



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**PRÁTICA EDUCATIVA E (RES)SOCIALIZAÇÃO: DESAFIO
DAS ESCOLAS PRISIONAIS NO RIO DE JANEIRO?!**

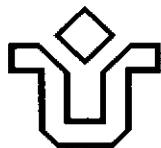
Por

BRUNO DINIZ FERNANDES

*Média final = 10,0
JWF*

Rio de Janeiro

2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**PRÁTICA EDUCATIVA E (RES)SOCIALIZAÇÃO: DESAFIO DAS
ESCOLAS PRISIONAIS NO RIO DE JANEIRO?!**

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito para obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, orientada pela Prof^ª Dr^ª. Maria Amélia de Souza Reis.

Rio de Janeiro
2006

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, sem Ele, nada seria possível.

Agradeço aos meus pais pela força, apoio e colaboração no esforço de ver concluída esta etapa da minha vida.

À minha orientadora, professora Maria Amélia de Souza Reis pela dedicação, incentivo e paciência de acompanhar cada passo deste trabalho.

À diretora do C. E. Mário Quintana, Maria Stella B. Morgado pela inspiração através de uma prática, experiência e filosofia de vida tão verdadeiras.

Ao corpo docente do C. E. Mário Quintana, colaboradores no meu aprendizado e desenvolvimento durante o estágio realizado na instituição.

À Viviane Machado Santos Pereira da Costa que acreditou em mim, vendo, por vezes, mais potencial do que pensei que pudesse ter, e esteve sempre ao meu lado, impedindo-me de desanimar. Acredito que sem sua ajuda, o resultado não teria sido o mesmo.

A todos os meus amigos simplesmente por serem meus amigos, por estarem ao meu lado para me ouvir e me encorajar quando precisei.

Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta monografia.

A todos o meu muito obrigado!

DEDICATÓRIA

Aos responsáveis pela minha educação e formação moral e ética. Aqueles que, com muito esforço, me fizeram ingressar em uma universidade federal. Dedico este trabalho aos que me tornaram tudo o que hoje sou: meus pais.



EPÍGRAFE

Pesquisar é antes de tudo descobrir algo novo, trilhar caminhos distintos dos convencionais, perturbar as certezas e convicções, embaralhar razão e paixão. É certo, sem sólida formação teórica e metodológica muito pouco há o que fazer. Mas, é certo também que a ausência de imaginação sociológica, dessa sensibilidade fina que se coloca entre o real e o imaginário, entre público e privado, entre o íntimo e o social, é pouco provável que a pesquisa científica possa contribuir para sacudir nossa indiferença frente aos problemas contemporâneos, para responder nossas inquietudes e para apontar horizontes distintos daqueles a que no costumamos a ver e sentir.

Sérgio Adorno

RESUMO

Este trabalho monográfico vem promover uma reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas no sistema penitenciário carioca, suscitando as possibilidades da educação como ferramenta (re)ssocializadora do sujeito apenado. Para sua composição, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, observações *in loco*, atuação pedagógica junto a um estabelecimento educacional prisional, além de entrevistas informais com os diversos envolvidos com a educação e a administração penitenciária, com o objetivo de discutir as relações de poder envolvidas nesse processo, como se desenvolvem as atividades educacionais, os entraves perante o sistema e a sua importância na (re)inserção do aluno encarcerado à sociedade, deixando clara a função pedagógica e social que possuem essas escolas apesar das críticas que ainda se podem fazer ao sistema. Como ponto de partida apresento a história da pena como referência do poder imposto pelas classes dominantes, e as sanções colocadas à função punitiva de modo delimitador ao próprio poder de punir, que passa pela família, pela escola, pelas instituições de Saúde, pela Igreja, pelos quartéis, chegando à indústria e ao comércio na disciplinação de corpos e mentes, úteis aos interesses capitalistas. O fundamento que se inscreve na punição acompanha não só o crime como se faz estender por todo corpo social ao estabelecer as mesmas normas para todos os indivíduos. Ao buscar uma compreensão maior e reflexão pública sobre o papel da Educação e das políticas públicas que regem a Educação Penitenciária, não há a intenção de esgotar o tema, mas trazê-lo ao debate, indicando a impossibilidade de se manter centralizados os estudos dos mecanismos punitivos apenas na repressão, mas recolocá-los em meio aos sistemas de produção e trabalho e vendo a educação como fundamental nesse processo.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, sistema penitenciário, ressocialização.

ABSTRACT

This Project comes to offer a thought about the educational routine developed in carioca prisons' system, making the possibilities of the education stand out like a tool of (re)socialization of the character under sentence. For its composition, researches of bibliographies and documents were done, comments in loco, teaching practice at a prison as educational institution, as well as informal interviews with several ones busy with the education and administration of the prison, with the objective of discussing the relations of power involved in this process, as the educational activities are developed, the difficulties in the face of the system and its importance in the (re)inserting of the student imprisoned in the society, making clear the educational and social function that these schools have in spite of the criticism that still can be done to the system. As a first idea of this thought I present the history of the sentence like reference of the power of punishing itself, wich passes by the family, school, the institutions of Health, the Church, by the military services, reaching the industry and the stores in making bodies and minds disciplines, useful to capitalism interests. The fundamental idea that is put when punishing comes with not only the crime as it is understood by all the society when establishing the same rules for all the individuals. When seeking a major comprehension and public thought about the role of the Education in Prisons, there isn' t the intention of exhausting the subject, but to bring it to this debate, indicating the impossibility of keeping the studies of mecanisms wich punish only at repression as focus, but pu then again in the middle of the production and work systems and seeing the education like fundamental in this process.

Key words: Education of young people and adults, system in the prisons, (re) socialization

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – Problematizando o Tema	15
1.1 Violência, Cárcere e Globalização nos dias de hoje	15
1.2 A Especificidade da População Carcerária no Estado do Rio de Janeiro	22
1.3 Vigilância e Punição: os Corpos cada vez mais Dóceis	23
CAPÍTULO II – Breve História da Pena e do Encarceramento	28
2.1 Surgimento do Sistema Prisional e o Encarceramento como controle das massas populares	28
2.2 A Pena e o Sistema Penitenciário na Contemporaneidade	33
CAPÍTULO III – População Carcerária	38
3.1 Origens do Sujeito Encarcerado no Rio de Janeiro	38
3.2 As prisões	46
CAPÍTULO IV – Educação Versus Legislação	47
4.1 Breve Histórico da Educação Prisional no Rio de Janeiro	47
4.2 A Questão da Remição e a Escolarização na Prisão	51
CAPÍTULO V – Educação por Detrás dos Muros	53
5.1 A Educação no Sistema Prisional: Verso e Reverso de Boas Intenções	53
5.2 Os Profissionais da Educação. Quem são eles?	56
5.3 O Ambiente Escolar: A arquitetura da Escola Prisional	57
5.4 (Res)socialização Através da Educação	60
CAPÍTULO VI – Considerações Finais	66
REFERÊNCIAS	69

APRESENTAÇÃO

Escolhi o Curso de Pedagogia de uma forma bem inusitada. Não foi por acaso, minha inclinação voltava-se para a área das Ciências Humanas e eu tinha vontade de cursar uma licenciatura. Porém, vagava essa minha vontade pelos cursos de História, Biologia, até que um dia encontrei uma amiga pedagoga, recém-formada, que me disse que o seu curso havia sido tão abrangente, que agora ela entendia, de verdade, o sentido da educação.

Lembro que achei aquilo engraçado e fui para casa imaginando o quão interessante seria cursar Pedagogia e busquei o máximo de informações sobre o curso. Até então, para mim, esta área lidava apenas com crianças. Nossa! Como era leigo. Fiquei tão interessado no currículo da universidade que tomei a decisão de prestar vestibular para Pedagogia na UNIRIO, na certeza de que teria uma ampla visão da educação e de seus desdobramentos.

Durante o curso aprendi muito, mas sempre que pensava em seguir carreira, sentia que faltava alguma coisa, algo que me determinasse a seguir uma área específica de atuação. Fui pesquisador de iniciação científica. Pesquisei sobre gênero, identidade e visibilidade social dos jovens, mas embora gostasse do projeto, sabia que meu engajamento ocorria apenas ali, no presente, não era algo que levaria como objeto de estudo para o futuro. Foi, então, durante uma aula do curso, durante a elaboração de um trabalho que veio um súbito interesse sobre a educação diferenciada. Pronto! Era isso, algo que pudesse sair detrás dos muros da escola.

Assim, novamente, através de uma aula da universidade, fui parar atrás de outros muros, os da prisão. Ao ler um artigo em uma revista que falava dos problemas e das dificuldades do processo educacional nas prisões, me senti tão atraído que decidi: iria escrever sobre Educação Penitenciária.

Mas e agora? Como falar de um assunto sobre o qual não possuía informação alguma? Questão que de certa forma, foge de tudo que já estudei? Nosso curso, como outras atividades de formação docente pouca ênfase confere ao que se passa nas penitenciárias. Esse era o meu maior obstáculo. Em meio aos dilemas colocados conheci o trabalho de final de curso de uma amiga do curso, Gilce Morais, que escrevia

sobre o mesmo assunto, pude perceber que poderia ser feito, que havia bibliografia para fundamentação, que havia campo para pesquisar.

Fui conversar então com a professora Maria Amélia Reis, orientadora de monografia desta minha amiga e que sabia que a mesma trabalhava com educação diferenciada em projetos de pesquisa e extensão universitária e poderia me ajudar. Ao ouvir que minha proposta de pesquisa era muito interessante, não tive mais dúvidas, comecei a pesquisar.

O início do trabalho se deu com trabalho de campo no interior da Penitenciária Lemos de Brito, situada no Complexo Penitenciário da Frei Caneca, onde funciona o colégio. Uma pesquisa exploratória que se estendeu por mais de um ano sob orientação da professora, o acompanhamento da diretora do Colégio Estadual Mário Quintana, professora Maria Stella Morgado e de minha companheira de pesquisa Gilce, que concluía seu trabalho monográfico.

Obedecendo a todo o protocolo de segurança de um presídio, passamos sempre por revistas individuais, deixamos nossos pertences como telefones celulares e documentos de identidade na portaria e nos dirigimos juntamente com a diretora para o interior da unidade prisional a fim de chegar ao colégio. Para a permissão que precisávamos obter, primeiramente fomos até a sala da diretora, Maria Stella B. Morgado e em uma longa conversa discutimos nossas impressões sobre educação, prisão e ouvimos falar bastante sobre a vasta experiência dela que atua a por quase quarenta anos na área da Educação Prisional. Depois, indo de sala em sala de aula, conhecemos algumas turmas, seus professores e alunos, e a dinâmica de uma aula dentro da prisão. Tivemos a oportunidade de conversar com professores e internos e saber um pouco mais acerca de suas práticas e relações. Em outra visita, acompanhados pelo chefe da Seção de Educação, Carlos Alberto Rezende, vimos como funciona a outra forma de educação dentro do presídio: a educação não-formal. Conhecemos um pouco dos projetos desenvolvidos lá dentro e vimos de perto o empenho dos internos em participar das atividades e como elas modificam suas vidas.

Esse contato com a educação penitenciária se dava também através da parceria PROETNO¹/UNIRIO/Coordenadoria das Escolas Diferenciadas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, sob a coordenação da professora Mariléia Santiago, que quase um ano após o início da minha pesquisa me indicou pra fazer parte de um projeto implementado pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, que conta com estágio de gestão pedagógica e um curso de capacitação em gestão penitenciária.

Pronto, era o que eu precisava, um contato mais do que direto, um campo quase que diário não só para pesquisar como também atuar em uma escola prisional.

O Colégio Estadual Mário Quintana me recebia agora não mais como um visitante e sim como um integrante de sua equipe, de seu mundo, para realizar um trabalho de ação intervenção em campo de maior necessidade, a equipe pedagógica-auxílio à gestão das escolas.

Esse trabalho de monografia vem tentar, pois, explicitar como a educação que esses tantos indivíduos que não tiveram acesso fora dos muros da prisão, podem, dentro dela, durante o cumprimento de suas penas privativas de liberdade, instruírem-se, reabilitarem-se perante o mundo e capacitarem-se para que quando libertos conviverem em sociedade de forma sadia e digna. Este, certamente é um trabalho que trará à tona uma discussão riquíssima acerca de quão fundamental é o papel da educação dentro dos muros da prisão.

¹ PROETNO- Projeto/programa de Pesquisa, Ensino e Extensão traz por eixo de estudos e práticas o etnoconhecimento e o resgate das tradições das comunidades tradicionais no Brasil. Coordenado pela Profa Dra Maria Amélia de Souza Reis.

INTRODUÇÃO

Em nosso país, as desigualdades e disparidades sócio-econômicas foram construídas através da história de sua colonização. A política educacional que se desenvolveu historicamente no Brasil também contribuiu e ainda contribui para o processo de dominação e de exclusão social. A grande maioria dos indivíduos encarcerados hoje em nosso país não teve ao longo de suas vidas oportunidades e/ou condições de uma educação que lhes fornecesse subsídios para a construção de valores morais e éticos capazes de apontar para um futuro menos discriminatório e desigual onde a escolarização igualitária poderia fornecer subsídios para oportunidades adequadas a que se pudessem manter dentro da lei e das normas de conduta estabelecidas pela sociedade.

Assim, historicamente, tem se mantido predominante nos presídios uma população pouco escolarizada, afro-descendente, que ao cometer atos considerados ilícitos pela sociedade (Lei) e ser aprisionada, julgada e, por fim, condenada, é posta à margem dessa mesma sociedade. Seu isolamento dentro de uma prisão significa a perda de toda a sua dignidade devendo, por isso, ser esquecido enquanto pessoa humana, e ignora-se que os direitos humanos valem para todos, sejam criminosos ou não. Infelizmente, em nosso país, a vida de pessoas pobres, afro-descendentes ou criminosas têm menos valor.

Nos dias de hoje, a mídia, eletrônica e impressa, traz para perto de nós as rebeliões e fugas que ocorrem nas cadeias, mas nunca ficamos sabendo a fundo o seu porquê.

Em uma sociedade na qual a violência gerada configura-se como um fator de caos social, a população carcerária cresce em proporções alarmantes e a sociedade civil, bem como o poder público parece não possuir estrutura física, econômica, política ou social para comportar e gerir tal situação.

Entretanto, após o cumprimento de suas penas, privativas de liberdade, esses indivíduos retornam para a mesma sociedade da qual saíram. E o que esperar deles? Quais são as garantias de que esses indivíduos se reabilitaram, de que podem

realmente ser reintegrados ao convívio social? E que garantias eles têm de que poderão viver com dignidade, de que serão tratados como iguais?

Faz-se então necessária a criação de alternativas para não deixar esses indivíduos voltarem para a sociedade da mesma forma com que foram para a prisão, ou seja, sem estudo, trabalho, ou qualquer preparo condizente com a vida em sociedade. Este é um tema que nos assola diariamente, contudo é tema pouco estudado, mas tão importante para a diminuição de uma das maiores mazelas de nossa sociedade.

Mas então, o que fazer? Como buscar essa efetiva (res)socialização? A prática educativa que ocorre hoje nas escolas prisionais se constitui como forma de resgate da auto-estima da pessoa encarcerada?

Essa e outras questões serão abordadas durante o percurso desse trabalho na tentativa não de elucidar, mas trazer para discussão esse tema tão silenciado.

Na tentativa de alcançar tais respostas, o presente trabalho tem forte suporte no filósofo Michel Foucault que como outros delineia a história da penalização no mundo ocidental e discute as relações de poder da sociedade com o Estado e desses com o indivíduo apenado. Acredito ser importante explicitar aqui a metodologia de trabalho desse autor é um dos alicerces dessa monografia.

Foucault em seus trabalhos não se permitiu achar que outros seguiriam sua metodologia, pois considera que somente os dados ao serem desvelados encaminhando a mesma. Assim caminhou por dois caminhos que por momentos em suas obras se entrecruzaram – a sua arqueologia e sua genealogia fundamentada em seu mestre Nietzsche.

Assim, podemos anunciar que a arqueologia tem por objetivo descrever de que forma um campo se constitui, entendendo-o como uma rede que se forma na relação de diferentes saberes que ali se encontram. É também nesta rede que através de características próprias, abrir-se-á um espaço possível para a emergência dos discursos e com eles poder entender as vias pelas quais a disciplinação e a penalização se foi desdobrando historicamente, se firmou em nossa sociedade e como a própria organização física dos prédios foi conferindo espaços de coerção. O panóptico é criado para que as prisões melhor funcionassem como instrumento organizado de usurpação da liberdade sem que o suplício se mostrasse.

