar a turma e se fazer ouvir. Assim, o controle é uma constante na prisão, embora haja continuamente uma busca dos presos, por uma ruptura desse controle, ou ainda uma resistência às normas vigentes.

Evidenciamos a fragilidade do professor que pode ser captado pelo aluno/preso, como forma de lhe conseguir objetos e favores. Nos relatos, temos discursos que tocam no aspecto da *sedução* do aluno/preso, ou seja, tentativas de aproximação desses alunos/presos para obterem vantagens de forma a burlarem a segurança. Assim, esses profissionais precisam ser capacitados por meio de treinamento contínuo, algo que se faz essencial, tendo em vista a realidade dura da prisão, principalmente para o professor que inicia a sua atuação no sistema prisional e não conhece a realidade desses espaços.

Apoiei-me no trabalho do professor e na sua atuação no colégio na prisão, nesse sentido, assinalei alguns pontos que se tocam, tais como a questão de como esse profissional é visto pela sociedade, considerando que por meio de um processo histórico ele é entendido como um agente sacerdotal, ou seja, ele não é visto pela sociedade em geral como um trabalhador assalariado, mas como um agente *vocacionado*. Dessa forma, faz-se necessário entender o professor como trabalhador, alguém que precisa atuar de forma plena, mas que precisa de condições necessárias para o seu trabalho (quase nunca elas são atendidas), podendo até adoecer devido à ausência de apoio da instituição ao qual está vinculado. Assinalei algumas interferências na ordem da educação, que se afiguram no sistema prisional, bem como suas particularidades frente aos professores nesse espaço.

Por meio do presente estudo, inferi meu olhar, a partir do campo da Memória Social, em algumas questões mais visíveis, estas referentes à atuação do professor em um colégio no interior de uma unidade prisional.

Uma questão evidenciada no estudo foi aquela que diz respeito à diferença observada pelos professores, quanto à atuação destes em espaços educacionais dentro e fora da prisão; enquanto o colégio na prisão limita a liberdade de expressão – uma vez que este professor precisa saber transitar entre vocabulários próprios dos presos e questões delicadas referentes às peculiaridades das pessoas presas – no colégio extramuros a dificuldade gira em torno da perda de respeito pela figura do professor, que relata, por diversos momentos, essa dificuldade e não consegue mais dar conta dessa nova realidade sociocultural da sociedade extramuros.

Outro ponto presente foi aquele que abrange a grande rotatividade de alunos/presos, tendo em vista a dinâmica jurídica e institucional da prisão, que precisa movimentar esse aluno/preso para outra unidade prisional e acaba retirando-o da sala de aula, diferente do colégio extramuros, cuja evasão escolar, embora seja grande, é bem menor, se comparada com a realidade na prisão, onde não há distâncias físicas, que necessite de transporte público, mas uma distância criada pela sociedade, na qual classes diferentes não têm os mesmos acessos às garantias de direitos. Isso se reflete na autoestima do preso e em questões subjetivas que os distanciam, em sua maioria, de uma esperança de se entender como sujeito de direitos e de sonhos possíveis de realizações, o que eleva o colégio a um lugar distante, por vezes inalcançável, uma vez que o preso não acredita que o colégio, de fato, vá trazer algum benefício social, por isso é de suma importância os exemplos de alguns poucos que conseguiram e de ações pedagógicas que criem suporte ao professor, este de fundamental papel para essa ação, mas que não se entende com suporte suficiente para essas inserções.

Evidenciamos a questão da saúde do professor que pode ser comprometida psicologicamente, devido a vários fatores que se avolumam sobre o profissional. No caso do professor que trabalha em colégios extramuros pesa a perda da autoridade deste sobre o aluno, no entanto, no colégio intramuros os fatores que pesam são outros, como a limitação em seu discurso, o engessamento de ações que não podem ser realizadas tendo em vista os aspectos de segurança, como a Internet, por exemplo. Ainda por esse viés, registra-se o estigma que se estabelece por trabalhar diretamente com pessoas, em alguns casos, esses professores não sabem de que forma esse essa realidade irá comprometer a sua vida privada e é essa incerteza que pode trazer algum transtorno. O professor sente a constante influência da prisão sobre o colégio – essa interferência existe tanto no aspecto físico, quanto em questões administrativas e pedagógicas – e, mais uma vez, o professor fica limitado em suas práticas, frustrando seus planejamentos; outro ponto importante é a questão de uma possível violência, que pode ocorrer por uma possível rebelião na prisão, ou uma violência fortuita, que pode advir de algum aluno preso, esse tipo de violência perpassa pelo imaginário dos professores. De fato, temos diversos fatores que podem, sobremaneira, contribuir para o adoecimento dos professores que atuam no colégio na prisão, mas de maneira interessante os relatos não sustentam um possível mal-estar pelo trabalho nessas condições, o que nos leva a passar para outro ponto, os mecanismos que atuam como contraponto, evitando que o professor adoça psicologicamente.

Dentre os mecanismos que estimulam os professores a continuar e a responder que gostam da profissão, embora revoltados com os péssimos salários, as condições ruins de

trabalho e as questões que envolvem sua segurança, temos o fato do respeito, proveniente do aluno/preso, fator que alimenta o ego do professor e o faz suplantar outras carências profissionais. Entendo que esse respeito provém das rígidas regras da prisão e sem sombra de dúvida, fora da prisão, esse aluno/preso teria outro comportamento, mas o fato de estar ali e de observar o professor como elo do mundo livre com a prisão, atinge esse aluno/preso como uma forma compensatória de barganha, elevando o professor à condição de um sujeito merecedor de grande consideração e respeito. Assim, esse educador consegue balancear a sua autoestima, uma vez que se sente útil e é o principal personagem em sala de aula. Esse professor sente-se realizado e chega ao prazer de estar ali, como o prazer é percebido subjetivamente, cada professor tem o seu grau aumentado em proporções próprias, mas o estar em aula eleva nitidamente essa carga de prazer, tanto que evidenciei nas entrevistas muitos professores que levaram suas segundas matrículas da rede pública estadual para a prisão, em busca desse sentimento de satisfação em ministrar aula, perdido, em parte, nos colégios extramuros. Não entro aqui no mérito da carga horária menor das aulas na prisão, nem na pouca quantidade de alunos, mas o fato de estar em um ambiente insalubre e tenso já seria o suficiente para não ser um espaço atrativo.