Por sua vez, a genealogia busca a origem desses diferentes saberes, considerando-os como parte de um dispositivo estratégico. A genealogia tem o propósito de descrever uma gênese no tempo, podendo funcionar, segundo Foucault, como uma “*insurreição dos saberes*”. Enquanto “a arqueologia define e caracteriza um nível de análise no domínio dos fatos; a genealogia explica ou analisa no nível da arqueologia” (VEIGA-NETO, 2005, p. 44)².

Na metodologia foucaultiana, arqueologia e genealogia se constituem como dois conjuntos que se complementam, diferenciando-se assim não muito pelo objeto ou domínio, mas pela perspectiva e ponto de delimitação.

No pensamento de Foucault, a arqueologia cerceia as formas de exclusão, limitação e apropriação, mostrando como se formaram, se modificaram e se deslocaram, para responder a quais necessidades, quais forças exerceram e em que medida foram contornadas.

Já a genealogia concerne à formação efetiva dos discursos, seja no interior dos limites de controle, no exterior, ou ainda em ambos. A genealogia virá a estudar os processos de formação dos discursos, que são simultaneamente dispersos, descontínuos e regulares.

A atividade genealógica busca a singularidade de acontecimentos excluídos do discurso considerado como verdadeiro pela História. Para Foucault, a noção de história, não deve se tratada de forma linear e neutra, que segue uma seqüência casual e cronológica, mas sim como uma história que não obedece à noção de uma sucessão progressiva, linear, mas há de continuidade e discontinuidades. A genealogia seria então uma atividade investigativa aprofundada, que busca nos fatos desconsiderados pela história tradicional, confirmar seus indícios e/ou hipóteses.

Sendo assim, “pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2005, p. 70).

Entretanto, vale ressaltar que o método genealógico não possui a intenção de desconstruir/destruir o que nos tornamos/somos. Não há a busca por novas verdades e sim uma análise do que somos pela vontade de verdade.

² Veiga Neto em todo texto do livro de sua autoria Foucault e a Educação traz ao nosso trabalho a ação didática que precisávamos para entender melhor o pensamento foucaultiano.

Dessa forma, me apoiando em Michel Foucault, tentarei no primeiro capítulo contextualizar o cárcere e a violência dos dias de hoje com a globalização e o medo que os diferentes impõem às classes dominantes, verificando as relações de exclusão sofridas pela população pobre e negra no Brasil e sua conseqüente marginalização, exercitando-me na prática da arqueologia perspectivada em Foucault.

No segundo capítulo estarei traçando um histórico acerca da pena, do sistema prisional e do sujeito encarcerado. Neste capítulo estarei tratando do encarceramento como dispositivo utilizado para controle das massas populares. Procurando atingir a gênese das forças que se impõem aos apenados. O *panóptico*, estrutura utilizada em larga escala e por diversas instituições com o objetivo de subjugar a população e cultivar nela a docilidade, é analisada sob a ótica foucaultiana de dispositivo, seguindo os parâmetros de uma sociedade disciplinar. Na prisão, o controle do tempo e disciplinação dos comportamentos acabam por fazer da escola um espaço desoprimido, enquanto que fora da prisão, a escola ainda se encontra mergulhada em relações de poder controladoras e opressoras.

Analiso, ainda neste capítulo, a inversão que os mecanismos de controle sofreram ao longo da História e a forma como se apresentam nos dias atuais. O *sinóptico* de Bauman, um novo modo de exercício do poder que atua de modo muito mais sedutor do que coercitivo.

Já o terceiro capítulo se destina à população carcerária. É onde, me remeto às origens da chegada dos negros no Estado do Rio de Janeiro, caracterizando a situação da população negra no país, contextualizando-a com o cárcere. São discutidas a ordem social vigente na época, as estruturas políticas e a estratificação da sociedade do Rio de Janeiro que em determinado período abrigava uma população negra superior a branca, mas que com a elite branca mantinha através da escravidão o controle das massas populares negras. Para tal, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico buscando um pouco das origens dessa estrutura, tendo como ponto de partida o tráfico negreiro e a chegada dos negros à cidade do Rio de Janeiro. Dessa maneira, tornou-se possível compreender o início das relações de poder existentes entre os conhecimentos originários da África trazidos pelos escravos e os conhecimentos europeus trazidos pelos colonizadores a fim de tentar sistematizar a relação senhor/escravo.

No quarto capítulo, tentarei contrapor diversos pontos sobre as legislações para a educação em si, passando pela Educação de Jovens e Adultos e pela Educação Penitenciária, a fim de trazer para discussão algumas divergências entre a Lei de Execuções Penais, a Lei de Diretrizes e Bases, a Constituição Federal, trabalhando questões como a da remição pelo estudo. É nesse capítulo que procuro compreender alguns dos processos de formação pelos quais os indivíduos excluídos do acesso aos bens culturais de nossa sociedade vieram a se tornar “cidadãos criminosos”.

E no quinto capítulo, por fim, venho explicitando o processo educacional que ocorre nas prisões e discutindo a questão da (res)socialização através da educação, tentando mostrar o quão importante é o trabalho das escolas prisionais.

CAPÍTULO I – PROBLEMATIZANDO O TEMA

1.1 VIOLÊNCIA, CÁRCERE E GLOBALIZAÇÃO NOS DIAS DE HOJE

A dificuldade que existe na definição do que é violência e de qual violência estamos falando ocorre devido à polifonia do termo, bem como a sua própria etimologia. Violência vem do latim *violentia*, que remete a *vis* (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital). Esta força torna-se violência ao ultrapassar um limite ou perturbar acordos tácitos e regras que ordenam relações em determinada sociedade, adquirindo assim carga negativa ou maléfica (ZALUAR, 1999).

Atualmente, a violência ocupa na mídia papel de destaque. Mas não é a mídia que a faz real, ou mais real. A violência existe, sempre existiu, porém sua banalização na atualidade instiga a sociedade civil a lançar formas de resistência, mesmo que essa seja simbólica, que nada mais são do que um pedido de socorro às autoridades.

Na contemporaneidade, a banalização passou a ser utilizada como uma ferramenta estratégica para garantir o consenso e desarticular qualquer outro discurso que não seja compatível com o da ideologia do “politicamente correto”.

Ao longo da formação e evolução dos Estados Modernos, as sociedades do ocidente passaram por transformações que alteraram a representação do masculino. Assim, o envolvimento de homens em situações de violência nas sociedades complexas contemporâneas e ocidentais tem como eixo regulador principalmente três variáveis: a mudança de vertente do valor social da hierarquia para o indivíduo; a diminuição dos níveis de responsabilidade das sociedades modernas e individualistas na regulação dos modos de reconhecimento e inserção social; e, por fim, o impacto gerado por ambos no processo de subjetivação (NOLASCO, 2001).

A passagem efetuada pela representação social masculina provocou o desencadeamento de um processo de mudança na construção da subjetividade e nos processos de subjetivação dos indivíduos de ambos os sexos, e também nos elementos que fundam a representação social do masculino nas sociedades pertencentes à era moderna que se mantém em andamento nas sociedades contemporâneas.

Para um homem, a violência é uma possibilidade de resposta à demanda de desempenho de seu papel social. A violência masculina deve aqui ser entendida como dissonância no sentimento de identidade gerado pela perda dos modos de reconhecimento e inserção social resultante da descaracterização das insígnias masculinas anteriormente definidas pelas sociedades tradicionais (NOLASCO, 2001).

De acordo com Jurandir Freire Costa, por meio da idéia de que somos "instintivamente violentos", acabamos por nos resignar a um destino, admitindo uma natureza violenta (FREIRE COSTA, 1984, p.34). Desse modo, justifica-se uma violência inerente ao homem bem como todas as múltiplas manifestações violentas ocorridas nas sociedades contemporâneas, e por essas razões, não haveria possíveis saídas à violência.

Em diferentes momentos históricos, a representação masculina foi associada ao uso do corpo, então tradicionalmente, valorizou-se a representação social pelo uso que o sujeito faz da força física. Isto serviu como elemento de diferenciação e classificação para os homens. Tanto o sujeito quanto a sociedade possuem uma memória, e para o homem, esta o faz sentir-se reconhecido como tal, portanto, pelo uso da força. Entretanto, pode-se indagar: como o sujeito deve administrar o confronto entre a memória histórica do que é ser homem e se adaptar à nova "expectativa" para o seu

papel social, levando em consideração sua origem, o preconceito em relação a sua raça (fala-se aqui da população afro-descendente, historicamente marginalizada em nosso país) e sua indigna condição sócio-econômica?

As desigualdades sociais existentes em nosso país nunca permitiram que houvesse uma verdadeira e efetiva inclusão das camadas populares na vida social capitalista, principalmente da população tomada em questão. Nunca se deu estrutura e condição de vida para esses grupos. Assim como a banalização da violência física há também a tão ou mais grave violência simbólica gerada a partir da banalização da pobreza encontrada no perfil sócio-econômico e das camadas populares da população.

O conceito de violência simbólica criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu descreve o processo pelo qual a classe dominante economicamente impõe sua cultura à classe dominada. Bourdieu, e o sociólogo Jean-Claude Passeron, partiram do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico é arbitrário, já que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura seria então uma construção social e sua manutenção essencial para que se perpetue uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os seus membros (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

A violência simbólica se expressa assim na imposição “legítima” e, ao mesmo tempo, dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, sutilmente sobreposta, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável, conforme sinalizam os autores citados.

Dessa forma tornou-se natural nos dias de hoje sabermos que nas periferias e favelas habitam pessoas pobres e, maioria de afro-descendentes, que não têm saneamento básico, que possuem pouco ou nenhum nível de instrução, que não têm emprego. Dessa forma, “normaliza-se” também pensarmos que são essas pessoas que irão nos assaltar nos sinais de trânsito, que são esses jovens os recrutados do tráfico de drogas, que alguns se tornarão mendigos, outros serão presos, alguns morrerão. Situação cotidiana, afinal, a nos indicar que é também “normal” existirem ricos e pobres.

Acredito que o Estado pratica violência simbólica, quando, por exemplo, propõe leis que naturalizam a disparidade educacional entre brancos e negros, como ocorre

com a Lei de Cotas para Negros nas Universidades Públicas. O projeto de cotas instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas. A distribuição das vagas levará em conta o perfil da população da unidade da Federação onde está a universidade, segundo o último censo³ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico (IBGE).

Logo de início, a discriminação pode ser observada em cima dos alunos cotistas que por muitos são vistos como “pobres coitados” que somente freqüentam a universidade devido a terem sido “incluídos” por um programa de governo. Essa inclusão torna-se excludente no cotidiano desses alunos cotistas que chegam a ser, até mesmo, marginalizados no meio acadêmico, devido à escassez de recursos materiais ou o tipo de bagagem cultura trazida por eles para esse ambiente.

Há um outro ponto de igual seriedade a ser considerado nesse processo. Ao se permitir que o candidato a uma vaga em uma universidade pública se autoclassifique como pardo, negro ou indígena, empurra-se esse cidadão para, muitas das vezes, estar se estereotipando de forma falsa a fim de conseguir obter o seu ingresso em um curso superior.

A Educação, como vemos, se encontra no centro desta discussão. Teoricamente, é por meio da educação que o indivíduo poderá tornar-se capaz de distinguir quando está sendo vítima da violência simbólica e tornar-se um ator social que vá contra a sua legitimação, entretanto, nossa educação não deixa lugar a isto uma vez que, não se pauta pela contextualização histórica deixando de se tornar crítica.

Devido à realidade sócio-econômica presente, os pais vêm se distanciando cada vez mais do papel de educar seus filhos, reduzindo significativamente seu tempo de permanência na escola. A escola, principal agente educacional da sociedade pós-moderna, ao invés do que se espera, não educa para formar cidadãos críticos que possam contribuir com a transformação da sociedade em que vivem, mas sim para legitimar o poder simbólico da classe dominante.

A nova sociedade globalizada prioriza o econômico e contribui ainda para o estreitamento da esfera pública, colocando igualmente em crise o tradicional papel do

³ O último censo populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico (IBGE) ocorreu no ano de 2000.

Estado. A esfera pública, ao se privatizar, coloca em evidência um novo “modelo de cidadania” que não mais nutre valores coletivos e, conseqüentemente, constata-se a emergência de uma nova ética, na qual se valoriza, não mais o humano, mas o que atende aos interesses do mundo econômico.

A chamada economia globalizada vem reduzindo os postos de trabalho e as formas de sobrevivência das pessoas que estavam acostumadas ao emprego. A cada dia, milhões de pessoas saem à procura de emprego buscando encontrar uma nova forma de ocupação e de geração de renda. Essas pessoas acabam por disputar pequenas lacunas surgidas no mercado de trabalho. Muitas vezes o fazem em condições precárias, sem alimentação adequada, com baixa escolaridade e sem qualificação profissional além de baixa auto-estima, o que reduz ainda mais as suas chances de (re)inserção no mercado de trabalho.

Foucault (1999a, p.88-97) alerta que “lá onde há poder há resistência”. Dessa forma, podemos “entender o poder como uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização”.

Uma das máximas foucaultianas é que os poderes e contra-poderes constituem a teia de forças que agem sobre os sujeitos. E, estrategicamente, devemos resistir às práticas de poder estabelecidas pelo regime de verdade dominante. “Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta” (FOUCAULT, 1999b, p. 241). É aqui que reside a grande contribuição desta visão para a educação, ou seja, o exercício da resistência é local e tático, já a luta é global e estratégica.

Nesse sentido, podemos compreender que a parcela da população que não possui condições materiais, culturais, sociais e políticas para se enquadrar a esta nova realidade, é posta á margem, e ao ser excluída, fica a um passo da criminalidade. É notório que pobreza e exclusão são dois dos maiores fatores geradores de violência e de sua conseqüência a penalização.

Certamente, o problema da violência não será resolvido, pela repressão policial, já que tem raízes muito mais profundas e muito maior extensão do que aparenta ao leitor ingênuo da imprensa cotidiana; mas não pode também ser simplesmente posto de lado pela idéia de que se trata de um problema estrutural e, desta forma, só

solucionável quando as questões mais gerais de desigualdade e iniquidade da sociedade brasileira sejam também resolvidas. O fato é que a questão da violência tem implicações diretas e imediatas para a vida cotidiana de todos, e independente da maneira pela qual ela for enfrentada, trará conseqüências bastante sérias quanto às próprias possibilidades de transformação da realidade brasileira, É necessário, portanto, tratar de entender melhor em que consiste e que implicações tem esta violência de nossos dias.

No atual sistema, o envolvimento de um indivíduo com a máquina policial e penal tende a transformá-lo quase necessariamente em marginal, pelo estigma que cria e que impede que ele consiga trabalho, e pelo contato muitas vezes traumático e brutalizador com uma população já marginalizada e praticamente irrecuperável devido a sua história anterior.

Para Foucault, o modelo jurídico da soberania não se encontra pronto para analisar a multiplicidade concreta das relações de poder caracterizadas na época moderna. Este modelo apresenta-se segundo uma tríplice primitividade; pressupõe a universalidade do sujeito, a unidade do poder e o elemento fundador da lei. Não existe teoria da soberania sem sujeito, unidade do poder e lei. Uma análise das relações de poder que esteja liberada deste modelo da soberania implica substituir a tripla referência ao sujeito, à unidade do poder e à lei por uma referência ao que o autor entende por "operadores de dominação". As relações de dominação devem ser entendidas como porta de entrada para uma análise do poder. Já a guerra pode servir como matriz para o estudo das técnicas de dominação (FOUCAULT, 2002).

Enquanto a atenção da sociedade estiver voltada para vigiar e punir esses sujeitos infratores e nenhuma política pública for produzida para incluí-los, as chances da redução dos conflitos sociais são mínimas. O delito não existe exclusivamente no indivíduo, ele é produzido socialmente pelas condições oferecidas a cada um para a realização dos seus sonhos e desejos.

Muito se tem reclamado acerca da superpopulação carcerária que é um problema não somente do Estado do Rio de Janeiro, mas de todo o Brasil. Nosso

país custodia atualmente cerca de 300 mil detentos, segundo o Ministério da Justiça⁴. Somos o quarto país que mais encarcera no mundo. As cadeias já não comportam mais os presos que custodiam, os quais, não raras vezes se vêem na contingência de terem que se revezar em turnos para poderem dormir, já que não há espaço e nem acomodações para todos. Isto sem falar na insalubridade, na falta de saneamento e de condições mínimas para uma vida digna.

Ao se voltar apenas para a crise institucional da organização penitenciária, nossa sociedade evidencia um descaso em relação à reabilitação dos indivíduos punidos e corrobora a impressão de que as prisões não passam de escolas do crime, nas quais o sujeito encarcerado aprimora uma conduta maléfica e criminosa ao invés de se reabilitar. “Reconhecida, inclusive pelo próprio poder público, como espetáculo da violência e a ‘universidade do crime’, dela não se pode esperar que recupere; contudo, que reproduza a delinquência” (Castro *et al.*, 1984, p. 106).