Por outro lado, vejo aqui que a docilidade do aluno/preso – esperada pelo professor – se reveste pela necessidade de atenção; essa docilidade se mascara em controle e a prisão se faz com o ápice desse controle. Entendemos que a prisão, com as novas tecnologias ao alcance de todos, perderam parte desse controle, uma vez que o preso pode se utilizar dessa tecnologia para, por exemplo, se comunicar e cometer inclusive crimes, por meio do telefone celular. Entendemos, por outro lado, que o controle existe e persiste, ele é mais do que corpóreo, é social e imanente à sociedade, espalhando-se por entre os espaços sociais, de forma que o termo *ressocializar* – amplamente difundido nos espaços prisionais, como elemento nominativo que produz a ideia de mudança da forma de pensar e agir do preso, que será liberto – traz consigo a ideia subjacente de controle e não de emancipação, esta última tão necessária no processo educacional, como essencial para o aluno ser um cidadão pleno. Assim, o Colégio na prisão traz para si, por meio do uso do termo *ressocializar*, o compromisso, mesmo que não oficial, mas como uma condição explícita nos falares da transformação do preso. Entendemos que o colégio na prisão deixa de atender a um dos princípios fundamentais da educação que é a emancipação e se insere, de forma complementar, à lógica da prisão. Os professores, de maneira geral, preparam o aluno/preso, como se pudesse formatá-lo, uma lógica que precisa ser repensada, tendo em vista o fato de que a questão da prisionalização se faz presente. Quando o colégio se entende como agente de

continuidade do processo de *ressocialização*, faz-se necessária uma reflexão em busca de novas perspectivas, uma vez que a *ressocialização* marca o sujeito que passou pela prisão, identificando-o como um elemento perigoso. Muitos professores são captados pela lógica da prisão e se entendem como integrantes desse sistema, o que na verdade não deveria acontecer, pois na prisão temos a lógica da massificação, que retira a individualidade do preso, tratando-o como integrante de um coletivo, já que em muitos momentos estes presos se entendem como integrantes de uma facção.

Outro ponto observado foi no tocante à indefinição, percebemos que durante as entrevistas, os professores, ao nomear o aluno/preso, em muitos momentos usavam o termo *presos*, em outros momentos foram denominados *alunos* ou por *eles*, demonstrando o desconforto em que se encontra o professor para uma simples identificação daqueles aos quais ensina. Esse desconforto reflete a dicotomia da própria educação naquele espaço, que não se definiu de forma autônoma, sendo fortemente influenciada pela prisão.

Observei durante o estudo da memória social dos professores, que mais da metade destes (que ingressaram para trabalhar no Colégio Anacleto de Medeiros) não fizeram concurso específico para atuar em colégio na prisão. Em sua quase totalidade, eles afirmaram precisar de capacitação específica e que aprenderam com a prática, ou seja, com os próprios erros e acertos, além de ouvirem os conselhos dos professores mais antigos. Na verdade, essa demanda de capacitação surge sobre um campo específico que é a prisão, repleto de regras impostas pelo próprio meio social que é a prisão. O professor sente-se inseguro em abordar alguns assuntos que podem gerar polêmica em um ambiente repleto de conflitos. Nesse sentido, é interessante uma capacitação abrangente para o professor, não só para aquele que inicia o seu trabalho na prisão, mas também uma capacitação continuada, algo que lhes dê suporte e tente dirimir suas demandas e restrições, buscando a construção de uma pedagogia própria e que possa ser aplicada, de modo que o professor tenha segurança para proferir seus pensamentos, não esbarrando em outras *normas*, comuns à prisão.

Quanto à afetação, evidenciei que mesmo entre os professores que responderam não se sentirem afetados (por ministrarem aula dentro da prisão), esta afetação apareceria nos discursos, como o medo da violência na rua contra si e seus familiares, o medo de rebeliões; afetação também evidenciada no fato de não ficarem com a porta da sala de aula fechada; de não tocarem em assuntos polêmicos que pudessem inflamar para discussões com a turma; na abordagem das questões de segurança e proibições às quais são submetidos; na alusão à baixa frequência dos alunos/presos, tendo em vista a realidade dura desses alunos/presos e uma série de outros fatores que, de fato, afetam o professor no espaço educacional incrustado na

prisão. Essa afetação pode ser de ordem psíquica, portanto, emocional e precisa ser observada por profissionais, de modo a que esse professor tenha um suporte contínuo, para que a sua atuação em sala de aula seja plena, a fim de que possam desenvolver de maneira satisfatória o seu trabalho e não leve para a sua vida privada as afetações sofridas na prisão.

No tocante à formação do professor, menos da metade fez algum curso de pós-graduação, embora 100% dos professores entrevistados tenham dito que fariam novamente o mesmo curso para atuação profissional. O fato de não procurarem nova capacitação acadêmica aponta para um desestímulo na profissão, considerando os baixos salários e os poucos investimentos como fatores importantes, levando cada vez menos jovens a se interessarem pela profissão. Por outro lado, o fato de os professores que atuam na prisão afirmarem, na totalidade dos entrevistados, que fariam o mesmo curso novamente caso pudessem voltar ao início de sua formação, evidencia, de alguma forma, a valorização do profissional em educação, algo que vai além de aumento de salário e investimentos, perpassando pelo respeito e valorização. Assim, esses professores precisam de melhorias salariais e de trabalho, aspectos fundamentais que devem ser somados ao respeito e à valorização, de tal forma que se possa restituir ao professor o *status* de profissional e não de funcionário simplesmente vocacionado frente ao sacerdócio da profissão, discurso este muito comum, inclusive entre grande parte do professorado.

O convívio entre a prisão e o colégio apresenta-se dentro de uma *normalidade*, na verdade, embora alguns tenham relatado conflitos isolados, a convivência é pacífica de modo a deixar fluir a rotina. Essa aparente harmonia se dá, em parte, pela aceitação do processo duro de segurança, que os próprios professores afirmam ser prioritária frente ao processo educacional. O colégio encontra-se submisso às regras da prisão e essa aceitação das normas sem o questionamento das mesmas reflete o ponto de integração do colégio à prisão. Ou seja, o colégio faz parte de uma *normalidade* para o funcionamento da prisão, deixa o preso com alguma ocupação frente ao ócio por falta de atividades em uma prisão superlotada, o que diminui os possíveis conflitos entre presos e entre estes e os inspetores. Essa lógica perpassa pelo discurso de *ressocialização*, mas, de fato, na prisão ela está no controle da ordem prisional, na ocupação do preso para deixá-los *tranquilos*. Nesse sentido, reside a importância da existência do colégio dentro da prisão. Assim, o colégio funciona como afirmador do modelo social de massificação das pessoas e das relações sociais, pois perdeu a identidade e o reconhecimento de suas funções fundamentais.