O problema existe a décadas e sua solução, certamente, não virá da noite para o dia, porque é preciso mais do que recursos; é preciso vontade administrativa para investir tais recursos num setor que, politicamente, não dá retorno.

A construção das Casas de Custódia no Estado do Rio de Janeiro é um passo pioneiro, mas ainda há muito a se fazer: infra-estrutura, pessoal qualificado, e muitas, muitas outras Unidades Prisionais.

O sistema penitenciário fluminense abriga quase 30 mil seres humanos duplamente condenados. Sentenciados pela justiça a penas privativas de liberdade por delitos cometidos e condenados a cumprir suas sentenças em condições degradantes que, longe de promoverem a re-socialização que a lei estabelece, promovem a desumanização e, em última instância, o crime.

A superlotação do sistema carcerário configura-se como um dos maiores entraves relacionados à questão da violência dentro e fora das cadeias. Existe um grande problema em relação ao planejamento à distribuição dos internos pelas unidades prisionais que agrava ainda mais essa situação. A estratégia do governo do estado, que privilegiou a criação de Casas de Custódia em detrimento da ampliação

⁴ Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional –Brasil: Informações Penitenciárias. Brasília – Dezembro 2005.

das vagas nas unidades penais para atendimento de internos nos regimes fechado, semi-aberto e aberto, gerou, com isso, um grande número de vagas para internos em regime provisório. A situação é especialmente grave para os presos em regime semi-aberto, muitos dos quais não conseguem vaga num dos poucos presídios dedicados para esse fim e são obrigados a permanecer em instituições de regime fechado. O complexo de Bangu, que fora construído para ser a solução, acaba por abrigar os principais problemas de falta de vagas.

1.2 A ESPECIFICIDADE DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O estado do Rio de Janeiro apresenta particularidades em relação aos demais estados no que diz respeito ao perfil de sua população carcerária. No Rio de Janeiro, a maioria da população carcerária cumpre pena por tráfico de entorpecentes. As favelas, locais onde se concentra o comércio de drogas, são dominadas por bandos armados denominados de facção⁵. Essas facções, contrárias umas às outras, lutam entre si pelo controle de territórios favoráveis à instalação de bocas-de-fumo⁶.

Quando detido, a identificação do indivíduo se faz, quase sempre, pela facção da qual é integrante⁷. Essa divisão por facções é um critério fundamental de distribuição de internos no sistema prisional. Para diminuir o risco de violência dentro das unidades prisionais, cada unidade é encarregada de receber os presos de determinada facção. Essa situação dificulta a distribuição de vagas, assim como o gerenciamento de questões tais quais a concessão de benefícios como o regime semi-aberto, pois o apenado, para poder cumprir a pena no novo regime, precisa não só que exista vaga no sistema, mas que exista vaga num presídio da sua facção. Por outro lado, é

⁵ Grupo político com ideário ou práticas divergentes das oficiais.

⁶ Ponto de venda de maconha e outros tóxicos, em geral situado dentro da favela. Dicionário da Língua Portuguesa Sérgio Ximenes, 2001.

⁷ As facções criminosas existentes no Rio de Janeiro são associadas ao tráfico de drogas presente nos morros e favelas cariocas. Atualmente duas facções dominam os pontos de venda de entorpecentes: o Comando Vermelho (CV) e o Terceiro Comando (TC). Da última facção há ainda duas outras dissidentes. O Terceiro Comando Puro (TCP) e a Amigos Dos Amigos (ADA), que atuam com menor número de integrantes, portanto com menor grau de liderança. Informações obtidas junto à Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro.

extremamente vantajoso para a administração penitenciária saber onde está qual facção objetivando assim um maior controle sobre o indivíduo apenado.

O presidiário carioca bem como o desempregado tem o perfil do jovem brasileiro: homem, solteiro, afrodescendente, com nível muito baixo de escolaridade e quase sempre sem religião.

1.3 VIGILÂNCIA E PUNIÇÃO: OS CORPOS CADA VEZ MAIS DÓCEIS

Em *Vigiar e Punir* (2004), no capítulo *Corpos Dóceis*, Foucault, inicia o texto abordando o corpo do soldado como ponto de partida para sua narrativa. Durante a época clássica, houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. No início, a figura do soldado foi a mais explorada nesse sentido, depois se passou a requerer esse mesmo tratamento a outros segmentos da sociedade.

Corpo esse manipulável, modelável, treinável, obediente, que responde, se torna hábil, que multiplica forças. O corpo era então, ou deveria ser útil, inteligível, submisso. Assim, criou-se a noção de docilidade, na obra de La Mettrie “O Homem-máquina”, que contava com registros de descartes e consistia em um conjunto de regulamentos a serem aplicados em instituições tais como escolas, hospitais e academia militar com o intuito de controlar ou corrigir as operações do corpo por meio de processos empíricos e refletidos. “Dócil é um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p.118).

O que chama realmente atenção não é a intenção de domínio sobre o corpo, uma vez que ele é objeto de investimento submetido a poderes em qualquer sociedade desde os primórdios, mas as técnicas utilizadas para tal fim.

O corpo agora não mais era visto, tratado como uma massa, uma unidade só, mas sim trabalhado em sua mecânica: movimentos, gestos, atitudes, habilidades. Sobre ele era exercida uma coerção ininterrupta e constante e um controle que além da linguagem corporal, vai até sua economia, a eficácia de seus movimentos, sua organização.

Esses métodos permitiam um controle minucioso das operações do corpo, lhes sujeitavam as forças e lhes impunham uma relação dócil-útil. É o que Foucault viria a chamar de “disciplina”.

“O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano”, como reafirma o filósofo (FOUCAULT, 2004, p.119).

Ocorre aí, a formação de uma relação que torna o corpo, no mesmo mecanismo, tanto mais obediente quanto mais útil e vice-versa. A disciplina cria corpos dóceis, incrementando sua utilidade econômica e minimizando suas forças políticas. “Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo” (FOUCAULT, 2004, p.119).

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (FOUCAULT, p. 141).

Entretanto, vale ressaltar que essa nova anatomia política não surgiu espontaneamente. Foram diversos processos, de diferentes origens, em dispersas localidades que pouco a pouco vieram a se aproximar e culminaram numa espécie de processo ou método geral.

Dando continuidade ao pensamento do autor, em *Corpos Dóceis*, (2004) são indicadas técnicas disciplinares, com base na distribuição espacial dos indivíduos, como forma de domar os corpos. No entanto, a clausura por si só não é suficiente, necessitando de uma forma mais “fina” de controle, o “quadriculamento”, que pressupõe disciplinar os corpos pelo espaço. O exercício da disciplina se funda, desta forma, a partir da distribuição dos indivíduos no espaço, como por exemplo, nos colégios, quartéis, hospitais e cárceres, sendo esta condizente com uma organização retangular ou quadricular que, funcionalmente, é mais eficiente para o controle dos corpos individuais.

O espaço escolar era visto como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar e controlar, de hierarquizar. Até o edifício da escola deveria ser construído de

modo a permitir a observação contínua. Nas fábricas, academias militares e presídios, não era diferente.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares”, e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2004, p. 126).

Assim, o autor cria o conceito de “quadros vivos” como sendo a primeira das grandes operações da disciplina, de forma a organizar a multiplicidade dispersa, manter o controle e, dominando, impor uma ordem. Esta forma de disciplina se operacionalizou desde o século XVIII através de quadros “que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2004, p. 126-127).

No subcapítulo *Organização das Gêneses*, o referido autor estabelece quatro processos básicos de organização da disciplina como forma de capitalização do tempo: a) dividir a duração da atividade em segmentos sucessivos ou paralelos; b) organizar as seqüências seguindo um esquema; c) finalizar os segmentos e terminá-los por meio de uma prova; d) estabelecer séries de séries, prescrevendo a cada um dos exercícios mais convenientes. Entretanto, tal progresso e evolução nada mais são do que a manifestação do poder numa historicidade, isto é, “uma macro e uma microfísica do poder permitiram, não certamente a invenção da história a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações” (FOUCAULT, 2004, p.136). A *macro e microfísica do poder* estabelecem novas técnicas / maneiras de gerenciamento do tempo, no sentido de torná-lo útil. O poder, segundo Foucault “se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (FOUCAULT, 2004, p.136).

Todos esses processos podem ser verificados em nossa atual sociedade. Nas escolas, as aulas fracionadas nos chamados “tempos de aula”, com suas atividades pré-selecionadas, pré-programadas, mais para controlar do que para promover a construção de conhecimentos. E, tudo isso, resultando em testes e provas que servem para nada mais do que uma mera classificação. Define, que será aprovado, quem ficará

reprovado. Na escola pública então, agora com a promoção automática⁸, aí mesmo é que esse tipo de avaliação é aplicado em vão.

Podemos perceber que um pequeno mecanismo penal funcionava em todos esses mecanismos disciplinares. As lacunas deixadas pelo sistema jurídico eram preenchidas por uma “micropenalidade” regida pelas disciplinas. A punição disciplinar tinha efeito corretivo acessório e era diretamente obtida pela mecânica de um castigo. Lembrando que nesse contexto, castigar (disciplinarmente) significa exercitar.

Podemos chegar então a concluir que a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não objetiva expiar nem reprimir. A penalidade que é encontrada em todas as instâncias e controla todas as esferas das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. “Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2004, p.153).

Essa docilidade pode ser mais bem representada com a aceitação dos indivíduos de toda a sua opressão. O ponto-chave de todo o sistema era o fato de que o cidadão achava (ou era levado a achar) que o Estado tinha razão, que ele, o indivíduo era o culpado e que o Estado não fazia mais do que sua função natural de “Vigiar e Punir”.

A prisão é, talvez, o lugar onde mais se dá essa aceitação. Entende-se que o sujeito encarcerado precisa ser controlado, precisa ser vigiado. E de fato, há essa necessidade, uma vez que ele se encontra em uma instituição a fim de ser reabilitado para sua volta à sociedade quando liberto.

O que ocorre é que essa reabilitação não é objeto de reflexão para a maioria das pessoas, que pensa que a vigilância dos apenados serve apenas para impedir que fujam da cadeia onde estão presos. A legislação penal, no entanto, estabelece a instrução escolar como obrigatória no nível do ensino fundamental e formação profissional a nível técnico.

Contudo, essa mesma legislação prevê remição de pena⁹ apenas para atividades laborativas¹⁰, deixando a escola de fora, bem como qualquer atividade esportiva ou

⁸ Dispositivo que impede a reprovação do aluno no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental com o intuito de evitar a evasão escolar.

⁹ Ação ou efeito de remir (se). Libertação, resgate. Dicionário da Língua Portuguesa Sérgio Ximenes, 2001.

¹⁰ Entenda-se aí as atividades administrativas desempenhadas nas seções das unidades prisionais como cozinha, almoxarifado, enfermaria e outras, atividades de limpeza, atividades em fábricas e oficinas.

cultural. Como a Lei de Execuções Penais não estende tal benefício à educação, fica a cargo dos estados regulamentarem suas ações no que diz respeito à remição de pena pelo estudo.

O estado do Rio de Janeiro vem criando políticas de incentivo à educação como prática na execução penal. Desde o ano de 2000, através de uma portaria,¹¹ a remição pela educação é uma realidade nas escolas prisionais do Rio. Infelizmente, não são todas as unidades prisionais do estado que possuem escolas, apenas a metade, aproximadamente, o que se configura como um grande entrave à promoção da assistência educacional ao apenado e mais uma falácia no discurso da inclusão após pena.

Um outro grande entrave, diz respeito à remição da pena que difere seja por trabalho, seja por estudo. A pena de um preso é remida em três dias de trabalho por um dia de pena, enquanto que pela educação leva o dobro de dias de estudo para o mesmo tempo de pena. Essa relação será mais bem explicitada a frente, no capítulo que discorre sobre legislação, a intenção neste instante, é mostrar a importância que se dá para educação, até quando se fala da educação de presos.

Fica claro, com a relação descrita acima, que a grande maioria dos indivíduos encarcerados preferem trabalhar ao invés de estudar, já que podem remir a pena com maior segurança e rapidez, além de receberem uma remuneração pelo trabalho que desempenham. Resta saber, a quem realmente interessa tal situação.

Não são todas as instâncias envolvidas direta ou indiretamente no sistema penitenciário que almejam uma educação (re)habilitadora, (re)socializadora. Uma parte dos envolvidos nem reconhece a sua importância, outra, reconhece, e exatamente por isso não a deseja.

É claro que, em grande parte, as atividades laborativas são de suma importância para a vida do apenado, entretanto, ela deve ser acompanhada, senão precedida da educação formal e informal. Como negar as vantagens de uma empresa que se instala dentro de uma unidade prisional. Baixo custo para se instalar devido a incentivos

¹¹ Foi criada a Portaria 772 de 17/05/2000, que dispõe, entre outras providências, sobre a classificação e desclassificação em atividades laborativas, educacionais, artesanais e artísticos-culturais intra-muros.

cedidos pelo governo, mão-de-obra barata e disciplinada, remunerada sempre com baixos salários.

O dinheiro ganho pelos internos que trabalham quase sempre vai para ajudar familiares. Ao ganhar a liberdade, continua com um grau de instrução baixíssimo e dificilmente conseguirá um emprego. Na melhor das hipóteses um trabalho com baixa remuneração que pode não ser suficiente para sustentar sua família. Tal situação o aproximará da reincidência no crime e poderá levá-lo de volta pra prisão.

CAPÍTULO II – BREVE HISTÓRIA DA PENA E DO ENCARCERAMENTO

“As ‘Luzes’ que descobriram as liberdades também inventaram as disciplinas”.

Michel Foucault

2.1 SURGIMENTO DO SISTEMA PRISIONAL E O ENCARCERAMENTO COMO CONTROLE DAS MASSAS POPULARES

Em sua obra “Vigiar e Punir” (2004), o filósofo Michel Foucault aborda a polêmica questão da resposta social ao crime, mostrando de que forma a sociedade evoluiu no tratamento dado ao crime e ao criminoso ao longo da História.

A altura do século XVII, os suplícios sofridos pelos corpos dos condenados retratavam a natureza da punição da época. Uma punição quase sempre pública, com a intenção de levar o supliciado a servir de exemplo para aqueles que, dentre a população, objetivassem cometer delito. Sempre severas, as punições resultavam em espancamentos, mutilações, esquartejamentos e atos outros que pudessem infligir horror à população. A coerção por detrás da violência explícita mostra que o suplício servia como uma utilização pública do corpo para castigos.

Os suplícios não sancionavam os mesmos crimes nem puniam o mesmo tipo de infrator, mas ainda sim definiam um estilo penal. Ao final desse mesmo século, os Estados Unidos e a Europa passavam por transformações profundas nos seus sistemas

judiciários tradicionais. Época de projetos de reformas e busca de uma nova justificação moral ou política do direito de punir, redistribuiu toda a economia do castigo, configurando uma nova era para a justiça penal.

Pouco a pouco, a pena vai se dissociando de um complemento de dor física e o afrouxamento da severidade penal abre caminho para um novo direcionamento da arte de fazer sofrer, segundo Foucault. A punição deixa de representar uma cena. O objeto da repressão penal agora não é mais o corpo e sim a alma. Chega a época da sobriedade punitiva.

Com o emprego dessa nova penalidade, incorpórea, o termo *prisão* como espaço físico destinado á execução da pena e á recuperação do criminoso passa a ser institucionalizado pelo mundo todo.

Sob a suavidade ampliada dos castigos, podemos então verificar um deslocamento de seu ponto de aplicação: e através desse deslocamento, todo um campo de objetos recentes, todo um novo regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos no exercício da justiça criminal. Um saber, técnicas, discursos “científicos” se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir (FOUCAULT, 2004, p. 23).

Surge então nesse período o *panoptismo*, uma moderna técnica de dominação. As diversas formas de introjeção das normas repressivas são caracterizadas por aquilo que este filósofo chamou de “micropenalidades”, presentes no cotidiano concreto dos indivíduos, seja no controle do tempo e das atividades em geral, dos discursos ou do próprio corpo. O resultado é a “docilidade”, através da qual dá-se o uso dos corpos, muito mais eficaz e econômica do que o terror dos suplícios de outrora.

O inglês Jeremy Bentham cria então no século XVIII, o *panóptico*, uma maquinaria cuja arquitetura é formada por uma torre central e uma construção circular periférica. Nesta se encontram indivíduos a serem vigiados – prisioneiros, loucos, escolares, trabalhadores, isolados em células, formando “uma coleção de individualidades separadas” – enquanto naquela se encontram os vigias. As salas da construção periférica são determinadas por janelas externas (por onde entra a luz) e por janelas internas (frente à torre central). O *panóptico* seria assim uma mecânica de observação individual, classificatória e modificadora do comportamento, uma arquitetura formulada para o espaço da prisão, ou para outras administrações, tais como: a fábrica,

a escola, o manicômio. O *panóptico* teve uma tríplice função: a vigilância, o controle e a correção, pois segundo Foucault “a visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 2004, p.166).

Nas figuras que se seguem, pode-se entender a lógica da visibilidade panóptica através da estrutura físicas das prisões e demais locais.

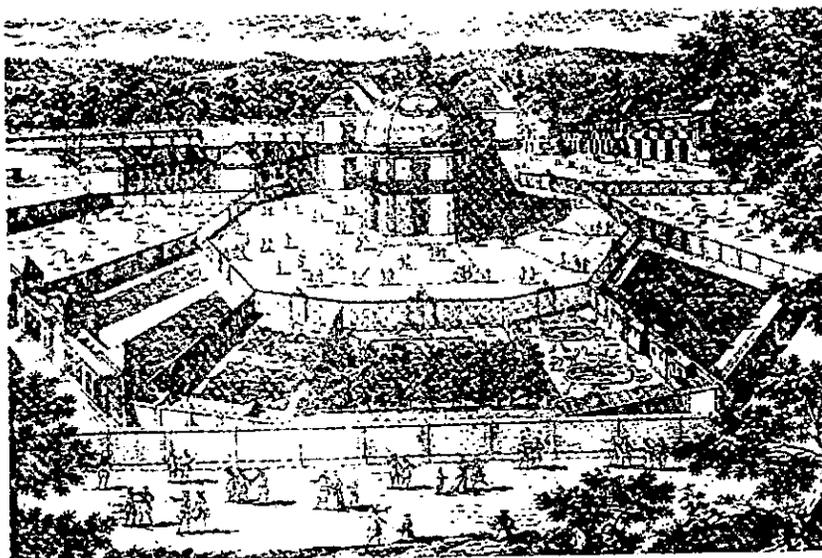
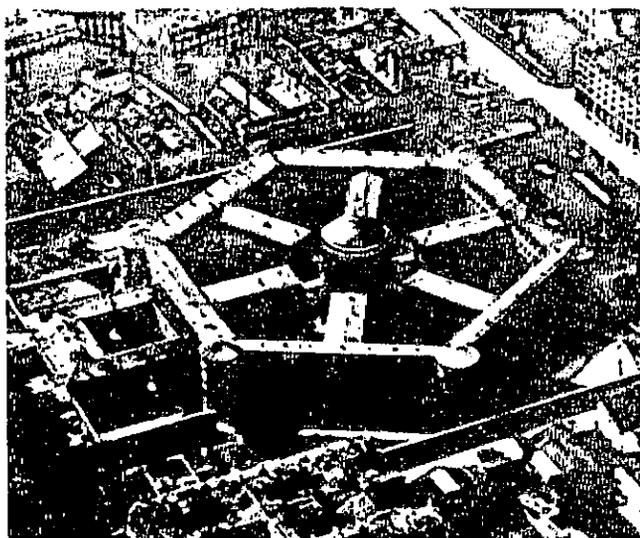
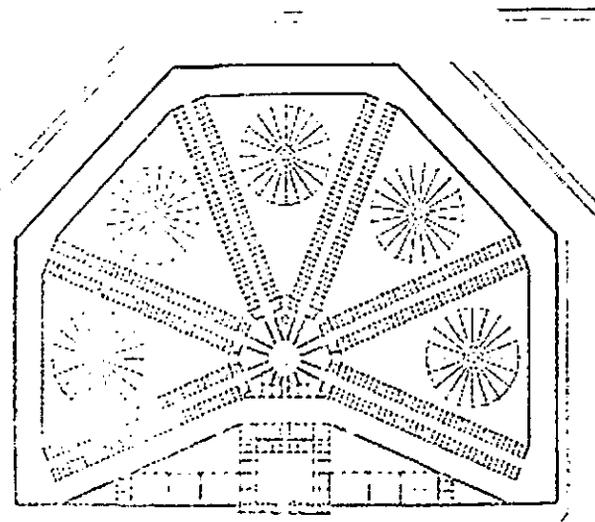


Ilustração do Jardim Zoológico de Versalhes, à época de Luis XIV, gravura de Aveline (FOUCAULT, 2004, fig.14).



Prisão de Petite Roquette. A estrutura da construção remete à figura do zoológico apresentada acima e ilustra de onde surge a inspiração para a construção das prisões desta época (FOUCAULT, 2004, fig. 24).



Planta da prisão de Mazas. Outro exemplo de construção panóptica, desta vez, visto pela estrutura interna (FOUCAULT, 2004, fig. 23).

Assim sendo, a “disciplina”, na prisão, apresenta-se como fundamental para reprodução do poder social como o conhecemos, uma vez que, para Foucault:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2004, p. 119).

O sujeito encarcerado vive então submerso nessa lógica onde a disciplina, presente todo o tempo, o molda de acordo com os interesses de quem o mantém preso. O sentimento de impotência diante de tal situação tende a colocar esse sujeito em estado de alienação e o resultado dessa é a submissão. Através da visibilidade, o poder garante o seu funcionamento, utilizando-se da obediência para a manutenção da ordem vigente.

As modificações instituídas nos cárceres, segundo uma visão marxista, não tinham nenhum propósito humanitário, mas o objetivo de “domesticar” aqueles que se encontrassem à margem dos processos econômicos capitalistas (CARVALHO FILHO, 2002).

Sobre a disciplina, afirma-se ainda:

A sociedade disciplinar funciona sobre o princípio da reclusão – caserna, internato, fábrica, hospital, base naval. Mas não basta encarcerar, é preciso enquadrar por meio de um esquadramento do espaço real e simbólico: um lugar exato para cada indivíduo, uma codificação segundo a categoria, segundo o programa educativo do soldado ou do aluno, durante o qual os elementos temporais são articulados e capitalizados (BILLOUET, 2003, p. 34).

Daí a considerar o panoptismo como um “mecanismo ideal de poder”, criador de uma sociedade disciplinar, utilitária e auto-regulamentadora, cujas causas funcionam sob seus efeitos e vice-versa.

O dispositivo panóptico foi também largamente utilizado nas escolas. O espaço escolar deveria ser útil e funcional. A escola teria de ser dividida através de séries e classes e as últimas individualizariam os alunos através da disposição em fileiras nas carteiras, o que facilitaria a vigilância e o controle. O professor, dessa forma, possuiria uma ampla visão dos alunos, pois cada um se definiria pela sua posição, quase sempre fixa, na classe, nesse sentido “(...) a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 2004, p. 126).

Para Bauman, a redistribuição dos poderes coercitivos se materializou na idealização do panóptico de Bentham que entendia como função deste dispositivo ameaçar como punir constante e de forma invisível (BAUMAN, 1999).

A partir da visão de sociedade disciplinar descrita pelos autores citados, pode-se entender quais eram as intenções da classe dominante perante as massas populares. O sistema social de controle criado nessa época permitiu não só a vigilância e o controle em si, como naturalizou esses papéis nas principais instituições; cita-se a prisão, o hospital, a família, a igreja e a escola.

Tais instituições foram, por Foucault, denominadas: instituições de seqüestro. Por meio delas, nasce então o poder disciplinar para os indivíduos e a sociedade estatal, dando origem ao Estado Moderno.

No entendimento de Veiga Neto: “a transformação de uma sociedade de soberania para uma sociedade estatal, isto é, a estatização da sociedade está

indissoluvelmente ligada ao caráter disciplinar dessa sociedade” (VEIGA-NETO, 2005, p. 80).

Entretanto, vale ressaltar que não houve apenas uma simples passagem de um tipo de sociedade para outro. O que se sucedeu foi uma associação entre a soberania e o poder disciplinar culminando em um novo arranjo governamental que “tem na população, seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 86).

Nas sociedades contemporâneas, temos os dispositivos de controle cada vez mais apurados, mais sutis. Surge um novo exercício de poder chamado por Bauman, sinóptico. Segundo o autor, “o sinóptico não precisa de coerção - ele seduz as pessoas à vigilância” (BAUMAN, 1999, p.48). Enquanto pensamos ter liberdade, estamos mais imersos nessa modulação mental e corpórea que objetiva o controle não só do corpo, mas das vontades e desejos, refletidos no consumo.

Se em séculos anteriores éramos obrigados a partilhar nossas vidas com estruturas disciplinares, fossem elas estatais ou privadas, na contemporaneidade aderimos à elas de forma voluntária e expomos nossa vida privada, nossos desejos e carências aos órgãos estatais, aos departamentos de marketing e ao voyeurismo global. Os veículos de comunicação em massa, especialmente a televisão, através da veiculação de programas como o Big Brother nos guiam para as redes de informação e de consumo, nos integrando ao sinóptico.

2.2 A PENA E O SISTEMA PENITENCIÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE

Para um breve histórico acerca do surgimento da pena, me fundamento no estudo do jurista Júlio Fabrini Mirabete, autor da obra *Execução Penal: comentários à lei nº 7.210, de 11.07.1984*.

Segundo Mirabete (2000), o Direito Penitenciário surgiu à medida que a instituição prisional foi se desenvolvendo. Até o século XVII, a prisão servia apenas como um local de custódia, no qual, detidos ficavam os indivíduos acusados de cometerem crime, à espera de sua sentença. Também ficavam confinados na prisão

doentes mentais, prostitutas, mendigos, escravos e pessoas que por alguma razão tivessem sido privadas de conviver em sociedade.

No final do século XVII, a pena privativa de liberdade foi então institucionalizada como principal forma de sanção penal e a prisão passou o local onde ocorreriam as execuções das penas. Há a modificação da prisão. No entanto, só recentemente, no estudo da penologia, é que houve reflexões sobre o modo de execução da pena privativa de liberdade, uma vez que a referida pena não apenas possui finalidade retributiva e preventiva, mas também a de reintegrar o detento na comunidade.

Na constituição brasileira de 1824, no artigo 179, há exemplos de recomendações acerca da execução das penas privativas de liberdade: as cadeias deveriam ser limpas e bem arejadas; deveria haver casas separadas para cada categoria de réu; seriam abolidos os açoites e as torturas, entre outras.

Assim, em 1981, uma comissão composta pelo Ministro da Justiça e por diversos professores de Direito apresentou o anteprojeto da Lei de Execução Penal, que após ser publicado através de uma portaria foi entregue a uma comissão revisora. O trabalho desta comissão foi apresentado em 1982 ao então Ministro da Justiça. Em 29 de junho de 1983, o presidente da República João Figueiredo encaminhou o projeto ao Congresso Nacional. Sem nenhuma alteração, aprovou-se a Lei de Execução Penal sob o número 7210, promulgada em 11 de julho de 1984 e publicada no dia 13 seguinte.

Diz o artigo primeiro da Lei de Execução Penal que a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições da sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado, ou seja, não se trata aqui, apenas de um tratamento privativo de liberdade, mas sim de toda a assistência e medidas necessárias para a recuperação e reabilitação do condenado.

Como parte do seu objetivo na reabilitação e ressocialização, a LEP determina que os presos tenham acesso a vários tipos de assistência, inclusive assistência médica, assessoria jurídica e serviços sociais, no entanto, nenhum desses benefícios é oferecido na extensão contemplada pela lei.

Desse modo, se a pena já não mais se configura em um castigo e sim em uma oportunidade de ressocialização, cresce o seu aspecto moralizador e sua finalidade

deixa de ser simplesmente preventiva, passando a ser tanto corretiva quanto educativa. No entanto, uma corrente de juristas acredita ser falsa a idéia reabilitadora explícita na lei, sendo a pena privativa de liberdade apenas uma maneira de manter, afastados da sociedade, os criminosos.

Faz-se necessário ainda ressaltar que a execução penal é apenas um meio para alcançar essa ressocialização, mas para tal efeito, precisa-se de uma ação conjunta com políticas sociais oferecidas pelo Estado e apoiadas pela sociedade civil que subsidiarão todo esse processo. E, ainda que a partir do modelo processual penal adotado, já se torna possível prever o tipo de sujeito que queremos manter na cadeia. Quando falamos das penas alternativas, por exemplo, já sabemos a que tipo de indivíduo elas serão aplicadas, ou seja, a classe social que detém os benefícios evidenciados na legislação brasileira.

Sabe-se também que as assistências aos encarcerados não são, na prática, o que prega a lei. De acordo com a LEP, artigo 11, existem seis tipos de assistências garantidas aos presos e internos, sendo elas: material; à saúde; jurídica; educacional (sobre a qual se discutirá posteriormente); social e religiosa.

Populações carcerárias tendem a requerer maior assistência médica do que a população livre como um todo. Não apenas os presídios mantêm uma grande proporção de pessoas com maior risco de adoecer, como os usuários de drogas injetáveis, mas também o próprio ambiente prisional contribui para a proliferação de doenças. Dentre os fatores que favorecem a alta incidência de problemas de saúde entre os presos está o estresse de seu encarceramento, condições insalubres, celas superlotadas com presos em contato físico contínuo e o abuso físico.

Um relatório¹² recente sobre o Hospital Penitenciário de Manaus ilustra algumas das deficiências do tratamento médico oferecido nos presídios do Brasil:

a) espaço físico inadequado, incompatível com a prática de atividades médico-sociais;

¹² Entrevistas à Human Rights Watch, Penitenciária Nelson Hungria, Nova Contagem, Minas Gerais, 18 de março de 1998; Presídio Central de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1º de dezembro de 1997; Casa de Detenção, São Paulo, 5 de janeiro de 1998.

b) distribuição inadequada de enfermeiros e seus assistentes, que não possuem o treinamento básico para exercer algumas de suas atribuições, especificamente o tratamento de doentes mentais;

c) inexistência de fundos mensais o que causa a falta de medicamentos básicos e resultam no comprometimento da saúde do paciente;

d) falta de equipamento técnico para facilitar o atendimento básico de emergência.

O Rio de Janeiro ainda oferece melhor assistência médica que a maioria dos sistemas prisionais estaduais do Brasil; conta com sete hospitais penitenciários, inclusive um para doentes com Aids onde os pacientes recebem medicamentos e tratamentos modernos de eficácia comprovada na contenção do avanço da doença¹³.

Uma outra questão de importância articula-se à razão pela qual, muitos presos não obtêm os benefícios disponíveis previstos pela LEP é a escassez de assistência jurídica ou a assistência falha. Embora os defensores públicos devam prestar assistência jurídica aos presos, eles pouco aparecem em muitos dos estabelecimentos prisionais do país.

Para compensar em parte a falta de assistência jurídica, por exemplo, muitos sistemas prisionais estaduais promovem mutirões através dos quais grupos de advogados e estudantes de Direito visitam os presídios e avaliam as condições legais dos presos, determinando se eles qualificam-se para a obtenção de benefícios de livramento condicional ou outros. A Ordem dos Advogados do Brasil normalmente promove tais eventos assim como Faculdades de Direito locais.

Problemas com a classificação também são freqüentes em grande maioria das unidades prisionais do país. Internos que aguardam julgamento são livremente misturados com aqueles já condenados. Além do grande número de prisioneiros condenados confinados junto com outros ainda não condenados nas cadeias das

¹³ Entrevista à Human Rights Watch, Julita Lemgruber, Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1997. O estabelecimento de tratamento da Aids é o Hospital Penitenciário de Niterói.

delegacias policiais, existe ainda, nas penitenciárias, um grande número de presos ainda não julgados colocados junto aos presos já condenados¹⁴.

Tais assistências previstas por lei no Brasil, através da LEP, são garantidas também pelas Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos estabelecidas no "I Congresso da ONU sobre Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente", em Genebra, no ano de 1955.

Embora o governo estadual tenha autonomia e autoridade sobre os presídios, isto não significa que o governo federal esteja totalmente ausente dessa área. Dentro do Ministério da Justiça operam duas agências federais preocupadas com a política prisional, o Departamento Penitenciário (DEPEN) e o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). Esses dois órgãos possuem áreas distintas de atuação: o primeiro é primordialmente incumbido com aspectos práticos, tais como o financiamento para construção de novos presídios, enquanto o outro tem seu foco voltado para a orientação das políticas em nível intelectual.

Uma contribuição importante do CNPCCP é a pesquisa e publicação do Censo Penitenciário Nacional. Baseado em pesquisas coletadas pelas autoridades prisionais estaduais. O censo contém informações relevantes e estatísticas sobre os presos, agentes penitenciários e outros funcionários do sistema penal, custos do encarceramento e o estado da infra-estrutura das prisões no Brasil.

Infelizmente, pouco ou quase nenhum dado dessas pesquisas é utilizado em prol da educação nos presídios, fato que contribui para a baixa visibilidade que as escolas prisionais possuem, dificultando suas ações educativas.