Um ponto que considerei interessante é o de que muitos professores não souberam de casos de antigos alunos/presos que obtiveram sucesso, tanto no estudo quanto no trabalho do

mundo livre, ou seja, essas informações de acompanhamento da vida do aluno/preso são de suma importância, como forma de estímulo para esses professores e para os outros alunos/presos. A fim de que eles possam vislumbrar, embora haja inúmeras dificuldades, uma possibilidade na obtenção de sucesso. Além disso, esses egressos que progrediram podem contribuir de alguma forma, com seus relatos, assinalando os pontos que foram difíceis e como conseguiram suplantar essas dificuldades, de forma que essas memórias sejam assimiladas e trabalhadas pelos que estão na prisão. De fato, temos uma enxurrada de notícias sensacionalistas de violência, mas poucas sobre boas práticas e creio que replicar essas boas práticas crie uma memória de possibilidades, tão necessária entre os presos que em sua maioria são desestimulados pela baixa perspectiva de acolhimento do mundo livre, entendendo a prática criminal como a única possibilidade.

A desativação do Presídio Evaristo de Moraes foi um dos pontos do estudo e esse fato foi evidenciado em vários momentos, sendo o último, próximo aos Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro, no ano de 2016. Momento em que tomou corpo os boatos sobre a desativação do presídio (para que a prefeitura fizesse um grande estacionamento), algo que não se concretizou. Tendo em vista o fato de que o presídio foi iniciado de maneira improvisada, previsto para ser algo temporário, o assunto surgiu nos relatos dos professores mais antigos no colégio: a mudança e desativação do presídio Evaristo de Moraes. Entendo que o fato não se deu em virtude do alto número de presos no sistema prisional do Rio de Janeiro, considerando que, no Brasil, nos últimos dez anos, a população carcerária subiu 400%, tornando inviável a desativação de um presídio, em face da superlotação constatada em outras unidades prisionais, uma vez que o ingresso de novos presos é constante. Assim, os professores não expressam uma preocupação nesse momento quanto à desativação, mas ainda paira sobre eles uma possível troca dos presos, mudança feita pela SEAP e determinada por questões de segurança da unidade, geralmente no que diz respeito às facções criminosas. Os temas abordados na pesquisa perpassaram pela capacitação, pela educação como ferramenta *ressocializadora*, pela reflexão do professor sobre o aluno/preso, pelo ingresso do professor naquele Colégio, considerando também a emancipação do aluno/preso, a valorização do professor no colégio na prisão, a possibilidade de contraturno a fim de captar mais alunos para a aula, além da necessidade do pesquisador acadêmico vivenciar o espaço do colégio na prisão. Assim, tendo em vista a gama variada de questões, alguns temas acabam por se chocar, é o caso, por exemplo, da *ressocialização* e emancipação; nesse sentido, entendo que os relatos demonstrem o quão necessária é a discussão do trabalho docente na prisão, de

forma a oferecer subsídios para reflexões sobre o exercício do magistério em espaço de privação e restrição de liberdade.

Entendo que as memórias são constituídas a partir de vivências, que podemos, à luz de alguns pensadores e por nossas experiências, utilizá-las como recurso para a melhoria de trabalhos futuros, planejamentos e principalmente como forma de evitar danos às próximas gerações, melhorando a qualidade de vida.

Por fim, sugiro a construção de uma política pública voltada para a formação dos professores, estes atores sociais que atuam no sistema prisional, de maneira a formá-los e capacitá-los para a sua vivência no espaço da prisão, assim esses profissionais terão um maior embasamento teórico metodológico em suas ações educativas.

Nesse sentido, esse professor terá as ferramentas pedagógicas necessárias para a sua melhor atuação e levando a um melhor rendimento do aluno/preso.

Entendo que se faz necessário um planejamento para a educação no contexto prisional, de modo que o sistema educacional perceba qual o rumo a seguir e qual o tipo de política pedagógica deverá adotar e para quê. Atualmente, pelo que abordei durante este trabalho, o Estado tem feito uso do improvisado em diversos momentos, de modo que a educação e o próprio sistema prisional se moldaram por parâmetros sem planejamento, meramente de reação a algum tipo de necessidade momentânea, advinda de descontrole do quantitativo, do descontentamento da população carcerária ou da sociedade. Desta forma, o que causava ou causa algum tipo de desconforto aos entes públicos merece uma atenção pontual.

Cabe aqui ressaltar que é papel do Estado entrar com ações sociais cabíveis, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e a educação de qualidade como algo fundamental para essa melhoria.

No entanto, esta tese comprova que há necessidade de uma reformulação da política pública educacional para o sistema prisional, principalmente no que tange à preparação e à capacitação do professor que atua em espaço de privação de liberdade, uma vez que esse profissional não entende, de fato, a sua função nesse espaço, nem como deve proceder mediante as diversidades de acontecimentos ligados à rotina prisional. Espero que a presente tese contribua para a construção de uma política pública que objetive a melhoria do sistema educacional em meio prisional.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.79, p.76-80, 1991.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leon Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico do professor**. Curitiba: Juruá, 2008. 98 p.
- ALTHURSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980. 121 p.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, 200 p.
- ANTUNES, Ricardo Luisz Coltro. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed.,10. São Paulo, SP : Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).
- ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira. Entre dois cativeros: Escravidão urbana e sistema prisional no Rio de Janeiro 1790 - 1821. In: MAIA, Clarissa, Nunes; NETO, Flávio de Sá.; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos, Luiz **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, v. 1, 217-248 p.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação; Formas e transformações da memória cultural**. Campinas: Unicamp, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 261-306 p.
- BECKER, Jean-Jacques. A opinião pública. In: REMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1996.
- BENEVIDES, Paulo Ricardo. Superlotação x penas alternativas. **Visão Jurídica**, Rio Grande do Sul, 2010.. Disponível em: <http://revistavisaojuridica.uol.com.br/advogados-leis-jurisprudencia/59/superlotacao-x-penas-alternativas-213023-1.asp>. Acesso em 05 jul. 2015.
- BERGSON, Henri. A memória ou os graus coexistentes da duração. In: _____. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 47-93 p.
- BLOCKER, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 17-58 p.

CALLADO, Cátia. Henriques. (Org.). **O ambiente da Ilha Grande**. Rio de Janeiro: UERJ; CEADS, 2009, 299-368 p.

CAPELLER, Wanda. O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. **Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 127-134. 1985.

CARREIRO, Camila Motta; CASTRO, Monica Rabello de. Autoconfrontação e movimento de ressignificação de representações sociais no trabalho docente. In: CASTRO, Monica Rabello de. (org.). **Investigação do trabalho docente: sujeitos e percursos**. Rio de Janeiro: Caetés, 2012. 208 p.

CHAZKEL, A. Uma perigosíssima lição: a Casa de Detenção do Rio de Janeiro na primeira república. In: MAIA, Clarissa, Nunes; NETO, Flávio de Sá.; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos, Luiz. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, v. 2 7-34 p.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gêneses e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq; Faperj, 2009. 456 p.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010, 368 p.