¹⁴ O Censo Penitenciário de 1994, por exemplo, verificou que 14.46% dos internos não estavam condenados (e o status legal de outros 4.6% era desconhecido). Censo Penitenciário de 1994, pp. 16-17.

CAPÍTULO III – POPULAÇÃO CARCERÁRIA

3.1 ORIGENS DO SUJEITO ENCARCERADO NO RIO DE JANEIRO

Depois de chegar ao Rio, os escravos defrontavam-se com o desafio de sobreviver. A imagem de paraíso tropical, romanceada pelos relatos de viagem europeus, era bem diferente para os escravos. Para eles, o Rio de Janeiro era uma cidade de fronteiras, de limitações à liberdade (...).

Mary C. Karasch

De acordo com estudos de Mary C. Karasch (2000), no século XIX, a cidade do Rio de Janeiro apresentava-se como ideal para a inserção de escravos. Na cidade, eram enviados a paróquias denominadas de freguesias. Essas paróquias, que os recebiam e determinavam suas atividades no início do século XIX, encontravam-se cercadas por fortes estrategicamente posicionados no alto de montanhas. As paróquias contavam também com delegacias de polícia e quartéis, o que dificultava revoltas internas e fugas pelo mar, no qual sempre havia belonaves armadas, navios negreiros e outros de todas as partes do mundo. A baía de Guanabara também estava protegida com fortificações nas ilhas que a circundam, na entrada do porto e na Ilha das Cobras, local onde fora construída uma prisão para escravos criminosos.

Outros locais como a praça central, próxima ao Paço, também possuíam prisões para escravos, como o Calabouço, além dos lugares onde eram efetuados açoites e punições públicas, como a praça Tiradentes e o campo de Santana.

Liberdade era um nome desconhecido pela maioria dos escravos da cidade do Rio de Janeiro que trabalhavam nos piores e mais nocivos lugares. Tanto os escravos comerciais quanto os industriais exerciam suas atividades em locais sem arejamento de ar e eram nesses, trancafiados durante a noite para que não tivessem a chance de escapar. Até mesmo os escravos domésticos raramente deixavam a casa onde labutavam, somente em raros momentos como para acompanhar seus senhores às missas ou efetuar alguma compra.

Ficava evidenciada a presença da Igreja Católica no controle da vida dos escravos que antes de serem comercializados ficavam confinados nas paróquias centrais que podem ser consideradas suas primeiras prisões.

Os escravos que sobreviveram durante o período de 1808 a 1850, tiveram a oportunidade de ver a cidade do Rio de Janeiro, com a vinda da corte portuguesa, transformar-se de posto avançado colonial em capital política do império português e conseqüentemente do Brasil após sua independência. O principal porto de monocultura de café do Vale do Paraíba atraiu imigrações européias, norte-americanas e até africanas. Essas transformações tiveram influência no crescimento populacional da cidade e esses novos imigrantes, escravizados ou não, modificaram de forma substancial a vida da população negra escrava carioca.

A corte portuguesa no Rio de Janeiro estimulou o crescimento da população branca, que por sua vez, desejava ter mais escravos. Além disso, a corte aumentou a demanda por escravos por causa das construções da época, do processo de urbanização e para o uso doméstico. Assim, o tráfico africano de escravos cresceu abruptamente a partir de 1808 e em 1821 a população negra escrava mais que dobrara.

Os senhores, a partir de 1830, com receio da extinção do tráfico negreiro investiram em escravos, o que só fez aumentar a população negra que já era estimada como metade da população da cidade.

Na década de 1840, o Rio de Janeiro teve seu ápice de população negra no tocante a população escrava, entretanto de 1849 em diante, tanto pelo surto de imigração européia devido à explosão do café no Vale do Paraíba quanto pelo fim do tráfico, o número de escravos obteve constante declínio até a data da abolição em 1888.

A partir das tabelas a seguir, pode-se ter uma noção do contingente de escravos que chegavam à cidade do Rio de Janeiro. Na primeira tabela, pode-se observar o crescimento estimado da população escrava no período compreendido entre 1799 e 1872.

Na segunda, temos uma estimativa da população total da cidade no ano de 1799, incluindo a população parda e a população negra libertas.

Já na terceira tabela, constam os números da população da cidade do Rio de Janeiro residentes nas paróquias no ano de 1838. Nessa, as populações apresentam-se divididas por sexo. Há também um quantitativo de casas e famílias.

A escolha da última tabela se deveria ao fato dela ser considerada suspeita para a autora Mary C. Karasch. Para a autora, que pesquisa a vida dos escravos, a queda abrupta do total de escravos contraria tanto percepção de viajantes de uma população escrava dominante, quanto às tendências gerais do tráfico negreiro e ainda o número de residências existentes na cidade no ano de 1834.

<i>Ano</i>	<i>População Total</i>	<i>Número</i>	<i>Densidade</i>	<i>Número estimado Em 3,0 por residência</i>	<i>Número Registrado</i>	<i>Número Estimado Em 3,6 por residência</i>	<i>Porcentagem de escravos registrados</i>	<i>Porcentagem do número estimado de escravos</i>
1799	43.376				14.986		34,6	
1808	54.225							
1808-18	60.090	4.000	15,0	12.000	12.000	14.400	20,0	24,0
1821	79.321	10.151	7,8	30.453	36.182	36.544	45,6	46,1
1828-29	150.000	15.623	9,6	46.869	50.000	56.243	33,3	37,5
1834	97.599	15.362	6,4	46.086	43.349	55.303	44,4	56,7
1838	97.162	13.917	7,0	41.751	37.137	50.101	38,2	51,6
1844-45		14.203		42.609	53.088	51.131		
1846		14.203		42.609	52.271	51.131		
1849	205.906	21.694	9,5	65.082	78.855	78.098	38,3	37,9
1870	235.381	41.200	5,7		50.092		21,3	
1872	222.313	37.481	5,9					

Fonte: Karasch, 2000, p. 108.

Libertos (1799)

<i>Paróquias</i>	<i>Branços</i>	<i>Pardos</i>	<i>Negros</i>	<i>Total</i>	<i>Escravos</i>	<i>Total</i>
Sé Catedral	5.759	1.315	1.041	2.356	3.372	11.487
São José	2.305	1.384	1.523	2.907	3.584	8.796
Candelária	4.082	440	330	770	4.636	9.488
Santa Rita	6.750	965	1.691	2.656	2.991	12.397
Conventos	682	123		123	403	1.208
Total	19.578	4227	4.585	8.812	14.986	43.376

Fonte: Karasch, 2000, p. 109.

Pessoas Livres

Escravos

<i>Paróquias</i>	<i>Masc.</i>	<i>Fem.</i>	<i>Total</i>	<i>Masc.</i>	<i>Fem.</i>	<i>Total</i>	<i>Total</i>	<i>Casas</i>	<i>Famílias</i>
Sacramento	7.934	7.988	15.922	4.544	3.790	8.334	24.256	3.322	3.843
São José	5.004	4.322	9.326	2.870	2.214	5.084	14.410	1.648	2.094
Candelária	4.277	1.539	5.816	2.885	1.412	4.297	10.113	1.153	1.289
Santa Rita	5.017	3.833	8.850	3.582	2.125	5.707	14.557	2.095	2.061
Snta Anna	5.020	5.262	10.282	3.168	2.323	5.491	15.773	2.499	2.528
Engenho Velho	2.156	1.720	3.876	2.915	1.375	4.290	8.166	1.212	856
Glória	2.062	1.888	3.950	1.489	1.129	2.618	6.568	982	854
Lagoa	949	1.054	2.003	739	577	1.316	3.319	512	392
Total	32.419	27.606	60.025	22.192	14.945	37.137	97.162	13.423	13.917

Fonte: Karasch, 2000, p. 111.

No Rio de Janeiro, além de se submeterem ao árduo trabalho a que eram forçados, os escravos tinham de enfrentar também outros tipos de entraves, os sociais. Os novos escravos, os africanos recém-chegados encontravam-se em uma situação ainda pior, pois além de ter de aprender a dominar a língua e a cultura imposta por seus senhores, tinham de se enquadrar na posição de escravos, onde o menor deslize era punido brutalmente.

Um escravo tinha seu *status* determinado de acordo com a família que nascia ou que o comprava, sua posição estava sempre ligada à de seu senhor. Os escravos que serviam a senhores cuja ocupação era de baixo *status*, como servos de marinheiros, soldados, ou pescadores, tinham de compartilhar da posição de seu dono que geralmente era de pele escura ou imigrante. Ou seja, ambos compartilham da mesma cultura por pertencerem às camadas baixas da população e possuírem a mesma cor de pele.

Para os escravos, rearranjar ordem social era tarefa quase que impossível. Porém, outras dificuldades assolavam a população negra como a exclusão da tomada de decisões políticas tanto na cidade como no império. Até os negros libertos eram mantidos fora das estruturas políticas. De acordo com a lei, nenhum escravo tinha o direito de participar na soberania nacional bem como no poder público. O único direito que um liberto possuía era o de votar para eleitor, ou seja, para quem, por sua vez, iria eleger os membros da Câmara de Deputados.

Ainda assim, nem todos podiam votar para eleitor porque um liberto deveria ter pelo menos cem mil-réis em propriedades e patentes militares ou ordens sagradas, o que excluía severamente a quase toda população negra do processo político.

A figura de Debret ilustra com fidelidade a posição social existente no Rio de Janeiro a essa época.



Fonte: Karasch, 2000.

Tanto os escravos quanto os negros libertos pertenciam a uma classe discriminada, sem direitos e ou condições de participar ativamente da vida em sociedade. A população de negros livres em sua grande maioria ocupava profissões mecânicas e de vendagem de algum produto, o que não lhes proporcionava acesso ao sistema político. Se seus descendentes possuíssem cor de pele mais clara, poderiam estar inclusos numa pequena minoria da população negra que atingiria um alto cargo. Suas futuras gerações, se, de cor ainda mais clara, poderiam então começar a galgar os degraus de uma remota ascensão social, mas apenas se pudessem se enquadrar nos termos da sociedade branca (valores, religião, etc).

Assim, descendentes de escravos tais como Machado de Assis, Irmãos Rebolsas e outros puderam ascender aos estudos e se promoverem tanto nas artes como nas dimensões técnicas e políticas.

Dessa forma, para chegar a participar das tomadas de decisão na sociedade era preciso "branquear-se" em cor e cultura.

Analisando a presença do negro na sociedade brasileira, é possível perceber a ideologia do branqueamento presente em praticamente todas as esferas. A política de branqueamento característica do racismo brasileiro foi gerada por meio de ideologias de raças superiores e inferiores. A ideologia do branqueamento objetivou a propagação de que não existiriam diferenças raciais no Brasil e que todos aqui viveriam harmoniosamente, sem conflitos (mito da democracia racial).

Assim, as classes dominantes projetaram uma nação branca que, através do processo de miscigenação, iria erradicar a população negra da nação brasileira, clareando os indivíduos a cada geração.

Seguindo a linha de pensamento de Gilberto Freire, sempre houve no Brasil igualdade de oportunidades para brancos, negros e mestiços. A difusão desse mito permitiu esconder as desigualdades raciais, que eram constatadas nas práticas discriminatórias de acesso ao emprego, nas dificuldades de mobilidade social da população negra (praticamente inexistente), na freqüência às piores escolas, no recebimento de salários inferiores aos dos brancos pelo mesmo trabalho (SKIDMORE, 1976).

A tabela abaixo nos dá uma idéia da situação educacional da época, quantificando os alunos registrados na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1834.

Alunos matriculados no Rio de Janeiro em 1834

<i>Cor</i>	<i>Adultos</i>	<i>Menores</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Taxa por 1000</i>
Branco	331	986	1.317	87,1	72,5
Pardos	35	152	187	12,4	47,8
Negros	1	8	9	0,6	3,3
<i>Total</i>	367	1.146	1.513		

Fonte: Karasch, 2000, p. 296.

Concluindo, o sistema político do império e a Igreja Católica mantiveram a população negra e escrava sempre à margem da sociedade, sem poder ocupar nenhum papel de liderança.

Era permitido ingressar no exército, mas apenas nos regimentos destinados aos negros e formar irmandades religiosas que só tinham influência entre a própria população negra. Nem mesmo a abolição da escravatura foi capaz de derrubar os muros que mantiveram negros de um lado e brancos do outro.

O que simbolizava o *status* de um liberto era o direito de usar sapatos. Embora à margem de uma sociedade escravista, ainda estavam ligados a ela, pois ainda mantinham laços com parentes e amigos ainda escravizados, mas não haviam sido integrados à sociedade de maneira efetiva. E, provavelmente, nunca seriam. Viviam numa constante luta pela sobrevivência, uma vez que, a maioria não possuía profissão ou protetor e mal tinha como se manter.

Para sobreviverem, muitos libertos começavam a roubar, formavam bando e grupos de capoeira, quilombolas e se refugiavam nos arredores da cidade. As jovens libertas entregavam-se para a prostituição ou para o concubinato, de forma que ficava difícil descobrir se já se prostituíam antes da alforria.

A população liberta era paupérrima e sua maior porcentagem residia nas partes mais pobres da cidade, em áreas pantanosas e infectadas pela malária. Isso fez com que muitos ex-escravos tornassem-se clientes de seus ex-donos, a fim de garantirem alimentação, moradia e segurança, trabalhariam para eles pelo resto de suas vidas. Alguns escravos recusavam a alforria com medo da vida que teriam de enfrentar sozinhos.

A prática da assistência social, por exemplo, com suas idas e vindas à favela, teria contribuído para o avanço na descoberta da favela¹⁵ durante a longa fase que precedeu o advento das ciências sociais. As assistentes sociais tinham entrada garantida na casa dos pobres. Entretanto, nem assim conseguiram se desfazer de uma imagem negativa, pejorativa, que por décadas marcou a maneira das elites olharem para os pobres: pobreza igual a vadiagem, vício, sujeira, preguiça, carregando ainda a marca da escravidão; pobre igual a negro e a malandro (VALLADARES, 2000).

A manutenção dessa ordem sempre foi proveitosa para o Estado que nunca teve a intenção de prover qualquer estrutura para a população negra. Tiveram início a partir de então, os processos de favelização da cidade do Rio de Janeiro e a conseqüente marginalização da população negra.

Herdeira de uma raça castigada, a população negra traz hoje, sobre seus ombros, uma bagagem indesejada e por demais pesada para que, com ela lide sozinha, vivendo na miséria e marginalizada; não é sua culpa se os seus antecessores padeceram na senzala, e curaram suas moléstias com rezas e mandingas (VALLADARES, 2000).

A partir da tese de Maria Hortência do Nascimento e Silva (1942), percebemos o estigma incrustado na vida social do negro favelado carioca.

[...] É de espantar, portanto, que prefira sentar-se na soleira da porta, cantando, ou cismando, em vez de ter energia para vencer a inércia que o prende, a indolência que o domina, e resolutamente pôr-se a trabalhar? [...] Para que ele o consiga, é preciso, antes de qualquer coisa, curá-lo, educá-lo, e, sobretudo, dar-lhe uma casa onde o espere um mínimo de conforto indispensável ao desenvolvimento normal da vida (SILVA, 1942, p. 62-63).

¹⁵ A gênese do termo remete ao início do século XX, quando o então morro da Providência na cidade do Rio de Janeiro passa a se chamar morro da Favella. Esse morro ficou conhecido por sua associação com a Guerra de Canudos, quando abrigou ex-combatentes que pressionavam o ministério da Guerra pelo pagamento de seus soldos (VALLADARES, 2000).

3.2 AS PRISÕES

Ainda me atendo a Karasch (2000), a pena capital era pouco utilizada no Rio de Janeiro, sendo usual então acorrentar grupos de escravos em punição e condenados sentenciados às galés. No entanto, mais comum era o confinamento nas imundas prisões da cidade. Em 1830, havia as prisões militares, como a do forte de Sta. Cruz e as navais como a da Presiganga e a da lha das Cobras; as eclesiásticas em mosteiros e conventos; e por fim as civis, tais como a prisão municipal, o Calabouço, a prisão civil da ilha das Cobras, a prisão do Aljube e a de Sta. Bárbara.

Os escravos era mandados com mais freqüência para as quatro últimas, todas em condições desumanas e os escravos, que não possuíam dinheiro para suborno recebiam os piores tratamentos, comida e celas.

Uma das mais famosas prisões dessa época, Aljube, foi investigada em 1830, constatando ser tão horrível que nem mesmo animais deveriam ser postos naquele local. A capacidade de prisão era de 192 prisioneiros e lá chegaram a serem alojados cerca de 390. Ocorria ali um dos primeiros casos de superlotação das prisões no Rio de Janeiro. Em sua maioria, negros, escravos e ex-escravos.

Nas prisões, os encarcerados eram açoitados, recebiam alimentação estragada, além das condições físicas de lugares úmidos, sujos, infestados de vermes e insetos nocivos. A reunião dessas condições levava à morte parte da população carcerária, outra parte morria ao sair, sem ter como se recuperar das moléstias contraídas ainda lá dentro.

Agora imaginemos que muitos estabelecimentos prisionais ainda guardam, hoje, muitas características dessas prisões antigas. Dois séculos depois, internos ainda são espancados, a comida é servida estragada, e as condições físicas de muitos presídios são caóticas. A superlotação enfrentada pelos escravos é a mesma encontrada na atualidade. A corrupção atinge a praticamente todos os níveis e por consequência da colonização, é negra a maior parcela da população carcerária.

Fica então a indagação: como sequer pensar em recuperar um indivíduo que comete crime e reintegrá-lo a sociedade de forma sadia, se nós mesmos negamos sua cidadania quando se encontra fora da prisão e ao trancafiá-lo nela tratamo-lo pior do que um animal?

CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO VERSUS LEGISLAÇÃO

4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO RIO DE JANEIRO

A Constituição Federal Nacional de 1988, no art. 205, que versa sobre o direito à educação, determina que, sendo ela um direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser promovida pela sociedade, no intuito de buscar desenvolver e preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho.

Em seu art. 208, fica explicitado que o dever do Estado para com a educação será, entre outros pontos, garantir o “*ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*” (Inciso I)¹⁶.

Em seu art.1º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirma que a Educação ocorre nos mais diferentes meios da sociedade por meio das relações interpessoais, seja na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações de sociedade civis e nas manifestações culturais.

Contudo, para assegurar que se cumpra essa obrigatoriedade do ensino, o Estado tem o dever de criar formas alternativas de ingresso aos diferentes níveis de ensino, “podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem” (art. 23).

¹⁶ Inciso com redação determinada pelo art. 2º da Emenda Constitucional n. 14/96.

Para traçar um histórico acerca do surgimento das escolas prisionais no Rio de Janeiro, busco fundamentação na pesquisa de Dissertação de Mestrado de (JULIÃO, 2003).

Afirma o autor, o Estado do Rio de Janeiro é um dos pioneiros na área de projetos educacionais para o sistema penitenciário. Desde o ano de 1967, quando a Secretaria de Estado de Justiça em convênio com a Secretaria de Estado de Educação deu autorização para que fossem instaladas escolas primárias em penitenciárias como a Lemos de Brito, onde funciona o Colégio Estadual Mário Quintana, com o intuito de prover aos internos destas unidades o ensino supletivo. Mais tarde, passou-se a oferecer os dois segmentos do Ensino Fundamental, substituindo-se o ensino supletivo pelos cursos regulares de regime seriado e mais recentemente, no ano de 2000, quando se renovou o convênio o Ensino Médio. No ano de 2006, algumas unidades inauguraram salas de curso pré-vestibular para atender aos internos que já concluíram seus estudos e almejam entrar em uma universidade.

As escolas prisionais são administradas pelas Coordenadorias Regionais Metropolitanas (SEE/RJ), mas também são acompanhadas pela Coordenaria de Escolas Diferenciadas, criada em 1999, extra-oficialmente dentro da Secretaria de Estado de Educação e que tem a frente de seus trabalhos a professora Mariléia Santiago. Esta Coordenaria, que também é voltada para a educação indígena, quilombola e de menores infratores, não possui infra-estrutura e apoio adequado da Secretaria, servindo apenas um local de apoio.

Um dos maiores entraves das escolas prisionais deve-se ao fato do não reconhecimento de suas especificidades, sendo tomadas pela Secretaria como escolas convencionais do Sistema Educacional do Estado do Rio de Janeiro.

Para se ter uma idéia, na *homepage* da Secretaria de Estado de Educação, quando se acessa informações sobre qualquer escola prisional, há somente a referência da localização. Não se menciona nada a respeito das particularidades dessas escolas.

Em uma recente visita ao C.E. Mário Quintana, representantes do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e da Secretaria de Estado de Educação (SEE) puderam constatar a falta de comunicação e conhecimento desses órgãos no que diz

respeito às especificidades do colégio. No quadro de escolas da rede estadual, as escolas prisionais são apenas escolas.

Somente no ano de 2005 é que o Ministério da Educação tomou ciência da situação educacional nos presídios e em parceria com o Ministério da Justiça, iniciou um trabalho de aproximação e pesquisa que, com o apoio da UNESCO, envolve seminários nos quais participam gestores estaduais e representantes de organizações da sociedade civil, com a finalidade de construir diretrizes para a educação penitenciária. O Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, ocorrido em julho de 2006 é fruto da parceria entre os Ministérios da Justiça e da Educação e da representação da UNESCO no Brasil.

Essa situação serve para ilustrar um pouco das dificuldades enfrentadas pelas escolas prisionais no tocante ao respaldo dado pelas autoridades competentes. O quadro administrativo do C.E. Mário Quintana que fica localizado na Penitenciária Lemos de Brito, uma das unidades do Complexo Penitenciário da Frei Caneca, por exemplo, é composto pela diretora e pelo corpo docente. Não há pedagogo, apenas um estagiário cumprindo com muitas funções, entre elas a de gestor pedagógico¹⁷. Há carência de secretariado, de coordenação e orientação pedagógica. Nem merendeira há no momento, visto que a última, pertencia a uma firma terceirizada que abriu falência.

A ausência de diretrizes para a educação no sistema prisional é responsável pela imprecisão na garantia de financiamento. Quando há vinculação aos sistemas formais de ensino, é feito o repasse por matrícula. O problema reside nas especificidades que nunca, ou quase nunca são reconhecidas. Já no caso de gestão autônoma ao sistema oficial, podem ser utilizados os recursos do Fundo Penitenciário Nacional (Lei Complementar nº 79/1994), que é constituído por recursos federais advindos de diversas fontes. Ocorre que estes recursos, repassados pela União aos estados, são destinados a outras inúmeras realizações no sistema prisional, entre elas “programas de assistência jurídica aos presos e internados carentes” e construção, reforma, ampliação de estabelecimentos penais, o que prova que a educação não tem sido considerada como deveria.

¹⁷ O estagiário em questão é o próprio pesquisador.

As escolas prisionais, que hoje funcionam sob regime seriado, ou seja, promovendo o ensino de C.A. ao terceiro ano do Ensino Médio¹⁷, estão para mudar sua realidade.

O Secretário de Estado de Educação Arnaldo Niskier, em ato oficial, publicou no dia 22 de agosto de 2006, a resolução de nº 3248 da SEE, que: “estabelece que as unidades escolares que funcionam em unidades prisionais identificam-se como pertencentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos¹⁸ (EJA)”.

Com isso, a organização curricular de ensino seriado será substituída pela de fases, no caso das escolas prisionais, fases anuais. Serão quatro fases mais a Classe Alfa para o 1º Segmento do Ensino Fundamental e outras quatro fases para o 2º Segmento. Com isso, uma das principais mudanças será a carga horária que hoje é de quatro horas e meia e passará apenas para três horas. Não se menciona, na resolução, nada referente ao Ensino Médio que deve ser substituído por curso equivalente.

Dessa maneira, se após a conclusão do Ensino Fundamental na modalidade EJA, o aluno tiver de cursar o Ensino Médio no regime seriado, terá grandes chances de apresentar dificuldades de aprendizagem, devido ao material pedagógico utilizado e a toda mudança de ambiente que irá sofrer. Tendo em vista a acirrada competição que o sistema atual de vestibular impõe aos seus candidatos, uma menor carga horária nos estudos, principalmente no Ensino Médio, pode vir a prejudicar os alunos que almejem um curso superior.

¹⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, em seu art. 37 versa: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. E em seu § 1º : “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

4.2- A QUESTÃO DA REMIÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO NA PRISÃO

A remição é uma proposta relativamente nova no sistema penitenciário mundial. Ela incorpora, dentre outros méritos, o de abreviar o tempo de cumprimento da sentença de condenação. O instituto da remição teve sua origem na guerra civil espanhola, estabelecido por um decreto e apenas para os prisioneiros militares e mais tarde estendido aos presos comuns, sendo então incorporado ao Código Penal Espanhol.

Uma outra corrente vem, com força, crescendo em alguns países latinos como Argentina, Chile, Colômbia e México, "defendendo um 'Direito Alternativo' e repudiando a visão tradicional positivista acrítica do Direito, cuja racionalidade se centra em "começar e findar na lei" (JULIÃO, 2003, p.14).

No Brasil, a legislação penal, através da Lei de Execução Penal nº 7210/84 em seu art. 10 estabelece que "*A assistência ao preso e ao internado é dever do estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade*". Já, o art. 11 dita as formas pelas quais a assistência se dará, com destaque para a educacional descrita no Inciso IV. O art. 17 determina que "*A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação do preso e do internado*", sendo obrigatório o ensino fundamental e integrando-se no sistema escolar da unidade federativa. No art. 21, assegura o direito à informação do condenado, estipulando que, "*em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos*".

Vale ressaltar ainda que a Lei de Execução Penal não exclui, expressamente, a possibilidade da remição ser feita por meio do estudo, posto que este é um direito do preso.

Entretanto, a participação em atividades educacionais, esportivas e culturais, para efeitos legais, não proporciona ao interno o direito a remição de parte da sua pena. A Lei de Execuções Penais determina que através da ocupação através do trabalho o detento terá direito ao benefício, porém não o estende à educação.

Atualmente, é discutido no Congresso Nacional um projeto de lei que prevê a inclusão da remição de pena através do estudo na Lei de Execução Penal, mas por

enquanto cada estado opera a remição na execução penal da forma como interpreta o referido direito.

Assim, o estado do Rio de Janeiro, por meio da Portaria nº772 de 17 de maio de 2000 tornou efetiva a remição de pena pela Educação, na fração de um dia de pena remido para cada 18 horas de efetiva participação em atividades educacionais.

Segundo Timothy Ireland, diretor de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD), em um debate¹⁹ promovido recentemente pela organização não-governamental Ação Educativa, o MEC propôs que a certificação do ensino médio ou fundamental gere uma remição adicional ao preso. Entretanto, afirmou que a remição “é uma questão bastante polêmica, depende de mudanças culturais na sociedade e da continuidade da pressão social sobre o Congresso Nacional”.

No dia 19 de abril de 2006 foi entregue a Câmara dos Deputados, em Brasília o manifesto que solicita a aprovação da remição penal pela educação. O pedido, assinado por 138 organizações e indivíduos, requer a aprovação dos projetos de lei 6254/05 e 4230/04, que implementam e regularizam a remição de pena pelo estudo.

Na proposta, a cada três dias dedicados à educação, um dia seria remido da pena. Porém, há a necessidade de se estabelecer parâmetros e critérios para definição de quais atividades seriam incluídas nesse processo remissivo. Oficinas e outras atividades de cunho cultural como feiras de ciência e festivais que, geralmente, são realizadas sob a supervisão de órgãos ligados às secretarias de segurança pública ou administração penitenciária correm o risco de ficar de fora, uma vez podem não ter sua validade reconhecida pelos sistemas estaduais de educação que só validariam as aulas promovidas pelas escolas.

Em uma sociedade do conhecimento como a que vivemos, a mobilidade social só é possível por meio dos estudos e do trabalho. E ambos estão intrinsecamente articulados. Neste sentido,

¹⁹ Debate promovido pelo Observatório da Educação, programa da Ação Educativa no dia 6 de julho de 2006. O evento, coordenado por Vera Masagão, coordenadora de programas da Ação Educativa, faz parte da série Desafios da Conjuntura e contou com a presença de Timothy Ireland, diretor de educação de jovens e adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e Kenarik Boujikian, juíza e integrante da Associação de Juízes pela Democracia.

educação e trabalho são duas importantes categorias que permeiam toda a discussão sobre o programa de “ressocialização” no sistema penitenciário e que, de certa forma, foram responsáveis pela implementação deste estudo e hoje contribuem para sua melhor compreensão. O trabalho e a educação no sistema penitenciário sempre foram vistos de formas diferentes. Enquanto uns — a grande maioria — valorizam o trabalho como proposta de programa de “ressocialização”, outros valorizam a educação. Hoje, há um outro grupo que acredita que a educação e o trabalho devem estar articulados (JULIÃO, 2003, p. 89).

Sendo assim, acredito ser importante uma mudança de comportamento face ao aprisionado por parte da sociedade e vontade política que leve as autoridades a enxergarem a complexidade de legislar sobre a Educação Penitenciária, objetivando melhores condições para as práticas educativas e maior reconhecimento frente às políticas públicas de execução penal.

CAPÍTULO V – EDUCAÇÃO POR DETRÁS DOS MUROS

5.1 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: VERSO E REVERSO DE BOAS INTENÇÕES

Na prisão, o processo educacional pode-se dar de duas formas. Através da escola, quando a unidade prisional possui uma e por meio da Seção de Educação²⁰, responsável por gerir os projetos ligados a educação, lazer e cultura, além de promover atividades cunho laborativo.

O Colégio Estadual Mário Quintana, situado na Penitenciária Lemos de Brito é considerado referência entre as escolas prisionais e envolvidas no sistema penitenciário. Promove o ensino regular da Classe de Alfabetização ao terceiro ano do Ensino Médio, tendo ainda um anexo em uma outra unidade do Complexo Penitenciário

²⁰ A Divisão de Educação e Cultura da Secretaria de Estado de Justiça é responsável pelas ações educativas não-formais, ou seja, com as atividades culturais e profissionalizantes, ou ainda atividades extraclasse.

da Frei Caneca, a Penitenciária Pedrolino Werling de Oliveira (P.O.), destinada a ex-policiais e ex-militares.

Sua estrutura física, guardadas as devidas proporções, não difere muito de qualquer outra escola. Assim como em outras instituições escolares suas salas de aula possuem carteiras, mesa para o professor, quadro negro, murais com trabalhos dos alunos espalhados pelas nas paredes das salas e corredores, uma sala para os professores, uma para a direção, uma biblioteca, um banheiro e uma cozinha onde é preparada a merenda dos alunos.

Ao todo são 17 turmas. Três delas, correspondentes ao Ensino Médio funcionam no anexo situado na Penitenciária Pedrolino Werling de Oliveira (P.O.), as outras 14 dentro do próprio colégio. No Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, que funciona no turno da manhã, há duas turmas de C.A., uma turma para 1ª, 2ª e 3ª séries e duas de 4ª série. Já o Segundo Segmento, com funcionamento no período da tarde, conta com apenas uma turma para cada série bem como o Ensino Médio.

Dessa forma, o C.E. Mário Quintana atende aproximadamente um universo de 300 alunos. Para se ter uma idéia, o coletivo de internos da unidade Lemos de Brito gira em torno de 600 homens, isto é, o dobro de alunos que freqüentam as aulas. Esses números servem para nos mostrar como ainda é pequeno o número de alunos em relação ao de internos. E isto porque o colégio, assim como a unidade prisional desfrutam de uma excelente imagem.

O baixo índice de freqüência da população carcerária às escolas prisionais deve-se, na maioria das vezes, à falta de estímulo e condições oferecidas pelo sistema. Atualmente, o espaço físico do colégio já é pequeno para no número de alunos que freqüentam. Vale lembrar que a freqüência não é obrigatória e que não existem condições institucionais para a continuidade dos estudos.

Há também uma resistência por parte dos internos em estudar, devido ao fato de não reconhecerem a importância da educação formal em suas vidas, fruto da sua falta de objetivos e perspectivas assim como pela sociedade excludente que quase sempre lhes negou oportunidades.

Dentro da unidade prisional, a chamada Seção de Educação, que lida com atividades e projetos educacionais, tem à frente de seus trabalhos o Chefe da

Educação que, por sua vez, responde à Direção da Unidade Prisional. Acontece, que a maioria dos profissionais que trabalham na Divisão de Educação da Secretaria de Estado de Justiça não são técnicos da área de educação e nem professores, mas quase sempre, agentes penitenciários em desvio de função, indicados para chefiar a Seção.

Na Penitenciária Lemos de Brito, por exemplo, esse cargo é ocupado por um Inspetor de Segurança, que apesar de estar lá há bastante tempo, não possui formação acadêmica na área da educação.

Essa situação é grave, se levarmos em conta que a Seção de Educação deveria caminhar lado a lado com a escola, criando condições para interagir com ações e projetos sempre que possível. Além disso, é o Chefe da Seção um dos responsáveis pela avaliação do interno, sempre que convocado à Comissão Técnica de Classificação (CTC)²¹.

Não sendo um educador, há grande dificuldade em entender e lidar com determinadas situações, por mais “boa vontade” que se tenha.