CNJ [página eletrônica]. **Geopresídios**. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php. Acesso em: 17 ago. 2015.

COHEN, Lawrence; FELSON, Marcus. Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity approach. **American Sociological Review**, vol. 44, p. 588-608, 1979..

DANTAS, Rosilene; PEREIRA, Tânia Maria Dahmer. Notas reflexivas sobre a relação de custódia e o exercício profissional: o caso do hospital de custódia e tratamento psiquiátrico. In: FORTI, Valéria. GUERRA, Yolanda. (org.). **Ética e direitos: ensaios críticos**. Rio de Janeiro: Lumen & Juris, 2009.

DEJOURS, Christopher. **Psicodinâmica do Trabalho, contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DEJOURS, Christophe. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília, DF: Paralelo 15; Rio de Janeiro: FioCruz, 2011.

DEPEN. **Resolução nº 9 de, de 18 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJ091F9E35ITEMID58725736264041509258575CA245CB89PTBRNN.htm>. Acesso em 12 ago. 2015.

DICIONÁRIO Online de português. **Dicio**, [s.l.]. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/ressocializar>. Acesso em: 8 set. 2015.

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: Candau, Vera Maria. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 175-189 p.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, 2004. p. 213-225.

ELALI, Gleice A. **Psicologia e arquitetura: em Busca do lócus interdisciplinar**. Estudos de Psicologia: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

ELALI, Gleice A. **Psicologia e arquitetura: em busca do lócus interdisciplinar**. Estudos de Psicologia: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

FACEIRA, Lobélia da Silva. **Programa Bolsa Escola (PBE/RJ): Ente práticas assistencialistas e sócio-educativas**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Serviço Social. PUC, Rio de Janeiro, 2001.

FARIAS, Francisco Ramos de. **A construção da Memória da Educação Prisional no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Edital FAPERJ, n. 19/2011. (Pensa Rio).

FAZENDA, José Vieira. **Antiquilhas e Memórias do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro; Documento Histórico; Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB [coeditor], 2011.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

_____. **O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973/1974)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos).

FRAGO, Antonio, Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, 152 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação como processo de reabilitação**. In: Maida J. D. (Org.). Presídios e educação. São Paulo: FUNAP, 1993.

GANEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: 34, 2006.

GIALDINO, Irene Vasilanchis de (Org.). **Estratégias de Investigacion Qualitativa**. Espanha: Gedisa. 2006.

GOODE, William; HATT, Paul. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1975.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.

_____. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1977.

GONDAR, Jô. Lembrar e esquecer: desejo de memória. In: COSTA, Icléia Thiesen Magalhães; GONDAR, Jô. (Org.). **Memória e espaço.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005. p. 11-26.

GUIMARÃES, Cíntia; NOGUEIRA, Inês; SANT'ANNA, Thatiana; et al. **História da Ilha Grande e patrimônio cultural material e imaterial.** In: BASTOS, Marcos; CALLADO, Cátia Henriques (Orgs.). **O ambiente da Ilha Grande.** Rio de Janeiro: UERJ; CEADS, 2009, 299-371p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003. 224 p.

HERBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Educação**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 32, n. 1, p. 11-20. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/657/468>. Acesso em: 10 mai. 2017.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: editora 34, 2003.

HOREVICZ, Elisabete Cardoso Simão; Cunto, Ivanoé De. A humanização em Interiores de Ambientes Hospitalares. **Terra e Cultura**, ano, 23, n. 45, p. 15-23, ago./dez. 2007.

IBGE [página eletrônica]. **Indicadores sociais Mínimos.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoadevida/indicadoresminimos/nota_sindicadores.shtm. Acesso em: 07 set. 2015.

ITTELSON, William; PROSHANSKY, Harold; RIVLIN, Leanne et al.. **An introduction to environmental psychology.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

INEP. **Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil.** organização José Marcelino de Rezende Pinto et al. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>. Acesso em 12 ago. 2015.

INFOPEN. **Dados consolidados do Sistema Penitenciário Nacional.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>. Acesso em 28 ago. 2015.

INFOPEN. **Dados consolidados do Sistema Penitenciário Nacional.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>. p. 44. Acesso em 07 set. 2015.

JULIÃO, Elionaldo. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. Elenice Maria Camarosano Onofre (Orgs.). **Educação Escolar entre grades.** São Carlos: EdUFSCar, 2007. 29-50 p.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LOUERINÇO, Arlindo da Silva, Elenice Maria Camarosano Onofre. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 285 p.

MAGALHÃES, Danielle. Tudo em vão. Memórias da ditadura no Rio de Janeiro. In: . ROLLEMBERG, Denise.(Org.). **Histórias de vida: experiências com história oral**. Niterói: UFF, 2012.

MAGALHÃES, Raul de Almeida. **Breve histórico sobre a estruturação física e econômica da cidade e sua região** [mimeo]. [s.l.], 2001.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970-71. V. 1.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 35-48 p.

MISHILER, Elliot. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Identidade: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MONKEN, Mario Hugo. Conheça os grupos criminosos que controlam favelas do Rio.

Último segundo, Rio de Janeiro, 12 jun. 2011. Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/rj/conheca+os+grupos+criminosos+que+controlam+favelas+do+rio/n1597022685202.html>. Acesso em: 05 jul. 2015.

MOTTA, Manoel Barros da. **A crítica da razão punitiva**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

NEDER, Gizlene. Sentimentos e ideias jurídicas no Brasil: pena de morte e degredo em dois tempos. In: MAIA, Clarissa, Nunes; NETO, Flávio de Sá.; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos, Luiz. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. 79-108 p. V. 1.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto de História. São Paulo, v. 10, 1993. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em: 10 mai. 2017.

PAVERINI, Massimo. Concentración y difusión de lo penitenciário. Latesis de Rusche y Kircheimer y la nueva estrategia del control social en Italia. **Cuadernos de Política Criminal**, Madrid, n. 7, 1979.

PESSOA, Gláucia Tomaz de Aquino. **Programa de Pesquisa Memória da Administração Pública Brasileira, Coordenação Geral de Gestão de Documentos**. Arquivo Nacional, Rio

de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=6333>. Acesso em: 25 nov. 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989..Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 10 mai. 2017.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Proj. História**, São Paulo: PUC, 1981. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>. Acesso em: 10 mai. 2017.

RANGEL, Hugo. **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prision**. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre international d'études pédagogiques (CIEP). França, 2009.

RIBEIRO, Orestes. **Estórias da Ilha Grande**. Brasília, 1989. (Coleção Tancredo Neves, 6).

RICCEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

RIO DE JANEIRO (Estado). Departamento do Sistema Penitenciário (DESIPE). **Manual do ASP: legislação aplicada**. V 1. Rio de Janeiro: UNI - Mídia, 1998. 233 p.

ROMANELLI, Geraldo, A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, Geraldo; BISOLI ALVES, Zília Maria Mendes. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. 119-133 p.

SANTANA, Marco Aurélio. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

SANT'ANNA, Marilene Antunes. Trabalho e conflitos na Casa de Correção do Rio de Janeiro. In: MAIA, Clarissa, Nunes; NETO, Flávio de Sá.; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos, Luiz. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. 7-34 p. V. 1.

SANTOS, Cristina Marcelo dos. **Narrativas e Memórias das Escolas em Prisões do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ, 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SEEDUC. **Quadro de horários**: apresenta os horários de todos os Colégios Estaduais. Disponível em: <http://aplicacoes.educacao.rj.gov.br/ConsultaQH/ConsultaQHIGestao.aspx>. Acesso em: 27 ago. 2015.

SEEDUC. **Quadro de horários**: conforme censo 2015 no quadro de horários. Disponível em: <http://aplicacoes.educacao.rj.gov.br/ConsultaQH/ConsultaQHIGestao.aspx>. Acesso em: 11 set. 2015.

SCANTIMBURGO, João. **Tratado geral do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; USP, 1971.

SIDOU, Othon. **Dicionário jurídico**: Academia Brasileira de Letras Jurídicas. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004. 746-747 p.

SILVA, C. P. G.; SILVA, L. C.; LEAL, J. A. **Resgate da memória do Sistema Penitenciário**. Rio de Janeiro: EGP, 2006.

SOARES, Carlos Eugênio Libânio. **A negregada instituição**: os capoeiras no Rio de Janeiro 1850-1890. Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Rio de Janeiro, 1994.

SOUZA, José Paulo de Moraes. **A construção da memória dos funcionários em suas relações com o trabalho no antigo Instituto Penal Cândido Mendes em Ilha Grande**. Rio de Janeiro, RJ, 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Júlio Ribeiro; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Movimentos de Reflexão e Possibilidades de Mudança do Professor na Atividade de sala de aula. In: CASTRO, Monica Rabello de. **Investigação do trabalho docente**: sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2012.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. **Obsessão securitária e a cultura do controle**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2003.

TARDE, Gabriel. A repetição universal; as semelhanças sociais e a imitação. _____. **As leis da imitação**. Porto: Rés, 1890. 22-82 p.

THOMPSON, Augusto.. **A Questão Penitenciária**. Petrópolis: Vozes, 1979.

VEYNE, Paul. **História da vida privada**: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das letras, 2009. V. 1.

VASCONCELOS, Ana Silvia Furtado. **A saúde sob custódia**: um estudo sobre agentes de segurança penitenciária no Rio de Janeiro. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2000. 66 f. Mestrado (mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

WILSON, James. **Thinking about crime**. New York: Vintage Books, 1985.

WOLFF, Maria Palma. **Antologia de Vidas e Histórias na Prisão**: Emergência e Injunção de Controle Social. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2005.

ANEXOS 01
TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, José Paulo de Moraes Souza, portador do RG.: 065.42481-4; aluno matriculado e frequentando o Curso de Doutorado em Memória Social, na UNIRIO, venho por meio deste me comprometer a não divulgar informações obtidas durante a pesquisa. Os relatos não terão outro fim, se não a presente pesquisa, que pretende entrevistar professores da Escola Estadual Anacleto de Medeiro, esta por sua vez fica localizada dentro do Presídio Evaristo de Moraes. Cabe salientar que o título do projeto é *A Escola na Prisão: uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação*. Nesse sentido, venho solicitar autorização a este Comitê de Ética para entrevistas que serão analisadas somente por mim e por meu orientador.

Rio de Janeiro, 05 de maio de 2014.

José Paulo de Moraes Souza

ANEXO 02

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Titulo – *A Escola na Prisão: uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação*

Objetivo do estudo: O Presente estudo tem como objetivo a construção da memória dos professores que atuam no Colégio Estadual Anacleto de Medeiros. Colégio este localizando no interior do Presídio Evaristo de Moraes. Dessa forma registraremos a narrativa de pessoas envolvidas com a educação dentro do espaço prisional, propiciando contribuir para o esclarecimento sobre a educação e prisão, espaços com finalidades diferentes, mas convivendo cada um com sua missão.

Alternativa para participação no estudo: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para constituir a memória de como o professor percebe a educação naquele espaço prisional, como este professor é afetado e de que maneira essa educação vem acontecendo naquele espaço.

Procedimento do estudo: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora. O conteúdo da entrevista versará sobre o trabalho exercido pelo entrevistado como professor no campo prisional, bem como a existência de alguma influência da prisão em seu trabalho e, caso ocorra, qual (is).

Gravação em áudio e vídeo: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. Os registros serão ouvidos por mim e por meu orientador do Doutorado e serão marcados com a data e o local da realização da entrevista. A gravação digital, depois de transcrita, será utilizada para fins acadêmicos, podendo ser a transcrição dessas entrevistas utilizada para publicações sem a identificação dos entrevistados.

Riscos: Você poderá escolher não responder qualquer pergunta que o faça sentir-se incomodado (a).

Benefícios: Sua entrevista ajudará a compreender como se desenvolveu a relação de professor/aluno no cárcere, bem como suas implicações para a especificidade da questão

educacional no espaço prisão. De que forma essa educação é conduzida nos dias de hoje e o que esperam para o futuro dessa instituição Escola na Prisão.

Dúvidas e reclamações: Esta pesquisa está sendo realizada em local escolhido pelo entrevistado e possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, sendo o aluno do referido mestrado, **José Paulo de Moraes Souza**, o pesquisador principal, sob a orientação do **Professor Dr. Francisco Ramos de Faria**. Os investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte José Paulo de Moraes Souza no telefone (21) 99486 4864 ou e-mail zepms@ig.com.br, ou o Professor. Francisco Ramos de Faria pelo e-mail, frfarias@uol.com.br ou o PPGMS (Programa de Pós Graduação em Memória Social) pelo tel. 2542 2820. Você terá uma cópia deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Nome:

Endereço:

Telefone:

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Discuti a proposta da pesquisa com este (a) participante e, em minha opinião, ele (a) compreendeu suas alternativas (incluindo não participar da pesquisa) e deu seu livre consentimento em participar deste estudo.

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____

ANEXO 03
QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Professores do Colégio Estadual Anacleto de Medeiros

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Bairro de residência: _____

- 1) Qual a formação escolar?
- 2) Leciona que disciplina?
- 3) Quanto tempo de profissão?
- 4) Quanto tempo no Colégio Estadual Anacleto de Medeiros?
- 5) O que acha da profissão de professor?
- 6) Qual a sua concepção sobre EDUCAÇÃO?
- 7) Como era/é a rotina na época em que entrou no Colégio?
- 8) Acredita que o seu trabalho pode contribuir para a vida do aluno/preso? () Sim () Não. Se positivo, de que forma?
- 9) Há algum preparo para trabalhar na Instituição na prisão? () Sim () Não. Caso seja não sugira que de forma gostaria de uma preparação:
- 10) Como era/é a relação entre o Inspetor e o Professor? () Boa () Excelente () Ruim () Péssima. Por que você acha isso?
- 11) A Unidade prisional está com os presos denominados de Seguro, acredita que isso interfere na educação, na rotina da sala de aula? () Sim () Não. Caso positivo explique como isso ocorre:
- 12) Acredita que há diferença do trabalho de professor dentro do presídio e fora? () Sim () Não. Caso positivo explique como isso ocorre:
- 13) O que você acha sobre os boatos de desativação do presídio? () Bom () Excelente () Ruim () Péssimo. Explique o porquê de sua opinião:
- 14) Conheceu algum interno que tenha se beneficiado com o aprendizado do trabalho aqui? () Sim () Não. Conte como isso ocorreu:
- 15) Acredita que é afetado pelo trabalho na prisão? () Sim () Não. Caso positivo, de que forma?
- 16) Como chegou até aqui?
- 17) Que mais gostaria de falar sobre o tema, trabalho do professor e educação na prisão?
- 18) Em sua opinião qual o “Papel Social” do educador?

19) Caso pudesse retornar ao início de sua vida acadêmica, faria faculdade para exercer a profissão de professor novamente? () Sim () Não

Por quê?

ANEXO 04
ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO 01

Dia: 09 de setembro de 2014

C. E. Anacleto de Medeiros

Unidade Prisional: Presídio Evaristo de Moraes

Regime fechado/masculino

Pesquisador: José Paulo de Moraes Souza

Cheguei à Unidade prisional Evaristo de Moraes hoje às 14h para falar com a Professora Sônia, Diretora do Colégio Anacleto de Medeiros, com o objetivo de informar que as autorizações foram proferidas nas seguintes datas, da SEAP em maio de 2013 e a CI seria encaminhada a Unidade prisional após a minha solicitação para iniciar, o que eu faria após as outras autorizações. A do Comitê de Ética foi expedida em 27 de junho de 2014, e da SEEDUC em 21 de julho de 2014. Desta forma poderei iniciar minha pesquisa de campo. Embora a Diretora do Colégio tenha sido informada pela SSEDUC/DIESP sobre a minha pesquisa e em outras visitas feitas na Pesquisa sobre a Memória da Educação, no Sistema Prisional do Rio de Janeiro, de iniciativa do Professor Francisco Ramos de Farias, conversei com ela da minha pesquisa. Na última visita feita por mim, na pesquisa do professor Francisco Ramos de Farias, em 27 de agosto, de 2014, falei das autorizações e que assim que as tivesse retornaria para marcar o início. A Diretora do Colégio mostrou-se bem solícita e simpática à ideia da pesquisa. Após me identificar na portaria, deixei o celular e passei pelo detector de metais, tive de retirar o cinto, moedas e algumas canetas que estavam comigo e em seguida, após ser autorizada a minha entrada fui em direção ao Colégio. Lá chegando, estava uma grande movimentação de alunos, querendo informações e solicitações à Diretora do Colégio; como não queria atrapalhar a rotina de trabalho do local, só pedi a palavra para falar das autorizações, o que ela disse já ter sido informada pela Diesp. Perguntei a ela quais seriam os melhores dias para minha ida, ela então falou que ficaria ao meu critério. Dessa forma, perguntei se podia iniciar na terça-feira e ela respondeu que sim, perguntei do horário e ela disse que chegava às 9h, peguei o número do celular dela para facilitar o contato e me despedi dizendo que agradecia a colaboração e pela atenção. Ela, muito simpática, disse que seria um prazer. Em seguida me despedi e saí da unidade às 14:45h.

ANEXO 05
ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO 02

Dia: 21 de outubro de 2014

C. E. Anacleto de Medeiros

Unidade Prisional: Presídio Evaristo de Moraes

Regime fechado/masculino

Pesquisador: José Paulo de Moraes Souza

Começo hoje a pesquisa de campo tendo em vista que a autorização fornecida pela SEAP, por meio de CI, foi encaminhada em 20 de outubro de 2014, uma vez que solicitei já que estava de posse das três autorizações, SEAP, SEEDUC e do Comitê de Ética. Desta forma liguei para a Diretora do Colégio Anacleto de Medeiros, confirmando a minha ida nesta data e horário. A Escola de Gestão Penitenciária encaminhou documentos referente ao processo de autorização da presente pesquisa para a Diretora da Unidade prisional Evaristo de Moraes. Cheguei à unidade prisional às 7:50h e como já conhecia a unidade prisional, coloquei meu carro no estacionamento, que fica atrás da unidade prisional. Embora tenha chegado cedo à unidade, peguei trânsito intenso em parte da Ponte Rio-Niterói e no Gasômetro. Ao chegar ao portão, me apresentei pela grade e mostrei minha autorização concedida pela SEAP. Logo após, o inspetor abriu o portão de grade e assinei um livro de entrada, deixei celular e mostrei a pasta que usava; ele olhou e em seguida pediu para que eu retirasse todo objeto de metal para eu passar pelo portal detector de metal. Retirei o cinto e passei. Ele falou para eu esperar, pois iria confirmar a autorização da minha entrada com a Direção. Após algumas ligações e de ter falado com alguns funcionários, ele disse que eu estava autorizado a entrar, mas que teria de esperar alguém da Escola chegar. Sentei então em um banco ali e aguardei. Algumas pessoas passavam enquanto eu aguardava, então, por volta das 9h a Diretora Sônia chegou; ela também passou pela revista, já a conhecia, e, portanto, eu a cumprimentei; entramos juntos em direção ao Colégio. Após passar por mais dois portões, chegamos à Inspeção, e depois outro portão de grade e finalmente o interior da unidade prisional. Entramos e chegamos ao Colégio, que fica localizado no lado direito da entrada, em uma construção que fica abaixo do alto teto do galpão. Ali separado por uma cerca de grade estavam as portas que conduziam às diversas salas. Entramos em uma sala com uma grande mesa, conhecida por sala dos professores, o espaço não tem janela, mas tem ar condicionado, um bebedouro e armários para os professores. Ali aguardei, explicando à Diretora Sônia sobre minha pesquisa. Conversamos

como eu poderia fazer as entrevistas, uma vez que não poderia gravá-las ali dentro, devido às questões de segurança, já mencionadas na minha autorização concedida pela SEAP. Ela disse ter uma sala do lado de fora, essa sala, segundo ela foi reformada e pertence ao Colégio e é o local onde os professores deixam seus pertences antes de entrar. Por volta das 9:30h começaram a chegar os professores e fui me apresentando a cada um deles, explicando sobre meu projeto, minha proposta e sobre a importância da participação deles. Aos poucos, os professores chegavam, eu me apresentava e alguns iam para a sala de aula, após a liberação dos alunos pelos Inspetores. Às 11:30h decidi ir embora para não atrapalhar a rotina do Colégio. Despedi-me de todos e fiquei de retornar na próxima terça-feira para ver a questão da sala para as entrevistas.

ANEXO 06
ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO 03

Dia: 28 de outubro de 2014

C. E. Anacleto de Medeiros

Unidade Prisional: Presídio Evaristo de Moraes

Regime fechado/masculino

Pesquisador: José Paulo de Morais Souza

Cheguei às 8:10h, estacionei e me dirigi ao portão que dá acesso à unidade prisional e lá chegando me apresentei ao Inspetor de plantão, que foi verificar sobre a minha autorização para entrar na unidade prisional. Após algumas ligações, ele disse que eu estava autorizado. Identifiquei-me e desta vez deixei o celular e não fui de cinto para agilizar a entrada. Passei pelo detector de metal e aguardei a chegada da Diretora Sônia. Enquanto aguardava conversei com o Inspetor que se encontrava ali sobre a rotina, a lotação e a segurança. Ele perguntou sobre a minha pesquisa e percebi que ele estava agitado, tendo em vista o imenso controle que tinha de fazer sobre os dois portões, tanto o da entrada e saída de pessoas, quanto o de veículos. A professora Sônia chegou com outra professora a quem ela dera carona. Cumprimentamo-nos e entramos. Chegando ao Colégio, a Professora Sônia explicou sobre as inúmeras atividades que aconteciam no Colégio e nesse meio tempo os professores começaram a chegar. Comecei a me ambientar com eles e conversamos sobre as atividades do dia a dia ali. O professor de educação física, muito falante, conversa sobre a sua viagem até o Colégio, afirmando que leciona porque gosta, uma vez que financeiramente não compensa. Os professores falam de questões administrativas também. Falam também do trânsito complicado no Rio de Janeiro e parecem à vontade comigo. A professora Sônia fala das atividades do Colégio e está ansiosa por mostrar tudo que eles fazem ali, ela quer mostrar fotos e documentos, mas nesse primeiro dia procuro, na verdade, trocar informações com os professores: quero conhecê-los melhor. Falei com a professora Sônia sobre o uso da sala para as entrevistas e ela ficou de ver a possibilidade. Por volta das 9:30h alguns professores vão para as salas de aula. Enquanto isso, a Diretora me leva para a sala ao lado onde os alunos/presos fazem o trabalho administrativo no computador, apresentei-me e fiquei no final da sala, perto de uma mesa onde a Diretora senta e começa a me mostrar fotos e arquivos das atividades oferecidas aos alunos nesses últimos anos. Ela se lembra de um material deixado por uma professora de arte, não lembra o ano; essa professora era uma inspetora aposentada

com mais de 90 anos de idade e que trabalhava voluntariamente com os aluno/presos. A Diretora pede para os presos que trabalham ali procurarem um busto, o que eles fazem com afinco até encontrar em um armário improvisado, em um canto cheio de materiais diversos, onde encontram um busto de um homem não identificado que parece ter sido feito de cimento; ela doa esse busto para que eu o leve para o museu penitenciário. Próximo à hora do almoço decidi ir e retornaria na próxima quinta-feira, para me apresentar aos professores desse dia. Saí da unidade prisional às 11:28h.

ANEXO 07
ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO 04

Dia: 30 de outubro de 2014

C. E. Anacleto de Medeiros

Unidade Prisional: Presídio Evaristo de Moraes

Regime fechado/masculino

Pesquisador: José Paulo de Moraes Souza

Cheguei ao estacionamento da Unidade prisional cedo, às 13:00h, e mesmo nesse horário passei por um trânsito intenso, além do forte calor. Dirigi-me ao portão de entrada e lá chegando me apresentei ao inspetor de plantão, local em que foi verificada minha autorização de entrada, após eu passar pela revista de praxe. Após várias ligações dizem que eu estou autorizado e posso entrar. Ao chegar à Inspetoria, que dá acesso à parte onde ficam os presos, o Inspetor ali pede para eu aguardar e verifica minha autorização por meio de um telefonema. Em seguida sou liberado, após um ex-aluno meu da Escola de Gestão penitenciária me reconhecer. Entrei e ao caminhar em direção ao Colégio percebi a grande movimentação de presos, aguardando serem chamados para diversas atividades, como médico, atendimento social ou psicológico, jurídico, outras atividades, como o carregamento de alimentação. Ao chegar ao Colégio fui direto à sala dos professores e lá encontrei alguns, uns eu já conhecia e outros, como eu não conhecia, expliquei sobre o meu trabalho, alguns ficaram interessados, outros olharam com desconfiança, logo em seguida, a Diretora Sônia chega e fala que sou um velho conhecido, e percebo que ficam mais à vontade comigo e eu falo com ela sobre a sala e as entrevistas. Ela pede que uma professora me acompanhe até à sala para eu ver. Nesse momento, começa uma procura pela chave da sala, após alguns minutos a chave é localizada. Saímos então da Unidade e vi a sala que fica do lado de fora, na parte da direita, que entra na unidade prisional. A sala é pequena e pintada de branco, repleta de armários de metal com pequenas portas e cadeados, neste local os professores deixam os pertences com os quais não podem entrar por questões ditas de segurança. A sala é quente, há uma pequena carteira de sala de aula e duas cadeiras. Eu disse que por mim estaria ótimo e solicitei à professora que me acompanhou que avisasse à Diretora que eu não entraria novamente, que não havia necessidade, que já havia visto a sala e que eu voltaria terça feira que vem para iniciar as entrevistas na sala.

ANEXO 08
ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO 05

Dia: 03 de novembro de 2014

C. E. Anacleto de Medeiros

Unidade Prisional: Presídio Evaristo de Moraes

Regime fechado/masculino

Pesquisador: Moraes

Cheguei às 8:10h e deixei o carro no estacionamento, me dirigi ao portão de entrada à unidade e me apresentei. Desta vez encontraria os professores que vão na segunda-feira. Minha autorização já se encontrava na inspetoria, o que foi um alívio para mim; e após passar pelo detector de metais aguardei pela Direção do Colégio. A Diretora Sônia chega e brinca com o Inspetor da portaria, ri e retribui à brincadeira, ela está com alguns livros e após passar pela revista nos cumprimentamos e entramos. Ao chegar à Inspetoria ela mostra novamente o material que estava com ela e entramos. Próximo ao Colégio alguns internos de camisa branca aguardam e Sônia pergunta o que eles estão fazendo ali; um travesti ri para a Diretora Sônia e diz que chegou a hora dela ir e que vão sair de liberdade. Sônia fala, pedindo que tenham juízo então, depois retira um cordão que estava usando e dá para a travesti, que fica muito feliz com o presente. Em seguida nos dirigimos para a sala dos professores e Sônia, como sempre, fala das atividades do Colégio e das dificuldades – e que ela já estava acostumada às dificuldades. Pega alguns álbuns de fotos e começa a me mostrar e falar das atividades feitas ao longo dos anos. Enquanto isso os professores começam a chegar e começo a apresentar meu projeto de pesquisa. Uma professora pergunta se ele está atrelado à Pesquisa do Professor Francisco e digo que, de certa forma, é um desdobramento daquele projeto, sendo que neste o foco será o professor do Colégio Evaristo de Moraes. Falo que a pesquisa terá sigilo no que diz respeito às informações dadas e que ficaria a critério do professor se submeter à entrevista (ou não), mas explico a importância do projeto para a educação com um todo. Alguns se mostram interessados. Digo que chegarei às próximas semanas e ficarei à disposição dos professores, uma vez que não quero atrapalhar a rotina de trabalho deles, mas que as entrevistas serão lá fora, na sala destinada a deixar os pertences deles, uma vez que pretendo gravar. Uma professora riu e disse que era tímida, aí falei que não tinha problema, que podiam

ficar tranquilos, que seria só nós dois e não teria identificação nenhuma, depois ela disse: se for assim tudo bem. Aproveitei para perguntar sobre os diversos murais do Colégio e eles me responderam das diversas atividades, como o café literário; uma professora falou que um aluno fez um forno com lâmpadas e eles assaram um bolo, o objetivo seria o de tratar de matemática, das proporções do material utilizado na receita e ela disse que o bolo ficou pronto rápido, em sala de aula, que foi muito bom, todos comeram o bolo feito ali. Em seguida os professores começam a se dirigir para as respectivas salas de aula e chegou a hora de eu ir, fico mais um pouco com a Diretora Sônia, que fala mais do Colégio, me despeço falando do meu retorno e saio antes do almoço, às 11:20h.

ANEXO 09**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UNIRIO

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A Escola na Prisão: uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação

Pesquisador: José Paulo de Morais Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26796514.5.0000.5285

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 701.543

Data da Relatoria: 26/05/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Memória Social – UNIRIO – conforme documento identificado como "Projeto doutorado" – anexado, sob a orientação de Francisco Ramos de Farias. Tem, de acordo como apresentado: "... trazer contribuições acerca do trabalho do educador na escola inserida na prisão, uma vez que somente no Estado do Rio de Janeiro a educação prisional é feita de maneira a tentar atender o que pressupõe a Lei de Diretrizes e Bases, ou seja, educação pública como direito."

Neste contexto, tem por fundamento que: "O meio acadêmico pouco ou desconhece totalmente as escolas nas prisões, o que dificulta a preparação desses profissionais para atuarem em tais escolas".

Apresenta: "... a pesquisa nas seguintes etapas metodológicas interdependentes: Revisão bibliográfica, [...] a coleta de dados, através de entrevistas com pessoas envolvidas no processo educacional no Sistema Prisional e os professores, sendo estes o foco principal da pesquisa. A última etapa será a análise de todo material colhido e a escrita de todo trabalho com o intuito da construção da Memória Social do trabalho dos professores do C.E. Anacleto de Medeiros."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a memória do trabalho dos educadores na Escola Anacleto de Medeiros que funciona no Presídio Evaristo de Morais na Cidade do Rio de Janeiro, desde a sua implantação até o momento atual, entendendo seu processo de formação, suas dificuldades,

suas motivações, seu trabalho cotidiano e seu processo educacional com o preso, objetivando a busca pelas afetações, caso haja, dos professores na escola na prisão e desta nos professores.

Objetivos Secundários:

- Compreender o contexto sócio histórico da escola inserida na prisão;
- Investigar a subjetividade do significado do papel social de educador para os professores no contexto prisional da escola na prisão;
- Construir a memória social da instituição social escola na prisão e do trabalho dos educadores;
- Verificar como esse educador percebe seu trabalho diante da adversidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos – apresentado como "[...] serão mínimos, tendo em vista que os participantes da pesquisa estarão como depoentes mediante uma entrevista aplicada em local escolhido pelo entrevistado, podendo ser na escola, local de trabalho deles, ou em outro local para o qual este pesquisado se propõe a deslocar-se."

Benefícios – apresentado como "[...] a possibilidade de reflexão da atuação desses professores, a partir do processo da construção de narrativas durante e após a pesquisa. Outro benefício será a partir do olhar do pesquisador sobre as referidas narrativas e após análise dos discursos para produzir reflexões a partir de teóricos que possam produzir algumas indagações e proposições a cerca do trabalho dos professores na prisão."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Tese de doutorado no contexto acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com a Res. 466/12

FOLHA DE ROSTO - DEVE ser assinada tanto pelo pesquisador responsável (José Paulo de Moais Souza) como pela instituição proponente (Coordenador do Programa de Pós-Graduação) nos devidos 'espaços' estabelecidos;

TCLE - atende;

Instrumento – permite alcançar os objetivos estabelecidos;

Autorização Institucional: anexado sob a identificação de doc. 17 (Secretaria de Estado da Educação) e 18 (Secretaria o Estado de Administração Penitenciária).

Recomendações:

- Atualizar o cronograma da pesquisa, considerando data (prevista) de aprovação do CEP - UNIRIO para a coleta de dados;

- "Atualizar" assinatura da Folha de Rosto: assinada tanto pelo pesquisador responsável (José Paulo de Moais Souza) como pela instituição proponente (Coordenador do Programa de Pós-Graduação) nos devidos 'espaços' estabelecidos;
- TCLE - Especificar /identificar (também) o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO para eventuais contatos dos participantes:

Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIRIO
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Avenida Pasteur, 296 – Urca – Rio de Janeiro – RJ –
Cep: 22290-240. Telefones: 21- 25427796 E-mail:
cep.unirio09@gmail.com]

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado. O pesquisador deverá encaminhar ao CEP UNIRIO relatório parcial e ou final em atendimento a Resolução 466/12.

RIO DE JANEIRO, 27 de Junho de 2014.

**Assinado por:
Sônia Regina de Souza
(Coordenador)**