Porém, essa situação está mudando. A Secretaria de Administração Penitenciária vem selecionando e capacitando profissionais da área da educação, muitos dos quais até já atuam no sistema penitenciário, para substituir as antigas Chefias por um cargo que se denomina Técnico Educacional em Nível Superior.

Para uma noção da complexidade dessa função, são relacionadas algumas das atividades que envolvem a Seção de Educação na Penitenciária Lemos de Brito:

Curso de Informática e Manutenção de Micro;

Curso de Teatro²²;

Curso de Música;

Aula de Capoeira;

Festivais de Músicas;

Encenações de Peças Teatrais;

Biblioteca;

²¹ CTC (Comissões Técnicas de Classificação. São comissões compostas por um psiquiatra, um psicólogo, um assistente social e dois chefes de serviço, designados pelos diretores dentre os servidores em exercício nos respectivos estabelecimentos – Art. 3º do Decreto nº 8897 de 31/03/1986), que é um procedimento de análise do comportamento do interno.

²² Oferecido em parceria com a Escola de Teatro da UNIRIO.

Oficina Mecânica;
Fábrica de Móveis
Padaria (Pão Gelado);
Projeto Reciclagem de Papel; (confeções de Cartões de Visita, Envelopes etc);
Festival anual de Poesias;
Atividades Esportivas;
Visitação de Universitários;
Confeção de Artesanato;
Exposições;
Cursos Bíblicos;
Concerto e manutenção de aparelhos eletro-eletrônicos;
Reciclagem de quentinhas;
Cruzada Evangélica Anual;
Bandas: Música popular e gospel;
Monitores de Saúde;
Cultos Religiosos.

5.2– OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. QUEM SÃO ELES?

Os professores que atuam nas escolas prisionais são todos vinculados à rede estadual de educação. No C.E. Mário Quintana, atualmente, cerca de trinta professores ensinam as disciplinas correntes da grade curricular.

Em sua maioria, são concursados, mas há também professores contratados e aqueles que fazem contrato de dobra, a chamada GLP²³. Os que são concursados, de acordo com sua classificação no concurso e da oferta de vagas, podem escolher serem lotados em escolas prisionais. Já os contratados, assumem a vaga por um período não superior a dois anos, de acordo com a legislação estadual que prevê a contratação de profissionais temporários, quase sempre para suprir uma carência.

²³ A gratificação por lotação prioritária ou GLP amplia a jornada de trabalho do docente, funcionando como uma hora-extra. A GLP foi criada para suprir a falta de professores e beneficiar quem já é funcionário da rede estadual de ensino.

O corpo docente do C.E. Mário Quintana é composto por professores das mais variadas formações. Há pedagogos, licenciados, pós-graduados, mestres e até doutorandos. Mas o ponto mais forte de seu trabalho é sem dúvidas o comprometimento com a escola. Alguns já se encontram no sistema penitenciário há mais de duas décadas, realizando um trabalho voltado para a formação crítica dos alunos.

Na relação professor-aluno, o diálogo, o respeito e o reconhecimento do outro se tornam fatores fundamentais. Educar exige do profissional da educação mais do que simplesmente passar adiante os saberes que detém, mas subsidiar a construção autônoma de conhecimentos científicos por parte de seus alunos (BEISIEGEL, 2003).

Quando ingressam, não há qualquer tipo de capacitação para as especificidades dessa modalidade de educação diferenciada, sendo o cotidiano e seus colegas tudo o que eles têm para começar a compreender esse novo universo. Informalmente, ocorrem conversas com a diretora onde serão passadas algumas recomendações no tocante ao tipo de vestimenta a ser utilizada e a certas atitudes que deverão ou não ser tomadas.

A atual diretora do C.E. Mário Quintana, Maria Stella B. Morgado é a mais antiga no sistema penitenciário. Ingressou no ano de 1968 como professora do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e licenciada em História. Assumiu a direção em 1992 e vem desde então lutando cada vez mais pelo reconhecimento das escolas prisionais.

Em linhas gerais, esse é o perfil do profissional que atua em uma escola prisional. No C.E. Mário Quintana, os professores se empenham diariamente para educar uma população marginalizada, e sofrem um severo preconceito, porém não forte o bastante para impedi-los de cumprir seu compromisso com a educação.

5.3 O AMBIENTE ESCOLAR: A ARQUITETURA DA ESCOLA PRISIONAL

Na Idade Média, a escola medieval não se destinava a educar considerando a infância. Era uma espécie de escola técnica. Os alunos dessas escolas eram, por seus mestres, submetidos a um rígido controle. A disciplina não se traduzia simplesmente

por melhor vigilância interna, mas impunha às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral. O modelo ideal seria então o do convento, utilizado pelas escolas que propunham uma educação cristã (FOUCAULT, 2004).

Imergidas em uma sociedade disciplinar e sob o princípio do *quadriculamento*, a arquitetura das escolas medievais obedeciam ao pensamento bhentaniano. Tudo deveria encaixar-se no modelo do espaço e tempo disciplinar, ser econômico, útil.

Os alunos eram constantemente vigiados pelo mestre e por outros alunos que eram escolhidos por ele para delatar aqueles que não se enquadrassem nas normas de conduta estabelecidas.

Essa é uma prática ainda comum nas escolas nos dias de hoje. Alunos dispostos em fileiras, com seus lugares marcados de acordo com o rendimento, ou até mesmo condição financeira e ainda cor. O tempo altamente regrado e compartimentalizado para suprir todas as determinações impostas pelo professor ou em alguns casos da direção da escola.

O espaço escolar dentro da prisão é considerado um espaço diferenciado por todos aqueles que atuam no sistema penitenciário e não apenas pelos que se envolvem diretamente no processo educativo. Exercendo uma função gestora no C. E. Mário Quintana, pude comprovar o respeito que se encerra por todos desde o momento que cruzam o portão do colégio. Muitos falam da escola como um “santuário”, um local onde há “liberdade”. Liberdade essa em parte física, pois não há guardas vigiando os internos dentro do colégio. Raras são as vezes que um agente de segurança vai até o colégio e quando o faz é, geralmente, para trazer alguma informação. E liberdade para pensar, criar, produzir, sonhar. Esta arquitetura invisível é forma de fuga ao quadrado e disciplina coercitiva da prisão. Não seria o contrário do que ocorre aqui fora na escola convencional? Não seriam as regras e as imposições controladoras que levam ao abandono da escola?

A escola convencional também pode ser vista como uma prisão. Tanto fisicamente, com as portas das salas de aula que mais parecem portas de celas com cadeados e tudo, sem falar nas janelas gradeadas, e pedagogicamente, com o tempo minuciosamente determinado para as atividades, com agentes controladores do tempo

e das vontades que, ao invés de serem chamados de guardas, são chamados de inspetores.

Os professores do C.E. Mário Quintana fazem parte dessa dinâmica, são admirados e respeitados pelos alunos/internos da Penitenciária Lemos de Brito. Não importa o crime que cada um cometeu. Na escola, eles são alunos.

Uma contradição que se configura como um ponto positivo para o desenvolvimento do trabalho dos professores é o fato de apesar de estarem em uma penitenciária, todos admitem se sentirem mais seguros do que em qualquer outra escola. Enquanto a escola convencional passa hoje por uma crise de violência, com incidentes onde alunos agredem alunos e professores, onde professores deixam de ir trabalhar por se sentirem ameaçados, o tratamento dado pelos internos da Penitenciária Lemos de Brito ao corpo docente do C.E. Mário Quintana faz os professores se sentirem cada vez mais atraídos e comprometidos por esse local de trabalho tão diferenciado.

Recordando o início de minha pesquisa de campo, lembro de uma professora a qual perguntei o que achava de dar aula em uma escola que fica dentro de uma penitenciária. A resposta foi imediata: *“aqui é o supra-sumo para se trabalhar!”*.

Dessa forma, contrariando o que muitos devem pensar sobre esse espaço, ouço constantemente em conversa com os professores que não há lugar mais disciplinado para trabalhar do que o colégio Mário Quintana.

Aproveito-me aqui também da fala de uma professora que uma vez me disse: *“aqui ai de quem não der aula, enrolou eles cobram mesmo [...] eles vêm pra cá pra estudar, num é pra brincar não”*.

Tenho a oportunidade de acompanhar algumas aulas e no cotidiano da escola percebo o interesse dos alunos, a forma pela qual participam das aulas, a maneira que questionam os professores ou a mim.

Existe uma outra questão que permeia a permanência dos alunos no caso da Penitenciária Lemos de Brito. Os internos ocupam celas individuais denominadas cubículos e o diretor em exercício desta unidade concede aos que estudam ou trabalham o benefício de ter em seu cubículo um rádio e/ou um pequeno televisor.

Segundo a diretora do C.E. Mário Quintana, Stella Morgado, *“no início essa medida pegou todo mundo de surpresa, a escola tinha aluno que não acabava mais, todos os internos vieram fazer matrícula (...), mas com o tempo, os que não queriam nada foram saindo até ficarem aqueles que realmente tinham interesse em estudar”*.

É notório que os internos vêm na escola a oportunidade de se obter benefício material como a permissão para levar aparelhos para o cubículo e conseguir cadernos, lápis e canetas que, muitas vezes, são utilizados para escreverem cartas para suas famílias e também pela questão da remição, porém podemos acompanhar o rendimento e o crescimento dos alunos ao longo de sua passagem pela escola e analisar quem realmente enxerga o sentido de estar ali não só de corpo presente, mas participando, buscando construir conhecimentos e posso dizer que é a maioria.

Portanto, é possível dizer que a educação na prisão somente é desacreditada por aqueles que a desconhecem. Todos aqueles que lidam com ela, reconhecem sua importância na busca pela reinserção do preso no convívio social extramuros.

5.4 (RES)SOCIALIZAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

A educação promove uma revolução social sem uso de armas. Por meio dela, o indivíduo encarcerado se permite descobrir a cada dia um mundo novo. Com a educação formal e não-formal, negadas pela sociedade fora dos muros da prisão, pode-se almejar, ainda dentro dela, durante o cumprimento de sua pena privativa de liberdade, uma nova vida, objetivos e expectativas que antes não existiam, e assim, a dignidade roubada do homem poderá surgir, ou voltar a existir.

De acordo com o pesquisador Elionaldo Julião:

Em qualquer parte do mundo ocidental, quando se fala em propostas de “programas de ressocialização” para a política de execução penal, pensa-se em atividades laborativas e de cunho profissionalizante, bem como atividades educacionais, culturais, religiosas e esportivas (JULIÃO, 2006, p. 79).

Através da segregação sócio-espaço-cultural que a escravidão proporcionou foi criado um forte processo de exclusão e de apartação da sociedade que manteve negros, mestiços e pobres longe da cultura escolar. Por sua vez, a abolição somente agravou esta situação, pois agora, a elite branca não se sentia mais responsável pela situação degradante na qual viveu e foi deixada a população negra. Oficialmente, eles estavam “livres”.

Escolarizar os negros, agora que a educação passava a ser vista como elemento estruturador da sociedade seria perigoso demais. Impedi-los de ter acesso à cultura letrada era o caminho para a manutenção da superioridade. Essa era a proposta para os escravos e mal nascidos na história da educação brasileira.

Assim, quando utilizo o termo (res)socialização da maneira como se apresenta graficamente é porque entendo que muitos dos apenados que se encontram hoje nas cadeias nunca foram de fato socializados, integrados socialmente na cultura que temos, vivendo sempre à margem da sociedade.

Entendendo a socialização como a *“extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira”*²⁴, podemos perceber que a quase totalidade da população carcerária foi, ao longo de suas vidas, excluída dessas vantagens e benefícios propostos pelo poder público.

O enquadramento social sofrido pelos grupos desfavorecidos ao longo da nossa História, nas senzalas, nas prisões, nos manicômios, resultou na exclusão dessa parcela da população brasileira do acesso aos capitais e da posse de terras desde a época da colonização. Conseqüentemente, no contexto atual, capitalista e usurpador de direitos, os descendentes dessa população, encontram-se marginalizados e, quase sempre, desprovidos de formação ou ocupação.

Dessa forma, carentes de um senso moral adequado que a vida pré-egressa não conseguiu lhe transmitir, a personalidade do sujeito que se encontra privado de sua liberdade e, inserido num ambiente hostil, passa a sofrer um desajuste ainda maior. Sem opção, relaciona-se com outros indivíduos também encarcerados e intercambia com eles suas aspirações e visões de mundo, quase sempre distorcidas. O resultado disto é uma forte tendência a rescindir no crime quando liberto, uma vez que saiu da

²⁴ Miniaurélio século XXI, 2000.

prisão igual ou pior do que entrou, isto é, com valores deturpados, fruto da realidade obscura e da violência constante que sofreu dentro da prisão assim como padeceram os escravos que após passarem suas vidas inteiras vivendo em senzalas, sendo torturados e humilhados e realizando trabalhos forçados, foram, após a abolição da escravatura, lançados à revelia, jogados a sua própria sorte. E muitas das vezes com a necessidade de sustentar família e sem as mínimas condições de prover o sustento da mesma ou de si próprio.

A professora Vera Garrot, que se encontra no sistema penitenciário desde 1978, quando começou no Presídio Hélio Gomes e foi chefe da Seção de Educação do Patronato Margarino Torres nos diz que seu trabalho consistia em encaminhar para escolas e cursos, o sujeito na condição de egresso para que o mesmo pudesse dar continuidade a sua formação educacional.

Na Dissertação de Mestrado de Elionaldo Julião, seu depoimento evidencia o sentido (res)socializador da prática educativa na prisão:

A educação é um fator primordial na ressocialização do detento. O preso quando é colocado em liberdade, precisa muito ser inserido no mercado de trabalho e a educação é um fator fundamental nesta questão. (...) Existem pessoas que dizem que gastamos dinheiro com o preso. Eu acho que a educação é o melhor investimento que fazemos no detento. Porque se nós não fizermos este investimento, quando ele sair daqui vai continuar trazendo problemas para sociedade. Educar não é uma tarefa solitária, a sociedade tem que ser parceira. (JULIÃO, 2003).

A educação “por detrás dos muros” poderá, nesse chamado mundo novo, fazer com que o sujeito já marginalizado antes mesmo de entrar na prisão, construa ou resgate no dia a dia, na relação com os professores e demais alunos (também encarcerados), hábitos e valores sadios sobre vida e família, ganhando novas perspectivas e construindo novas referências sobre a sociedade da qual farão parte quando alcançarem a liberdade.

Presente no cotidiano de uma escola prisional pude perceber como a atividade educativa acarreta nos alunos internos da Penitenciária Lemos de Brito um resgate do brio e da auto-estima, pena ser apenas para alguns. Os internos que trabalham encontram dificuldades para conseguir freqüentar as aulas, outros se envergonham de suas vestimentas a ponto de não irem estudar. O horário das refeições também

prejudica as aulas. Com medo de encontrar a comida azeda ou até não recebê-la os alunos saem da escola, quase sempre, antes do término das aulas.

A mudança dos hábitos, a melhoria na comunicação e muitos outros fatores comportamentais só evidenciam o ganho que traz o processo educativo para essa população específica. Isto significa possibilidade de humanização das relações dentro de um espaço e ambiente onde a linguagem corrente é a da hostilidade.

Na prisão, aquele que se encontra privado de sua liberdade vive sob um regime disciplinar ditado pelo sistema. Há hora pra acordar, para se alimentar, para tomar banho, para que as luzes se apaguem, etc. Desta forma que esse comportamento ordenado não deixa brechas para pensamentos autônomos por parte do preso. Tudo se torna automático.

Já na escola, os apenados, agora alunos, são levados a pensar, a refletir, a estudar, a se colocar, a criticar. O preso não é respeitado, o aluno o é, porque é visto como cidadão pelos professores, como alguém que possui o direito de estar na escola.

Em linhas gerais, percebe-se que os professores que atuam no sistema penitenciário, em especial no C.E. Mário Quintana, são em sua essência educadores. Não apenas ensinam os conteúdos programáticos pertencentes ao currículo, mas criam condições para um trabalho de formação de valores morais e éticos e contribuem efetivamente para uma mudança de postura por parte dos sujeitos apenados.

Além de lecionar, os professores desenvolvem com os alunos uma série de atividades que, muitas vezes, são abertas a todo o coletivo da unidade. O festival de música, por exemplo, tem como objetivo integrar os diversos setores da instituição. Além de desenvolver a aptidão pela música, ajuda a desenvolver também a produção de textos, a expressão oral e a reflexão de temas sociais, trabalhando a percepção dos sentimentos de solidariedade e contribuindo para o crescimento da auto-estima.

Diversos projetos são realizados todos os anos no colégio. Um dos mais significativos é o Projeto Reflexão: Caminho da Liberdade, onde os alunos, através da produção de textos e imagens, podem refletir sobre seus papéis perante a sociedade e se perceberem como cidadãos. A culminância deste projeto acontece com a confecção de um livro que contém os melhores trabalhos selecionados pelos próprios alunos. O

livro é confeccionado pela oficina de reciclagem que funciona na Penitenciária Lemos de Brito.

São organizadas todo ano feiras culturais, como a que faz parte do Projeto Meio-Ambiente em Debate. Neste projeto são propostas discussões e debatidas questões como desmatamento, poluição, ecologia, extinção, desenvolvimento sustentável, reciclagem, entre tantas outras.

Para a diretora do C.E. Mário Quintana, Stella Morgado, o professor ideal para atuar em uma escola prisional não é aquele que possui apenas domínio de conteúdo, mas aquele que sabe como trabalhar a cidadania do indivíduo, construindo valores e investindo na auto-estima desse aluno/interno.

Nas palavras de Paulo Freire, “... formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas...” (FREIRE, 2004, pág.14).

E ainda:

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2004, p. 112).

Já para a autora Simone Silva (2000), o professor precisa compreender as especificidades que existem na prática educativa da EJA, para tornar possível, em sua práxis, estabelecer um canal de informações que funcione no sentido educador/educando e vice-versa. Somente a partir daí, um processo de ensino-aprendizagem com trocas de experiências entre ambos os sujeitos envolvidos na ação educativa terá efeito. Há de se levar em consideração toda a bagagem cultural trazida para a sala de aula, isto é, através de uma avaliação diagnóstica, o educador poderá obter informações cruciais sobre as experiências de vida do educando que poderão ser utilizadas durante o processo educativo a fim de aproximar os conhecimentos científicos das situações práticas e do cotidiano vividos pelos alunos.

Ainda antes de estar atuando no C.E. Mário Quintana, durante uma de minhas visitas exploratórias a fim de coletar dados para a minha pesquisa, em uma conversa com um interno, aluno do colégio, perguntei-lhe se já havia estudado fora da penitenciária. Ele me disse que havia sido preso ainda analfabeto, mas que agora, já

sabia assinar seu nome, que já era um cidadão. Será que estar alfabetizado significa ser cidadão, podemos pensar na cidadania de quem está numa prisão como na nossa? O pensamento deste interno exemplifica o papel socializador da escola dentro da prisão. Conhecer seus direitos e deveres, não faz, de fato, um indivíduo tornar-se um cidadão. É preciso que ele exerça seus direitos e deveres e tenha consciência de seu papel na sociedade, atuando nela de forma reflexiva. Através do exercício da cidadania, o indivíduo se torna parte do todo social, e passa a fazer parte, de forma sadia e efetiva, da sociedade a qual pertence.

Segundo Pablo Gentile:

A cidadania é, desta forma, o exercício de uma prática indefectivelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia o respeito à diferença e as identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários (GENTILE, 2000, p. 147).

Vale ressaltar que a Educação também deve ser provida pela família. Ela é o primeiro ambiente social de um indivíduo. Contudo, quando a família não subsidia a construção de valores morais e éticos ao longo da infância e juventude, recai, somente sobre a escola tal incumbência. A ausência da família “joga” sobre a escola a de construir no indivíduo, uma identidade social condizente com a vida em sociedade. E em se tratando da escola prisional, um dos maiores desafios é promover uma “educação autêntica, que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito” (Freire, 1979, p. 66).

Em suma, é possível perceber que a educação é percebida no espaço prisional como uma imprescindível ferramenta (res)socializadora. Embora a infra-estrutura, o fomento, o apoio e todo o tipo de subsídio necessário ainda esteja muito aquém daquilo que se pretende para uma educação mais democrática, no sentido de poder atender à todos que dela puderem se beneficiar, podemos ver o esforço dos educadores e mais tardiamente, das agências competentes em buscar formas de implementar uma política educacional que venha suprir com eficiência essa carência encontrada no sistema penitenciário.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante anos não se falou em educação penitenciária no Brasil. Escassos são os estudos científicos sobre esse assunto, ainda nos dias de hoje. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) fala apenas da EJA, sem mencionar o ensino nos presídios. O acesso à educação, garantido na Lei de Execuções Penais (LEP), não garante na prática, esse direito do sujeito apenado, não considerado pela sociedade como cidadão.

A contradição existente entre a educação e a reabilitação do sujeito apenado encontra-se no próprio sentido dado a esses termos. Enquanto a primeira visa formar cidadãos críticos, com capacidade reflexiva para atuar na sociedade na qual estão ou serão inseridos, a segunda prima pela anulação do indivíduo, sua amargura enquanto sujeito e a aceitação de sua condição de marginalizado como rótulo perpétuo na estratificação social (PORTUGUES, 2001).

O estudo do sistema carcerário mostra sérias falhas estruturais, começando por uma infra-estrutura que não fornece nem segurança nem condições materiais condizentes com a perspectiva para um trabalho efetivo de (res)socialização. E,

neste sentido, parece correto supor que o sistema penal foi instituído socialmente com o objetivo de aprisionar as suas mazelas sociais, colocando para “debaixo do tapete” as suas chagas abertas pela exclusão social e pela ganância por poder geradas pelas lutas de classes (JULIÃO, 2003, p. 20).

Estudos estatísticos e censos de diversas naturezas tendem apontar sempre na mesma direção, quando o assunto é o perfil da população carcerária no estado do Rio de Janeiro. O presidiário carioca bem como o desempregado tem o perfil do jovem brasileiro: homem, solteiro afrodescendente, com um nível muito baixo de escolaridade.

De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), o sistema penitenciário brasileiro custodia hoje cerca de 300 mil pessoas, sendo que mais de 70% não concluíram o ensino fundamental e outros 10,5% são completamente

analfabetos. Apesar da demanda potencial para os cursos de educação de jovens e adultos, apenas 17% estudam no sistema penitenciário nacional.

Dessa forma, sem a presença da educação no interior das prisões, o indivíduo que entra no sistema penitenciário como criminoso, sai ainda mais perigoso, com grandes chances de rescindir no crime, visto que, sem formação não estará preparado para a vida em sociedade de maneira digna, em condições de se empregar e levar uma vida sadia.

Longe de querer considerar a prática educativa na prisão como uma atividade para passar o tempo, deve-se pensar o processo educativo para os sujeitos apenados de forma diferenciada da qual ocorre fora dos muros. Na prisão, o tempo é regrado.

Segundo Foucault, podemos pensar o conceito de horário como forma de controle, e que deve ser útil, isto é, o corpo tem que seguir um padrão de horário a fim de se estabelecer prazos e limites para as produções do mesmo (FOUCAULT, 2004).

Para Sérgio Adorno:

De fato, na prisão imperam a ociosidade, o tempo fugaz, o movimento circular sempre em torno de si mesmo como que desprovido de sentido e direção (...) os rituais internos de apropriação e usos sociais do tempo somente podem ter como efeito introduzir uma persistente instabilidade nas relações entre distintos atores institucionais _ presos entre si, presos versus guardas, guardas versus direção, etc. _, instabilidade que, por sua vez, institui o arbítrio e a violência como regras informais, porém dominantes, de coexistência social (...) Por isso, impõem-se a criação incessante e enlouquecida de atividades que ajudem a "matar o tempo" e cujo limite é a morte, ela própria esvaziamento do "tempo de punição" (ADORNO, apud Goifman, 1998, p. 13).

Atrelada a educação coloca-se a questão da remição da pena pela educação, tão discutida atualmente. No meu entendimento, a remição não tem o intuito de apressar o cumprimento da pena, mas prover condições para que a população carcerária tenha a assistência educacional a que tem direito garantido por lei, garantida também na prática, com os subsídios necessários para a realização de todas as atividades inerentes ao processo educativo. A grande importância da remição reside na promoção de meios para individualizar a pena em sua fase executória.

Nem o trabalho nem a educação propostos para os internos do sistema penitenciário atingem níveis satisfatórios quando se pensa no objetivo de (res)socializar. No entanto, incluir a remição pelo estudo na Lei de Execuções Penais

(LEP), significa dar um passo à frente, visto que, a atividade laborativa no interior das prisões configura-se como fator indispensável para a grande maioria da população carcerária que precisa sustentar-se e a sua família. Assim, equacionar a relação trabalho e educação é essencial para implementar um programa de ressocialização consistente nas unidades prisionais.

A remição pelo estudo precisa também estar acompanhada de medidas que abram espaço e valorizem as atividades educacionais realizadas dentro do sistema penitenciário. Há a necessidade de sensibilizar funcionários e os próprios internos do sistema para a importância do funcionamento de escolas no interior dos presídios.

Em linhas gerais, a questão da educação como "programa de ressocialização" na política pública de execução penal é um assunto ainda nebuloso. Reduzidas são as discussões que vêm sendo implementadas nessa direção. Poucos são os estados que vêm reconhecendo a sua importância no contexto político da prática carcerária (JULIÃO, 2006, p. 81).

Acredito serem a carência de investigação sobre o assunto, a falta de conhecimento, de interesse e o não envolvimento da sociedade civil nas questões que rodeiam a crise do sistema penitenciário, alguns dos mais graves fatores que encontramos para a criação de alternativas que solucionem problemas dos mais diversos que englobam até mesmo a questão da violência nos dias de hoje.

Boaventura de Souza Santos vê a universidade como "portadora de uma função social" que deve ser interpretada como o empenho da sociedade na "construção da coesão social, no aprofundamento da democracia", e "na luta contra a exclusão social" (Santos, 2004, p.73). Por isso, considerar que as universidades são instituições com grande contribuição a dar, com a realização de estudos e pesquisas, com a efetivação de convênios, e tudo o mais que venha a ajudar a compreender o quão grave é para todos mantermos essa segregação existente entre a sociedade livre e aquela encarcerada, vista como "paralela".

A educação na prisão, pois resgata o brio e a cidadania de homens que abandonaram a escola do crime e trocaram armas de fogo pelas armas do conhecimento.

REFERÊNCIAS:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6033**: ordem alfabética. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BAUMAN, Zigmund. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n 16, jul. 2003.

BILLOUET, Pierre. **Foucault**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Conselho nacional de política criminal e penitenciária. resolução nº 14, de 11.11.1994**: fixa as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. Brasília: Ministério da Justiça, 1995.

CARVALHO FILHO, Luís Francisco. **A prisão**. São Paulo: Publifolha, 2002. (Coleção Folha Explica).

CASTRO, Myriam Mesquita P.; RESENDE, Regina Gattai de A.; ABREU, Sérgio França A. e CHACON. Preso um dia, preso toda a vida: a condição de estigmatizado do egresso penitenciário. **Temas IMESC**, São Paulo, v. 1, n.2, p. 101-117, 1984.

COSTA, J. FREIRE. **Violência e psicanálise**, Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda.. **Miniaurélio século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GENTILE, Pablo. Qual educação para qual cidadania?: reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J.C.; GENTILE, P; KRUG, A; SIMON, C. **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GOIFMAN, Kiko. **Valetes em slow motion a morte na prisão: imagens e textos.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. (Coleção Momento).

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas de políticas de execução penal. In: **Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos**, n. 19 jul. de 2006. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação penitenciária: contribuições para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2003.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850).** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NOLASCO, Sócrates. **De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais.** Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2001.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Educ. Pesquisa.** São Paulo, v. 27, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2006.

RABETE, Júlio Fabrini. **Execução penal**: comentários à lei nº 7.210, de 11.07.1984. 9. ed. ver. e atual. São Paulo: Atlas, 2000.

SANTOS, Boa aventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria Hortência do Nascimento e. **Impressões de uma assistente social sobre o trabalho na favela**. Rio de Janeiro: Gráfica Sauer, 1942.

SILVA, Simone B.B. A literatura na alfabetização de jovens e adultos: contribuições do sujeito participativo. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Ensino e formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 2000.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

VALLADARES, Licia. The genesis of the Rio de Janeiro favela. The pre-social science production. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 44, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Aug. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores e Educação)

XIMENES, Sérgio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Ediouro, 2001.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **Perspec.**, São Paulo, v. 13, n. 3, 1999.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Bruno Dimiz Fernandes

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Prática educativa e

(re) socialização : desafio das escolas
prisionais no Rio de Janeiro ?!

ORIENTADOR : Maria Amélia Souza Reis

NOTA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador

Professor convidado: Dayse M. Hora

Nota : 10 (dez)

Considerações:

Temática de elevada importância e, ainda,
pouco considerada pelas pesquisas em Educação.
O aluno fez uma fundamentação teórica bem
festa e sólida. Trabalho bem escrito e claro.
Dayse Martins Hora

Dayse Martins Hora

Profª Adj. II - D.F.E.

Mat. 0398853

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

AVALIAÇÃO DE MONOGRAFIA

Bruno Diniz Fernandes, em sua trajetória de estudante nesta universidade sempre se pautou pela perseverança e competência naquilo que se dispunha a fazer em relação à sua caminhada acadêmica. Como meu aluno bolsista do Projeto **Menino, menina, kunumy, êre: o ensino das Ciências Naturais nas diferentes etnias**, avaliado pelo MEC/SESU/PROEXT com nota máxima merecendo, inclusive nova avaliação positiva para 2007, mostrou todo seu desprendimento no voluntariado e, depois, talento organizativo quando da assunção na gestão do projeto, em um momento delicado em cumprimento de prazos e de decisões e escolhas, mostrando uma outra faceta em sua dimensão profissional a de um bom gestor que se forma.

Encontramo-nos primeiramente diante de sua indecisão em relação ao seu objeto de pesquisa para este trabalho monográfico. Resolvido este impasse, o desejo mais uma vez em ser fiel às suas idéias, coloca-o frente a uma decisão que se tornou inabalável, mas que necessitava todo apoio e muita colaboração de minha parte e de muitos outros com quem divido estas preocupações, justamente porque seu objeto de estudos das partes dos temas seqüestrados pelos currículos de formação docente e, por isso mesmo quase nunca referenciado nos bancos escolares de formação docente, ou seja, investir estudos em assuntos marginalizados e saber compreender sua finalidade social e política e incorporá-la como algo que necessita ser desvelado se constitui em desafio das pessoas que pensam GRANDE.

Daí incentivá-lo sempre na caminhada apoiando seus projetos e caminhos que escolhia. Afinal sou sua orientadora e não a gestora de suas intenções acadêmicas. Não pensei por ele, acreditando ter-lhe proporcionado os meios para alcançar seus objetivos. Nem mesmo faço mediações, pois como anunciava Paulo Freire, nem mesmo os professores são mediadores do que ensinam, pois ninguém ensina ninguém, aprendemos o mundo em comunhão”, colhendo da natureza, do social e das culturas tudo que necessitamos para aprender.

Assim, tornou-se para **Bruno** a penalização do apenado e a marginalização de cunho racial que conduz a população afrodescendente a se constituir maioria nos cárceres, seu desafio em escrever seu trabalho de final de curso.

Escreveu muito bem o que pensava. Conseguiu ser conciso frente à quantidade de dados colhidos, soube separar aquilo que era essencial do acessório. Analisou com muito cuidado tudo que pode apreciar em seu estágio na penitenciária Lemos de Brito, situada no Complexo Penitenciário da Frei Caneca, onde tornou-se figura demonstrativa de boa gestão e trabalho cooperativo em prol da comunidade em que se dispôs trabalhar. Realizou intensa

busca bibliográfica conseguindo colocar questões inovadoras em seu processo de escrita e nas análises. Enfim, como sua orientadora, considero que seus objetivos foram plenamente atingidos. Seu tema possui uma relevância social das mais importantes para nosso estado e quiçá para todo o Brasil e, espero que Bruno dê continuidade aos seus estudos e neste mesmo tema, pois tenho a certeza que muitos de nós ainda ouviremos falar dos trabalhos acadêmicos de excelência que este menino virá a realizar. Tomem nota disto. Para encerrar o que faltava. Minha nota é dez, com louvor e encaminhamento para que continue com o trabalho depreendido que vem realizando.


Prof.^a Dr.^a Maria Amélia de Souza Reis
Matrícula SIAPE 2168390

Consultora Técnica para Assuntos Educacionais - REITORIA



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

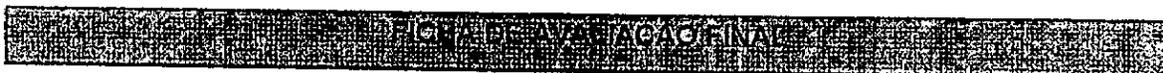
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Belmo Diniz Fernandes

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : _____

ORIENTADOR : Mo Ruidia Reis



Terceiro avaliador

Professor da disciplina : Ligia Martha Coelho

Nota : 10,0

Considerações:

(O estudo apresenta os principais elementos de um trabalho científico

Leccolm

Nota Final: