



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO AMBIENTE**

VALCELIR BORGES DA SILVA

**OLHO-ESPELHO: REFLEXÕES SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO
AMBIENTE DA CASA DE PRISÃO PROVISÓRIA DE PALMAS - TO**

Palmas - TO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VALCELIR BORGES DA SILVA

OLHO-ESPELHO: REFLEXÕES SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO
AMBIENTE DA CASA DE PRISÃO PROVISÓRIA DE PALMAS - TO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências do Ambiente, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Ambiente.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Temis Gomes Parente

Palmas - TO

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins
Campus Universitário de Palmas

S586o Silva, Valcelir Borges da.
Olho-Espelho: reflexões sobre a intervenção pedagógica no ambiente da Casa de Prisão Provisória de Palmas - TO / Valcelir Borges da Silva – Palmas, 2008.
88 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Curso de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, 2008.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Temis Gomes Parente

1. Aprisionamento. 2. Aluno-interno. 3. Educação. 4. Emancipação. 5. Prisão. I. Título.

CDU 504

Bibliotecário: Paulo Roberto Moreira de Almeida
CRB-2 / 1118

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (**Lei nº 9.610/98**) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

VALCELIR BORGES DA SILVA

OLHO-ESPELHO: REFLEXÕES SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO
AMBIENTE DA CASA DE PRISÃO PROVISÓRIA DE PALMAS - TO

Dissertação julgada e aprovada pelos membros da Banca Examinadora no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências do Ambiente, da Universidade Federal do Tocantins, em sessão realizada no dia 28 de março de 2008, para obtenção do título de Mestre em Ciências do Ambiente.

Linha de pesquisa da área de concentração de Estratégias da Sociedade para Desenvolvimento Sustentável.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Temis Gomes Parente - Orientadora

Doutora em História - UFT

Prof^a. Dr^a. Hilda Gomes Dutra Magalhães

Doutora em Letras - UFT

Prof^a. Dr^a. Marina Haizenreder Ertzogue

Doutora em História - UFT

Palmas – TO, 28 de março de 2008

Ao meu pai João Cirilo (in memoriam)
Por suas lições de honestidade mesmo nas adversidades

A minha mãe Oscarina Borges
Pelo amor incondicional

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte primeira de todo viver e conhecer.

À minha mãe Oscarina Borges, mulher sábia, que me ensinou o valor da família e edifica nosso lar com lições de muito amor, carinho e respeito a si e ao próximo.

Aos meus irmãos e irmãs pela oportunidade de convivência e grandes aprendizagens sobre princípios e valores fundamentais à vida.

À minha esposa Jeane das Graças pelo apoio e superação, com amor, das ausências e sacrifícios decorrentes do meu envolvimento com esta pesquisa.

À professora Dr^a. Temis Parente por toda a sua contribuição, principalmente, pela sensibilidade dos “cuidados” e “achei isso ótimo” que recebi durante nossos encontros de orientação.

Aos professores do curso de Mestrado em Ciências do Ambiente, em especial, à Dr^a. Hilda Magalhães, Dr. Joenes Muzii Pelucio, Dr. Leonardo Collier e Dr. Odair Giralдин pela simplicidade com que me ensinaram grandes lições.

Aos amigos e amigas do curso de Mestrado em Ciências do Ambiente, em especial, à Eliene Santos, pela parceria em boa parte dos trabalhos do curso e amizade de longas datas.

Aos alunos-internos da Escola Estadual Nova Geração por terem me proporcionado muitas aprendizagens sobre a prisão e sobre a vida, e pela cooperação neste trabalho.

Aos docentes e companheiros de trabalho da Escola-interna Nova Geração: Ana Nery, Djanice Sena, Joilda Mascarenhas, Leila Costa, Omar Rocha, Rosa Maria Maciel, Solange Araújo, Valdelisce Araújo e Vera Alves; pelo apoio, compreensão e colaboração com esta pesquisa.

À equipe de agentes prisionais da Casa de Prisão Provisória de Palmas (CPPP), em especial, à Chislene Silva e José Ribamar Fonseca Jr. por seus ensinamentos e pela concessão das entrevistas.

Ao Sr. Luis Miranda, coordenador da CPPP, pela disponibilidade com que nos forneceu dados e pelas concessões que se tornaram fundamental para este trabalho.

À Sr^a. Neusa Castro, grande “mãe” dos presos, pela confiança, concessão dos bilhetes e conferência dos dados processados.

Ao professor e amigo Mestre Gilson Pôrto Jr. pela recomendação ao Programa de Mestrado.

Aos professores e fiéis amigos Maximiano Bezerra pelo auxílio em manter viva a utopia, e Eliane Marques pelo sonho que, sonhando juntos, o tornamos realidade.

Ao bibliotecário, conterrâneo e amigo, Paulo Almeida pela normalização e catalogação do trabalho.

À professora e amiga Glória Amaral pelas reflexões e auxílio na estruturação textual.

À professora amiga Gisélia Vasconcelos pelo apoio e revisão gramatical.

A todos os parentes e amigos que de uma forma ou de outra contribuíram para que fosse possível realizar esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa é uma reflexão sobre o papel da educação junto aos sujeitos que se encontram em situações de aprisionamento na *Casa de Prisão Provisória de Palmas* – TO. Através da experiência educativa da *Escola-interna* na *Casa de Prisão*, discutimos aspectos teóricos e práticos, típicos de projetos de educação formal desenvolvidos em ambientes de prisão. Nosso objetivo central é apresentar algumas reflexões e sugestões acerca do trabalho educativo da *Escola-interna Nova Geração* com os alunos-internos, que possam suscitar o surgimento de uma proposta de educação potencialmente socializadora. Metodologicamente, nos orientamos pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007), realizando um estudo bibliográfico sobre o ambiente prisional e a educação oferecida aos sujeitos presos, conjugado a processos de investigação com professores, alunos-internos e agentes prisionais, sobre as percepções destes em relação à efetividade da proposta educativa da *Escola-interna* e, ainda; às aprendizagens decorrentes da vivência de três anos como docente nesta escola. Primeiramente, apresentamos uma aproximação ao perfil sócio-econômico dos alunos-internos a qual sustenta a afirmativa de que a prisão é apenas a culminância de um conjunto de privações e exclusões sócio-econômicas e ambientais que geralmente, inicia-se muito cedo e tem como uma das conseqüências, o processo de aprisionamento de parte dos sujeitos excluídos. Em um segundo momento, com a intenção de explicitar o caráter vivo e autogerador das organizações Prisão e *Escola-interna* (CAPRA, 2005), apresentamos o ambiente prisional sob um olhar perspectivo, que ora reflete a visão do educador, ora as apreensões sobre os olhares dos agentes prisionais e alunos-internos. Finalmente, discutimos o papel da educação no ambiente da prisão e, em particular, da *Escola-interna*, no sentido que esta não apenas ofereça escolarização aos sujeitos apenados, mas seja propulsora de situações reais de superação das negatividades impostas pelo contexto de aprisionamento dos alunos-internos e, portanto, da emancipação destes (FREIRE, 1980).

Palavras-chave: Aprisionamento; Aluno-interno; Educação; Emancipação e Prisão.

ABSTRACT

This research is a reflection on the role of education among the subjects that are in situations of imprisonment in the *Provisional Prison House of Palmas* - TO. Through the educational experience in a School inside a Prison, it was discussed theoretical and practical aspects of typical and formal education projects in environments of prison. Our main goal is to present some thoughts and suggestions about the educational work in an *Internal School Nova Geração* with the internal students, which may cause the emergence of a proposal to potentially a social education. In a methodology way, we were guided by the search and action (THIOLLENT, 2007), carrying out a bibliographic study on the environmental of prison and the offered education to the prisoners in conjunction with the processes of research to teachers, internal students and prison officers, on the perceptions of them in relation to the effectiveness of the proposed education of the *Internal School* and also to the learning from the experience of three years as a teacher of this school. First, we present an approach to the internal students profile social - economic what contends the affirmative that the prison is the culmination of a series deprivation, social exclusion - economic and environmental, which usually starts very early and has as one of the consequences, the process of trapping part of the person excluded. In a second moment, with the intention to clarify the alive character and self generator of the organisations or prison and *Internal School* (CAPRA, 2005), we present the prison environment under a serious look, which now reflects the vision of the educator and then the concerns over the eyes of prison officers and internal students. Finally, we discussed the role of education in the environment of prison and the *Internal School*, particularly in the sense that, not only offers schooling to the prisoners, but also propulsion of real situations to overcome the negativity of imprisonment imposed by the context of the internal students and therefore the emancipation of them (FREIRE, 1980).

Keywords: imprisonment; internal student; education; emancipation and prison.

LISTA DE SIGLAS

CMMAD – Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

CPPP – Casa de Prisão Provisória de Palmas

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EENG – Escola Estadual Nova Geração

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAP - Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso

HRW – Human Rights Watch

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP – Lei de Execução Penal

ONGs – Organizações Não Governamentais

PCC – Primeiro Comando da Capital

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SBPC – Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência

SEDUC-TO – Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins

SEGUP-TO – Secretaria da Segurança Pública do Estado do Tocantins

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DESCAMINHOS DA RECLUSÃO	20
2.1	CRISE AMBIENTAL	21
2.2	CRISE SÓCIO-ECONÔMICA	25
2.3	CRISE PRISIONAL	29
2.4	PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS-INTERNOS	33
3	AMBIENTE PRISIONAL	37
3.1	AMBIENTE EXTERNO DA CPPP	41
3.2	AMBIENTE INTERNO DA CPPP	43
3.2.1	Cela	46
3.2.2	Escola-interna	48
3.3	ATORES	52
3.3.1	Alunos-internos	52
3.3.2	Agentes Prisionais	55
3.3.3	Professores	58
4	EDUCAÇÃO EMERGENTE	61
4.1	MUNDOS PARALELOS	63
4.2	AJUSTAMENTOS	66
4.3	OLHO-ESPELHO	68
5	REFLEXÕES SOBRE O EXTRAMUROS	74
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICES	82

1. INTRODUÇÃO¹

A essência do espelho não consiste em reduplicar o real, mas em mostrar ao sujeito o que de outra forma lhe seria impossível conhecer (o olho não pode ver-se a si próprio).

Maria Ferreira

Em agosto de 2005, ingressamos em uma equipe de professores cujo desafio foi fazer funcionar uma escola para homens presos no interior da *Casa de Prisão Provisória de Palmas* (CPPP), no Estado do Tocantins. Em um primeiro momento chegamos à escola com todos os vícios construídos em anos de docência em escolas extramuros e no decorrer das atividades, muitos acontecimentos nos “tiraram o chão” e nos empurraram rumo a um abismo de rupturas e incertezas.

O trabalho educativo na prisão é tão complexo e paradoxal que mesmo os educadores mais experientes são constantemente surpreendidos com situações novas, inusitadas, que lhes exigem decisão imediata e, não raro, contrária à sua ideologia. Como veremos mais adiante, lecionar a um aluno-interno² é, em grande medida, lecionar a um sujeito sem vê-lo, posto o nosso desconhecimento sobre as peculiaridades do ambiente prisional e o fato do aluno-interno assumir algumas máscaras que o convívio na prisão encarrega-se de fabricar.

Se para o educador é essencial refletir sempre sobre sua práxis pedagógica a fim de aperfeiçoá-la, o que dizer de um ser com função dupla, ou seja, que assume a função de pesquisar ao tempo em que está lecionando? Fazer da sua prática objeto de análise é no mínimo desafiador, mas requer certos cuidados para superar o ingenuísmo, para afastar-se do pragmatismo da profissão e enxergá-la sob outros ângulos, como expôs Da Matta (1987, p. 157), este movimento consiste em “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”.

A responsabilidade de espelhar uma pesquisa coletiva levou-nos a adotar uma metodologia de trabalho: a “pesquisa-ação”, a qual nos permitiu envolver a equipe escolar

¹ A parte introdutória desta pesquisa é considerada como capítulo primeiro, tendo em vista que, além de transcorrermos sobre o objetivo, hipótese e método utilizado, termos também incorporado alguns conceitos fundamentais para a compreensão do trabalho.

² Optamos por este vocábulo para designar os sujeitos presos que freqüentam a *Escola-interna na condição de alunos*.

(docentes, discentes e agentes prisionais) com a proposta da pesquisa. A Pesquisa-ação é, segundo Thiollent (2007, p. 16):

“[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

E ainda, Thiollent (2007, p. 28):

“[...] Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação. [...]”

Este método de pesquisa mostrou-se eficiente no sentido de valorizar as experiências vivenciadas tanto pelos participantes como pelo professor-pesquisador, pois através dos constantes diálogos traçados no cotidiano escolar, pudemos relacionar nossas histórias de vida com o contexto envolvido no estudo. Por outro lado, algumas leituras e pequenas intervenções no projeto educativo foram suscitadas por resultados parciais da pesquisa, contribuindo de forma significativa para a solução de problemas de ordem prática como a organização do currículo por oficinas pedagógicas e a orientação na formação continuada interna dos professores.

Outro fator positivo da Pesquisa-ação é seu caráter de permanente construção em que o planejamento vai sempre se adequando às novas informações e/ou situações do cotidiano, o que no caso da pesquisa em questão, foi fundamental por ser o ambiente da prisão repleto de atipicidades que ao mesmo tempo em que se mostra rotineiro, assume certo aspecto mutante.

Para realizarmos o estudo junto aos alunos-internos da *Escola Estadual Nova Geração* (EENG), obtivemos autorização do Juiz de Direito da 4ª Vara de Execuções Penais de Palmas, M. Juiz Luis Zilmar dos Santos Pires e do Coordenador Estadual de Casas de Prisões, que também é Diretor da CPPP, Sr. Luis Lima de Miranda. O projeto de pesquisa foi submetido ao *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins* para pesquisas com seres humanos o qual concedeu-nos a autorização para realização do estudo e acompanhou o seu desenvolvimento. Todas as pessoas envolvidas nas atividades da pesquisa participaram por livre e espontânea vontade, sendo resguardada, quando necessária, a identidade destas.

Em primeira instância, realizamos um estudo de cunho bibliográfico a fim de construir um recorte teórico que nos orientasse quanto ao contexto das prisões e da efetividade da educação nas prisões partindo de um roteiro pré-estabelecido, sem deixar de acompanhar o devir da pesquisa, com constantes ajustes e complementações. Aos poucos, fomos levados a conduzir nosso olhar para a relação entre ambiente, ser humano e sociedade, focalizando, especialmente, o processo de exclusão sócio-econômica e ambiental como propulsor da violência e, conseqüentemente, do fenômeno do aprisionamento³, de maneira particular, na *Escola-interna* em estudo.

Realizamos uma pesquisa documental que nos permitiu situar o contexto prisional de Palmas em relação à realidade brasileira, através de consultas em relatórios e demais fontes de dados divulgados por órgãos oficiais como *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), *Departamento Penitenciário Nacional* (DEPEN) e *Secretaria de Segurança Pública do Estado do Tocantins* (SEGUP-TO).

Utilizamos as fichas prisionais de trinta e cinco alunos-internos, fornecidas pela *Casa de Prisão* e entrevistamos dez destes, para obter um perfil, no que diz respeito aos fatores sócio-econômicos: local de origem, faixa etária, estrutura familiar e situação econômica. Consultamos, ainda, documentos expedidos pela *Escola-interna* como relatórios e fichas de acompanhamento dos alunos-internos a fim de perceber o avanço destes no que se refere ao desempenho escolar e padrões de convivência.

Para conhecer especificamente o ambiente prisional interno da CPPP, fizemos a análise de 960 bilhetes⁴ encaminhados pelos presos ao serviço de humanização da *Casa de Prisão*. Buscamos compreender o contexto em que a *Escola-interna Nova Geração* está inserida com a análise de documentos como: projeto de criação da *Escola-interna*, projeto de convênios, projeto político pedagógico, planejamento das ações e relatórios de gestão e dos professores.

No período de agosto a dezembro de 2007, realizamos a pesquisa de cunho investigatório com os professores, alunos-internos e agentes prisionais para compreender suas percepções sobre o trabalho desenvolvido pela escola e a efetiva contribuição deste no

³ Usamos este termo em sentido amplo, para designar não só a prisão física, mas toda limitação da qual o sujeito preso precisa se libertar no processo de emancipação.

⁴ O resultado desta análise foi apresentado como resumo em forma de pôster no 59º encontro *da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência - SBPC*, realizado de 13 a 18 de julho/2007 na cidade de Belém-PA. Disponível em: < <http://www.servicos.sbpnet.org.br/sbpc/59ra/senior/livroeletronico/resumos/R6813-1.html>>. Último acesso em 20/02/08.

processo de socialização⁵ dos alunos-internos. Concomitantemente ao período das entrevistas, realizamos a observação participante de modo a estabelecer diálogos crítico-reflexivos entre a teoria estudada e a prática desenvolvida na e pela *Escola-interna*. Neste período, conhecemos e participamos de eventos intramuros como: banho de sol, cultos e rodas de capoeira, onde percebemos os alunos-internos envolvidos em outras atividades de vivências e aprendizagens fora do ambiente escolar.

Durante todo o período de realização da pesquisa e com mais ênfase na observação participante, utilizamos um diário de campo onde fizemos anotações acerca do cotidiano da *Escola-interna* e dos alunos-internos. Buscávamos com isso, obter informações que pudessem dialogar com as teorias até então estudadas ou que nos levassem a buscar novas teorias. O diário de campo foi fundamental no registro de informações sobre o coletivo escolar, não só em atividades planejadas pelos professores, mas em outras no cotidiano da prisão.

No que se refere à concepção filosófico-metodológica do trabalho, buscamos fundamentos no pensamento complexo (MORIN, 2005), mesmo reconhecendo as dificuldades provindas desta escolha que se apresentam tanto no campo teórico, visto que este se estabelece para além do reducionismo cartesiano - sem eliminá-lo - que ainda não superamos (CAPRA, 2000), sendo pouco utilizada no contexto de pesquisa sobre prisões; quanto na prática, pela escassez de tempo devido ter acumulado outras funções profissionais no mesmo período da pesquisa, além de outras limitações decorrentes das peculiaridades do trabalho em questão.

O pensamento complexo vem emergindo nas últimas décadas como uma nova forma de enxergar a realidade, partindo do princípio que tudo está interligado, sendo, assim, impossível conhecer/explicar a parte sem ter conhecimento/explicação do todo e vice-versa. Esta forma de pensamento reconhece o antagonismo/dicotomia não apenas como uma disjunção entre duas realidades opostas, mas admite que haja complementariedade e interdependência entre elas.

A complexidade comporta, assim, a certeza e a dúvida, o planejado e o incerto, a ordem e o caos, o externo e o interno, o formal e o não formal, etc., que passam a ser vistos não somente como realidades antagônicas, mas “colados” numa rede complexa de interações e significados interdependentes e complementares. Neste sentido, diante da impossibilidade de se chegar ao todo, as explicações que os homens dão para os fenômenos serão, por isso,

⁵ Compreendemos a socialização como um processo dinâmico, contínuo e, portanto, inacabado, tendo em vista que sujeitos e sociedade estão em constantes mudanças. Por isso, usaremos este termo ao invés de ressocialização.

sempre inacabadas e provisórias. O pensamento complexo se torna, assim, “um estilo de pensamento e de aproximação da realidade”. (MORIN, 2007, p. 31).

Organizamos a base teórica do trabalho em um tripé epistemológico que busca fundamentos na Sociologia/Antropologia, Ecologia e na Educação. Esta divisão didática dos campos de estudo é rompida no corpo do trabalho, visto estarem intrinsecamente ligados e serem complementares e interdependentes e também devido às contribuições dos autores em questão extrapolarem uma área específica do saber.

No campo da Sociologia/Antropologia buscamos desenvolver relação entre as estruturas sociais dominantes em nível macro e micro com a dinâmica social vivenciada pelos alunos-internos, antes e durante o cumprimento da pena de prisão. Neste enfoque, nos foi essencial as análises desenvolvidas por Castells (1999) no que se refere ao padrão de organização das estruturas sociais em redes hierárquicas de riqueza, poder e informação, como também, as concepções da antropologia estruturalista com relação à análise da cultura naturalista predatória européia, sua influência na degradação do sujeito humano e do ambiente natural a partir da disjunção entre natureza e cultura.

Da Ecologia tivemos como norte a “biologia do conhecer” desenvolvida por Maturana (1997), para o qual “Conhecer é viver e viver é conhecer”, teoria que se mostrou extremamente adequada ao ambiente de estudo, visto que os conhecimentos emergentes no ambiente da prisão são, antes de tudo, estratégias de sobrevivência dos sujeitos presos. Usamos ainda, alguns autores (BOFF, 2004; CAPRA, 2000; CAPRA, 2005; LEFF 2001) que discutem a condição humana não dissociando sua natureza social da biológica.

No que se refere aos pressupostos educacionais, utilizamos como referencial o modelo de escola cidadã proposta por Gadotti (2004), cuja abordagem sobre o princípio da autonomia e autogestão da escola, a nosso ver, constitui a base para a construção de uma proposta de educação emancipatória para o contexto da *Escola-interna* em estudo. Por conseguinte, encontramos no movimento da Ecopedagogia, sistematizado por Gutierrez & Prado (2000), alguns princípios educativos mais globais e urgentes no que se refere ao papel da educação na consolidação de uma cultura de paz no mundo, tornando-o mais justo e sustentável.

O fato de já termos trabalhado anteriormente com educação social formal e não formal⁶ como também termos adquirido experiências em formação continuada para professores, sobretudo na *Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins*

⁶ Educação Social com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social na *Fundação Curro Velho* (1993-1998), *República do Pequeno Vendedor* (1994-1996), *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* (1995-1998) em Belém-PA e, mais recentemente, no *Centro Sócio Educativo* (2005) em Palmas-TO.

(SEDUC-TO), onde assumimos por dois anos a Assessoria de Currículo de Matemática, contribuiu em grande medida para a compreensão do contexto em que se encontra enquadrada a pesquisa, acrescentando elementos fundamentais para a delimitação do problema do estudo, ou seja, algumas incoerências presentes na práxis pedagógica da *Escola Estadual Nova Geração*, contrárias às necessidades de aprendizagens dos alunos-internos.

Para a análise apresentada na pesquisa, incorporamos dois conceitos científicos fundamentais, um deles é o de “emergência” (CAPRA, 2005) e o outro de “autogeração” (MATURANA & VARELA, 2005; CAPRA, 2005). O primeiro diz respeito ao surgimento espontâneo de novidades e a emergência de novas estruturas complexas a partir de outras mais simples, o outro trata do caráter “autoprodutivo” das organizações vivas, que ao tempo em que permite o surgimento de novas estruturas, mantém a unidade e coerência interna.

Apesar de, inicialmente, estes conceitos terem sido explorados em estudos na área biológica, tornam-se de uso cada vez mais comum em pesquisas sociais, já que:

“[...] em todo o mundo vivo, a criatividade da vida expressa-se através do processo do surgimento espontâneo. As estruturas criadas através desse processo – as estruturas biológicas dos organismos vivos ou estruturas sociais de comunidades humanas – podem, com toda propriedade, ser chamadas “estruturas emergentes”.” (CAPRA, 2005, p. 130, grifos do autor).

Assim, a análise que desenvolvemos neste trabalho leva em consideração o ambiente prisional como uma instituição viva, em que junto à rotina diária de regras e ações pré-estabelecidas (formais), há o surgimento de novas estruturas de regras e ações emergentes (não formais) a partir da complexa interação entre seus componentes vivos. Isso ocorre no interior das categorias⁷ de presos, agentes prisionais e professores, bem como nas relações que se estabelecem entre os componentes de uma categoria e de outra.

Segundo Capra (2005), as regras internamente estabelecidas por pessoas no interior das instituições são características das organizações vivas que por serem constituídas por pessoas - organismos vivos - possuem estruturas formais e não formais intermediando o relacionamento entre elas, de maneira que:

“[...] as estruturas formais são as que aparecem nos documentos oficiais da organização [a prisão, no nosso caso] – seus organogramas, estatuto, manuais e orçamentos, que descrevem as políticas formais, as estratégias e os procedimentos [...] As estruturas informais [emergentes], por outro lado, são redes de comunicações fluidas e oscilantes. Essas comunicações podem ser formas não-verbais de

⁷ Usamos a palavra categoria para nos referirmos ao conjunto de indivíduos que desenvolvem o mesmo papel social dentro da *Casa de Prisão*.

participação num empreendimento conjunto, através das quais permutam-se habilidades e gera-se um conhecimento tácito. A prática comum gera limites flexíveis de significado, que nem sempre são expostos verbalmente.” (CAPRA, 2005, p. 121).

Este caráter emergente da cultura em instituições sociais se torna ainda mais evidente no ambiente da prisão, pois diferentemente ao que ocorre na maioria das outras instituições, em que se tem horário e dias determinados para frequentá-las; na prisão, o preso chega a passar anos ininterruptos em seu interior, o que potencializa o emergir de uma cultura própria na sua comunidade de prática.

O surgimento desta nova cultura e como ela se consolida no ambiente interno da prisão – havendo algumas regras que são características de toda instituição penal, enquanto outras são restritas a pequenos grupos nas celas – é um tema complexo que merece atenção especial e não constitui foco principal desta pesquisa, ainda que seja necessário conhecer um pouco deste aspecto emergente da organização social dos alunos-internos, a fim de delimitar as incoerências presentes na prática de intervenção pedagógica desenvolvida pela *Escola-interna*.

A “autogeração” é outra característica das organizações vivas que se torna extremamente apropriada ao estudo em questão visto que, de certo modo, a cultura prisional impõe aos sujeitos presos uma identidade coletiva que os tornam parte de um todo coeso apesar das divergências e coerente apesar das contradições. Isto porque:

“[...] os sistemas vivos criam-se ou recriam-se continuamente mediante a transformação ou a substituição dos seus componentes. Sofrem mudanças estruturais contínuas ao mesmo tempo que preservam seus padrões de organização em teia. (...) o surgimento espontâneo da ordem e dinâmica da acoplagem estrutural, que provoca as mudanças estruturais contínuas que caracterizam todos os sistemas vivos, são os fenômenos básicos que determinam o processo de aprendizado.” (CAPRA, 2005, p. 112-113).

Esta característica que a prisão tem de produzir a si mesma - que chega a ser ignorada pela *Escola-interna* - precisa ser reconhecida como uma potencialidade educativa, tendo em vista que, estando também no ambiente da prisão, a *Escola-interna* contribui para que esta “autoprodução” aconteça, podendo, desta maneira, agregar componentes positivos orientados para a transformação do ambiente aprisionador em emancipador e não contribuir para manter a opressão dos sujeitos privados de liberdade em prisão.

O objetivo central desta pesquisa é apresentar algumas reflexões e sugestões sobre o trabalho educativo da *Escola Estadual Nova Geração* junto aos alunos-internos, que possam suscitar o surgimento de uma proposta de educação potencialmente socializadora. Nossa

hipótese é que, sendo a CPPP uma organização viva e, portanto, “autogeradora”, uma intervenção pedagógica será tão mais eficiente quando for pautada em processos dialógicos entre o que é endógeno e o que é exógeno, o interno e o externo, o não formal e o formal, ou seja, formulada em respeito às vivências cotidianas dos atores⁸ do processo educativo.

No Capítulo 2 fazemos um transcurso da exclusão vivenciada pelos alunos-internos através de suas histórias de vida, procuramos argumentar que a privação da liberdade em prisão é, para a grande maioria, apenas a culminância de um conjunto de processos excludentes que lhes impedem a participação social efetiva como cidadãos. Não pretendemos, com isso, sustentar posicionamentos ingênuos e/ou reducionistas de classificação dos detentos como apenas vítimas do sistema de opressão social ao qual são submetidos, mas de situar conjunturalmente sua condição de aprisionamento no contexto de crise em que se encontra a sociedade contemporânea. Em meio a uma rede de situações e possibilidades, definimos três grandes crises que interagem entre si, são interdependentes, complementares e atuam como forças impulsionadoras do aprisionamento: a crise Ambiental, a crise Sócio-econômica e a crise Prisional.

O ambiente prisional ao qual nos referimos no Capítulo 3 explicita aspectos complexos de ordem sociais, culturais, simbólicos e identitários que o povoam. Nesta perspectiva, fez-se necessário desmistificar ou complementar o conceito de ambiente, normalmente relacionado a paisagens naturais, que quando não excluem a presença humana, apresenta-a fragmentada no físico e/ou no cultural. Desta maneira, apresentar o ambiente da prisão por intermédio de seus atores internos constitui o ponto chave deste capítulo.

No Capítulo 4, discutimos sobre a importância da *Escola-interna* construir sua identidade coerente com um projeto de transformação dos alunos-internos em “sujeitos-mundo”. Esta identidade abriga o local e o global, o interno e o externo, o não formal e o formal, imbricadamente e complementarmente. O conceito de emergência é sugerido para representar este “modelo” de educação mais apropriado ao devir das aprendizagens dos atores da *Escola-interna*.

Chamamos atenção para o fato que a discussão apresentada neste trabalho não tem a intenção de abarcar o universo dos reclusos da *Casa de Prisão Provisória de Palmas*, muito embora, compreendamos que algumas análises possam ser estendidas a toda comunidade prisional. Os alunos-internos constituem uma pequena fração deste universo e foram escolhidos, em cumprimento a critérios pré-estabelecidos pela equipe de segurança: já ter sido

⁸ Compreenda-se alunos-internos, agentes prisionais e professores.

julgado, ter bom comportamento prisional, ter maior tempo na instituição e escolaridade compatível com a série/período em que há vagas disponíveis na *Escola-interna*. Esta seleção age como fator que homogeneíza o grupo em alguns aspectos e que podem levar à interpretações destoantes se considerada toda a comunidade prisional.

2. DESCAMINHOS DA RECLUSÃO

A exclusão social é, de fato, o processo que priva alguém do direito ao trabalho no contexto do capitalismo.

Manuel Castells

Ao abordarmos a questão da reclusão é importante definir que se trata de uma “pena rigorosa, para ser cumprida em penitenciária, com estágios diversos, e que a lei comina aos crimes de maior gravidade” (FERREIRA, 1999, p. 1718), sendo, portanto, alheia a vontade do recluso. Por mais que, quando diante de casos específicos, possamos interpretar a criminalidade como atitude consciente de um sujeito doentio; na maioria dos casos acontece de tal sujeito ser, de certa maneira, influenciado por um ambiente não menos doentio e perverso, sobretudo quando se trata de sujeitos marginalizados por condições sócio-econômicas. (KOWARICK, 2003).

A influência do meio natural e sócio-cultural sobre a formação do caráter e dos desvios de conduta do homem é uma preocupação que acompanha a humanidade há bastante tempo. Em seu discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, Rousseau já manifestara tal análise ao comparar o “homem selvagem” ao “homem civilizado” de sua época (meados do século XVIII). Nos diversos paralelos que estabelece entre um e outro, questiona:

“[...] Se ele [homem selvagem] tivesse um machado, seu punho romperia galhos tão fortes? Se tivesse uma funda, lançaria com a mão uma pedra com tanta firmeza? Se tivesse uma escada, treparia numa árvore com tanta ligeireza? Se tivesse um cavalo, seria tão veloz na corrida? [...]” (ROUSSEAU, 2005, p. 165)

Inspirados em tal análise podemos perguntar: que perfil teria o preso comum se todo homem livre tivesse as necessidades básicas de sobrevivência garantidas por seu esforço honesto? Se, grande parte deles, não herdasse da sua condição de excluído, as mazelas de uma sociedade que cria cada vez mais privilégios para uns poucos sob a pobreza, espoliação e exclusão social⁹ da maioria? A privação de liberdade em prisão torna-se, nestas

⁹ Usaremos o termo exclusão social como “o processo pelo qual determinados grupos e indivíduos são sistematicamente impedidos do acesso a posição que lhes permitiriam uma existência autônoma dentro dos padrões sociais determinados por instituições e valores inseridos em um dado contexto.” (CASTELLS, 1999, p. 97).

circunstâncias, sinônimo de exclusão não apenas pela perda do direito de ir e vir, mas do de ter educação, saúde, lazer, um ambiente saudável pra viver, de ter uma vida pessoal e social de qualidade.

O aumento da criminalidade tem sido recentemente elucidado por pesquisadores (CASTELLS, 1999; IANNI, 2001; KOWARICK, 2000) como intimamente associado ao processo global de marginalização de parcelas cada vez mais crescentes da população, excluídas da participação nos meios de produção e consumo na lógica social capitalista. Este processo é acentuado pelo aumento na capacidade das instituições com interesses econômicos de se organizarem em redes de influência e poder de modo a manterem as populações locais escravas de suas regras e interesses, ao tempo em que há uma redução na capacidade dos Estados em manterem a ordem em seus territórios e assistirem às populações desfavorecidas. (CASTELLS, 1999; SEVCENKO, 2001).

A criminalidade acompanha as mudanças sócio-econômicas com alto grau de adaptação, aprofundando ainda mais o estado de crise generalizada da sociedade contemporânea. Assim, o crime deixa de ser uma ação apenas local e entra na era “digital/tecnológica”, podendo ser comandado por indivíduos que já se encontram presos e executado por comparsas em qualquer parte do globo. Desta maneira, a criminalidade, tal qual se apresenta na contemporaneidade, é fortemente influenciada pelo capitalismo informacional que passa a ser caracterizado pela formação de uma economia do crime global. (CASTELLS, 1999, p. 203-249).

Partiremos deste contexto na tentativa de estabelecer conexões entre aspectos sócio-econômicos e ambientais com o fenômeno do aprisionamento em Palmas, de modo que, o principal desafio é mostrar que estes aspectos exercem influência no perfil dos alunos-internos da *Escola Estadual Nova Geração*.

2.1 CRISE AMBIENTAL

Os problemas ambientais acompanham a história da humanidade de longas datas, contudo nunca se questionou tanto sobre os efeitos das ações antrópicas sobre o meio ambiente como nas três últimas décadas do século XX e a atual. As preocupações que antes eram restritas a um número reduzido de pessoas e instituições, passam cada vez mais a

incorporar pautas de reuniões de ambientalistas, cientistas e políticos por todo o globo¹⁰. A crise ambiental não teria tamanha repercussão se o que estivesse em jogo não fosse a própria sobrevivência da espécie humana.

O homem, inserido na natureza como único predador racional de seus recursos, atentou para o fato que a degradação do meio ambiente não implica apenas incômodos suportáveis, como a ausência de alguns recursos que poderiam ser substituídos por outros com os avanços da tecnologia, mas que, concomitantemente a isto, degradar-se-ia também enquanto espécie com crescentes destruições de ordens moral, social e de saúde. (ANDRADE, 2001; CAPRA, 2000; LEFF, 2001).

A abrangência e urgência das questões ambientais puseram a relação homem-natureza no centro das discussões sobre os principais problemas contemporâneos. Durante as décadas de 60 e 70, o desenvolvimento científico-tecnológico e a incorporação de novas formas de pensamento, sobretudo de contestação às bases do reducionismo cartesiano (CAPRA, 2000; MORIN, 2005), levaram a uma melhor compreensão das conseqüências destes problemas sobre a saúde individual e social das pessoas.

Para Capra (2000), os problemas ambientais agravaram-se sob a influência do paradigma cartesiano que forneceu uma sanção científica para a manipulação e exploração da natureza que se tornou típica da cultura ocidental, propagando uma “drástica mudança na imagem da natureza, de organismo para máquina, [o que] teve um poderoso efeito sobre a atitude das pessoas em relação ao meio ambiente natural.”. (CAPRA, 2000, p. 56).

Esta concepção de natureza ocidental/européia passou a refletir o próprio desejo das pessoas, as quais passaram a atribuir à natureza, ou projetar sobre ela, significações que buscam justificar teorias e comportamentos humanos, tornando-os desta forma, naturais, ou melhor, naturalizados. Gradativamente, o naturalismo consolidou uma dicotomia entre natureza e cultura que contribuiu significativamente para o agravamento dos problemas sócio-ambientais, uma vez que, supondo-se superior à natureza, o homem passou a superexplorar os recursos naturais para fins econômicos, numa relação cada vez mais predatória e menos de proteção e/ou reciprocidade¹¹.

¹⁰ A Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo/Suécia em 1972, com representação de 113 países, é considerada o marco inicial de uma série de outros encontros locais e regionais para discutirem sobre os problemas ambientais.

¹¹ No modelo de ecologia simbólica, Descola (1996) apresenta três maneiras diferentes dos povos identificarem a natureza: o animismo, o totemismo e o naturalismo; e três formas de se relacionarem com ela: predação, reciprocidade e proteção. O naturalismo é apresentado como uma forma de identificação da natureza em que o homem distingue-se dela através da cultura. Atualmente, esta concepção vem sendo questionada, principalmente, por teorias com origem na antropologia e sociologia que buscam explicitar o caráter histórico e não neutro das concepções de natureza.

Desta maneira, propagou-se por todo o mundo um modelo de desenvolvimento que estabelece uma relação de exploração do homem pelo homem e da natureza pelo homem em que prevalece a racionalidade econômica em detrimento do desenvolvimento sócio-ambiental (LEFF, 2001). A partir da Revolução Industrial do século XVIII, ocorreram fortes mudanças no processo produtivo e na nova organização urbana nas grandes cidades, o que ocasionaram sérios problemas sócio-ambientais.

Andrade (2001, p. 18-21) apresenta alguns fatores de degradação sócio-ambientais decorrentes deste modelo de desenvolvimento, dos quais podemos destacar:

I - Desequilíbrio na relação entre a população rural/urbana provocado pelo êxodo rural, que esvaziou o campo e inchou a cidade que, não comportando a migração camponesa, gerou os bolsões de misérias;

II - Ocupação urbana desordenada, expandindo-se por áreas impróprias, promovendo a deterioração ambiental e criando áreas de riscos;

III - Desigualdade social e crescente aumento dos fatores provenientes da proliferação da pobreza como fome, desnutrição, desemprego, violência e criminalidade;

IV - Ausência de ética em todas as áreas do comportamento humano.

Da mesma forma, Leff (2001) apresenta suficientes argumentos para questionar o atual processo produtivo, que além de saquear os recursos da natureza, distribui de forma injusta os benefícios entre as pessoas e acaba por transferir os custos ambientais do desenvolvimento dos ricos para os pobres; e os benefícios dos pobres para os ricos. As conseqüências desta irracionalidade são uma série de problemas sociais articulados em cadeia, já que:

“[...] com esses processos de degradação ambiental conjuga-se uma série de efeitos econômicos, sociais e culturais que afetam as maiorias espoliadas. Assim, a deterioração ambiental, junto com a crise econômica e financeira dos países da América Latina [e pelo globo], produziu um processo generalizado de empobrecimento, marginalização social e precariedade das condições de saúde da população. A pobreza crítica e a degradação ecológica estão associadas à imposição de modelos tecnológicos e projetos de colonização que provocaram migrações, assentamentos precários, desemprego e desnutrição; condições de amontoamento e uma vida insalubre e indigna; o desarraigamento das comunidades de seus espaços étnicos, a destruição de suas identidades culturais e o abandono de práticas tradicionais de uso dos recursos.” (LEFF, 2001, p. 89-90).

A complexidade desta relação entre o processo produtivo e os conseqüentes problemas sócio-ambientais mostra que o desenvolvimento sustentável¹² só se torna possível a partir de uma outra racionalidade que transcenda o confronto entre duas lógicas opostas (econômica e

¹² Visto como “aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p.46).

ecológica). Afinal de contas, a crise ambiental “não é uma catástrofe ecológica, mas o efeito do pensamento com o qual construímos e destruimos o nosso mundo.” (LEFF, 2001, p. 416).

Segundo Sevckenko (2001), um dos principais impasses para a solução dos problemas sócio-ambientais está no fato de tanto as novas descobertas científicas, quanto o desenvolvimento de novas tecnologias e comercialização de produtos, estarem sob o controle das grandes corporações financeiras que visando o lucro a todo custo, financiam e produzem tecnologias cada vez mais agressivas ao meio ambiente e à saúde das pessoas.

A situação se complica ainda mais no espaço das cidades, em que a população é obrigada a conviver com a poluição do ar, do solo, dos recursos hídricos, visual, sonora, etc.; a consumir produtos de origem agrícolas que exigem usos cada vez maiores de fertilizantes e agrotóxicos em sua produção, e de utilizar energias poluentes da atmosfera. De certo que, “além dos riscos para a saúde que podemos ver ouvir e cheirar existe outras ameaças ao nosso bem-estar que podem ser muito mais perigosas, porque nos afetarão numa escala muito maior, no espaço e no tempo.”. (CAPRA, 2000, p. 227).

Por outro lado, há uma lógica excludente na distribuição da população no espaço das cidades, com as famílias pobres geralmente sendo assentadas nas periferias das cidades onde aumentam os conflitos internos, familiares e entre os membros da comunidade. Ao trocarem o campo pela cidade as famílias, normalmente numerosas, as quais eram acostumadas a viver em um espaço maior e em contato intenso com a natureza, são confinadas em área extremamente pequena e de ambiente altamente antropizado.

A vida nos grandes centros urbanos implica para o indivíduo e para a sua família uma dependência cada vez maior de produtos industrializados e menores dos diretamente cultivados na natureza. A forma única de manter-se sobrevivente é a aquisição dos bens de consumo pelo ganho de capital, e quando isso não ocorre pela inserção do sujeito ao mercado formal de trabalho, é de se esperar que a fim de manter as necessidades básicas próprias e/ou de sua família, entre na perigosa relação entre informalidade e ilegalidade.

Quando analisamos o perfil da população que superlota os presídios por todo o mundo e, de maneira especial, presídios brasileiros¹³, não é difícil perceber que, no geral, trata-se de pessoas advindas de condições sócio-ambientais precárias, onde variados fatores de exclusão ambiental estão conjugados à condições de extrema pobreza e de contato desde cedo com diversos mecanismos de criminalidade, associados principalmente, aos tráficos de drogas e de armas, e a pequenos furtos e/ou roubos.

¹³ A este respeito torna-se interessante consultar o relatório da Human Rights Watch (2004).

No caso específico de Palmas esses fatores são, de certa forma, amenizados pelo histórico de recente criação da cidade. No entanto, tornam-se cada vez mais evidentes, já que, mesmo sendo “planejada”, a cidade segue a mesma lógica de urbanização excludente usada pela maioria das capitais brasileiras.

2.2 CRISE SÓCIO-ECONÔMICA

A Revolução Industrial do século XVIII trouxe forte vínculo entre capital e trabalho impulsionado pelo sistema de produção em série nas indústrias. As possibilidades de trabalho aliadas à concepção de cidade como espaço de civilidade e melhor qualidade de vida, desembocaram o êxodo rural dando início a uma série de problemas comuns em grandes agrupamentos humanos como a redução do espaço e do tempo de convivência familiar e a deterioração do ambiente natural.

Sevcenko (2001), afirma que o século XX foi marcado por mudanças contínuas e aceleradas no campo tecnológico sem precedentes, cujos efeitos se estendem a todos os setores da experiência humana e em todos os âmbitos da vida no planeta. Os problemas sociais se acentuaram de tal modo que se instaurou o Estado do bem estar social no pós-guerra, que exercia maior controle sobre os fluxos de capitais e investimentos e era responsável pelo desenvolvimento de políticas de assistência às populações mais pobres.

A globalização da economia a partir da década de 70 provocou drásticas alterações no quadro da economia mundial, dando poder as grandes corporações financeiras que impuseram suas regras de mercado aos governos interessados em receber seus investimentos. Todo este processo foi extremamente beneficiado com a revolução no campo das telecomunicações e das novas tecnologias microeletrônicas, criando assim, condições ideais ao aumento fenomenal do desemprego, das desigualdades e injustiças sociais, da explosão da violência e, conseqüentemente, da criminalidade e do aprisionamento.

Nos anos 80, a convergência de três fatores: a evolução das telecomunicações, o desenvolvimento da microeletrônica e a revolução informática, impulsionaram a perda de controle dos Estados sob os seus territórios devido ao fenômeno da globalização da economia, desmontando o Estado do bem estar social e tornando a sociedade vítima dos interesses das grandes corporações financeiras cuja:

“[...] excepcional capacidade de mobilidade, de instalações, recursos, pessoal, informações e transações é tal, que uma mesma empresa pode ter sua sede administrativa onde os impostos são menores, as unidades de produção onde os salários são os mais baixos, os capitais onde os juros são os mais altos e seus executivos vivendo onde a qualidade de vida é a mais elevada.” (SEVCENKO, 2001, p. 32).

Essa forma de organização econômica recebe legitimação política no Neoliberalismo que surgiu com a aliança de Ronald Reagan – então presidente dos Estados Unidos - e Margaret Thatcher - Primeira ministra da Grã-Bretânia - que passaram a propagar a lei do livre mercado cujos princípios estão bem resumidos nas palavras de Margaret Thatcher, citada por Sevcenko (2001, p. 36): “Não há e nem nunca houve essa coisa chamada sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos. [...] A ganância é um bem”.

Com a lei do livre comércio, o controle sobre os fluxos de capitais e investimentos migra da competência dos Estados para as mãos das elites corporativas, que exercendo poder sobre a mídia, ciência e tecnologia, constroem seu império hegemônico de extrema riqueza para uns poucos e condenam parcelas cada vez maiores de pessoas a condições de pobreza e miséria em escala global. A respeito disso, Capra (2005) expressa:

“O capitalismo global fez aumentar a pobreza e a desigualdade social não só através da transformação das relações entre o capital e o trabalho, mas também por meio do processo de “exclusão social”, que é uma consequência direta da estrutura em rede da nova economia. À medida que os fluxos de capital e informação interligam redes que se espalham pelo mundo inteiro, eles ao mesmo tempo excluem dessas redes todas as populações e territórios que não têm valor nem interesse para a busca de ganhos financeiros.” (CAPRA, 2005, p. 155, grifos do autor).

Nas últimas décadas, o mundo entrou em um estado de crise generalizada provocada, em grande medida, pela forma global como tem se organizado todas as dimensões da vida em sociedade, sobretudo a dimensão econômica a qual foi responsável entre outros problemas, pelo aumento da disparidade entre pobres e ricos, pela polarização da riqueza em países já considerados desenvolvidos e disseminação da pobreza e da incapacidade de auto-gestar-se nos não desenvolvidos. (CASTELLS, 1999).

O advento da nova organização econômica, a revolução informática/tecnológica e a propagação de informações em altas velocidades exerceram pressão sobre as relações com o trabalho (IANNI, 2001, p. 121-147), sobretudo nas classes desfavorecidas da população que, desconectadas das inovações tecnológicas, depreciam dia após dia sua mão-de-obra e perdem valor no mercado informático cada vez mais exigente.

O aumento do desemprego e a queda no valor dos salários da classe proletariada tornam a violência inevitável, principalmente nos grandes centros urbanos, onde se tornam mais evidentes os conflitos decorrentes das desigualdades sociais. A falta de oportunidades de trabalho e em decorrência disto, de remuneração, se conjuga a uma série de processos excludentes que acabam por criminalizar determinadas parcelas da população.

A consequência direta desse processo é o surgimento de desestruturas e novas estruturas que se apresentam tanto a nível pessoal e local, quanto no social e global. Os resultados destes mecanismos de exclusão social seguem um padrão não exclusivo de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Como alerta Capra (2000), em referência à sociedade norte-americana, trata-se de um conjunto de sintomas que acusam um alto grau de enfermidade social em que:

[...] as psicopatias e sociopatias tornaram-se agora importantes problemas de saúde pública. De acordo com algumas pesquisas, cerca de 25 por cento da população norte-americana é psicologicamente perturbada e pode ser considerada seriamente deficiente e carente de atenção terapêutica. Ao mesmo tempo, verifica-se um aumento alarmante do alcoolismo, dos crimes violentos, dos acidentes e suicídios, todos sintomas de saúde social precária. Analogamente, os sérios problemas de saúde infantil atuais têm sido vistos como indicadores de doença social, a par do aumento da criminalidade e do terrorismo político. (CAPRA, 2000, p. 127).

A contemporaneidade é, portanto, marcada por um aprofundamento das desigualdades sociais que; de um lado segrega pessoas pelo alto poder do capital, mantendo-os conectados a redes globais de riqueza, poder e informação, no gozo de todo o aparato tecnológico que o dinheiro lhes pode conferir; do outro, mantém excluída a maioria da população, segregada em guetos periféricos e espoliada de seus direitos legítimos. Não por acaso que as palavras espoliação, segregação e periferização; tornam-se cada vez mais comuns e amplamente utilizadas a partir de estudos sobre as condições da pobreza, da violência e da criminalidade nos dias atuais¹⁴.

O aumento da criminalidade e a conseqüente superlotação dos presídios por todo o mundo estão, em grande medida, associados à dispersão de modelos sócio-econômicos de sustentação da ideologia capitalista – individualismo exacerbado, competição injusta e acumulação de riquezas e poder por pessoas e em áreas específicas. (CASTELLS, 1999; SEVCENKO, 2001).

Estes modelos se concretizam na “fôrma” do espaço urbano moderno, através de mecanismos que provocam e acentuam a dicotomia centro-periferia e tornam as cidades num

¹⁴ Para o contexto de São Paulo ver Kowarick (2000).

espaço de convivência (centro) para uma minoria rica que, dispondo de dinheiro e de poder, desfruta das benevolências do sistema opressor; e de sobrevivência (periferia) para a maioria pobre da população, excluída da participação como sujeitos sociais e, na maioria das vezes, impossibilitada de suprir suas próprias necessidades e a de suas famílias.

Neste sentido, torna-se interessante a análise de Ribeiro (2004):

“É a cidade alta [centro], onde o moderno mercado é dominante, centro logístico dos negócios, onde chegam as informações, as mercadorias, os capitais, os créditos. Nesta parte, quem dita as leis são os donos do capital e das outras formas de riqueza, e seus habitantes se orientam por uma cultura cosmopolita. Nas periferias geográficas e sociais, cresce uma massa marginal, desconectada produtivamente dos espaços onde a riqueza se reproduz e se acumula. Nelas se expande uma economia da sobrevivência fechada por si mesma. O poder funda-se na privatização da violência, organizadas em estruturas feudalizadas. São áreas nas quais a população tem que se esforçar para não sucumbir integralmente aos valores e às práticas inerentes ao capitalismo predador, gerado pelos diversos circuitos da criminalidade que gravitam em torno do tráfico de armas e de drogas.” (RIBEIRO, 2004, p. 45).

As cobranças sociais, em efeito dominó, recaem sobre as pessoas mais pobres, reduzem a força de conectividade social destas e seu poder de participação e comprometimento para com a sociedade. Em contrapartida, aumentam sua suscetividade à informalidade e a propensão aos riscos de atos ilícitos e até mesmo criminosos. (MISSE, 1997).

A periferização das massas desfavorecidas, enraizada na estrutura capitalista internacional, é causa estrutural da problemática da violência e da criminalidade que nutrem o fenômeno do aprisionamento no Brasil e, conseqüentemente, em Palmas, local onde desenvolvemos esta pesquisa. Apesar de ter apenas 18 anos desde a sua criação como capital do Estado do Tocantins, em janeiro de 1990, e de ter sido construída a partir de planejamento prévio; a cidade de Palmas apresenta problemas comuns aos grandes centros urbanos brasileiros: concentração de renda, desemprego, violência, periferização da população mais pobre e criminalidade. Estes componentes são as principais variáveis de uma fórmula cujo resultado é conhecido¹⁵: disseminação da violência, especialização do crime e a conseqüente superlotação dos presídios e casas prisionais.

BAZOLLI (2007) propõem-se a estudar “os efeitos dos vazios urbanos no custo de urbanização da cidade de Palmas - TO” e apresenta a situação especulativa que, muitas vezes, é proporcionada pelo próprio governo, no sentido de garantir que a reprodução destes espaços

¹⁵ Exemplo interessante é apresentado por Athayde e MV Bill (2006) em que denunciam a situação de descaso do poder público com relação à população pobre, em especial, aos jovens que residem em favelas e são facilmente aliciadas pelo tráfico de drogas.

“vazios” ganhe legitimidade dentro da própria gestão pública. Essa sistemática mostra que a urbanização de Palmas pouco difere da que ocorre nas outras capitais brasileiras no sentido de produzir duas cidades, uma para os pobres e outra para os ricos, tudo legitimado pelo próprio poder político local, tendo em vista que :

“[...] o próprio poder público torna-se criador privilegiado de escassez; estimula, assim, a especulação e fomenta a produção de espaços vazios dentro das cidades; incapaz de resolver o problema da habitação empurra a maioria da população para as periferias; e empobrece ainda mais os mais pobres, forçados a pagar caro pelos precários transportes coletivos e a comprar caros bens de um consumo indispensável e serviços essenciais que o poder público não é capaz de oferecer.” (SANTOS, 1990 apud SANTOS, 2005, p. 123).

A presença dos espaços “vazios” de moradores, mas cheios de interesses políticos e econômicos, em pleno centro da cidade de Palmas, coexiste com o surgimento de áreas cada vez mais longínquas do centro para abrigar os espoliados.

“[...] no ano de 1991, dois após sua fundação [a de Palmas], foi iniciada a expansão da cidade para fora do seu plano original, de 9.369 hectares, a partir da criação dos Bairros Jardins Aurenys. [...], em 2002, [o governo estadual] destinou área distante à 25 quilômetros da cidade, no bairro do Taquari, para uso e construção de habitação popular. [...]. Verifica-se, que desde a implantação da cidade, o governo e a iniciativa privada criaram espaços distantes, um para atender a demanda social e outro para obter lucro imobiliário.” (BAZOLLI, 2007, p. 87-88).

Esta configuração da cidade reproduz não só o fenômeno da periferização das massas pobres da população, mas todas as mazelas sociais que disso decorre inclusive o aumento da criminalidade e do aprisionamento. Assim, parece correto supor que este processo de exclusão sócio-econômica interfira no perfil dos sujeitos que estão encarcerados em Palmas, e conseqüentemente, no dos alunos-internos da *Escola Estadual Nova Geração*.

2.3 CRISE PRISIONAL

Ao nascer em uma determinada sociedade, o homem livre compactua de um contrato social a fim de defender e proteger sua pessoa e seus bens (ROUSSEAU, 2006, p. 29). Ao tempo em que este pacto lhe concede direitos, requer também do sujeito condutas compatíveis com o que é aceito no seu grupo social. Quando o indivíduo não se ajusta ao papel a ele designado, contrariando cláusulas do contrato, este, como infrator, é penalizado. No Brasil,

tais penas podem ser as mais diversas, indo desde a repreensão verbal até a privação da liberdade em prisão¹⁶.

Como já foi abordado anteriormente, o fenômeno da criminalidade tem acompanhado as grandes transformações sócio-econômicas com alto grau de adaptação, em que os criminosos seguem a tendência de agir em grupos organizados por redes hierárquicas de ações e relacionamentos, tornando na maioria das vezes os sistemas de controle ultrapassados e ineficientes. (CASTELLS, 1999, p. 203-249).

Desta maneira, também no crime, se reproduz uma busca sistemática por riquezas e poder onde, em um dos extremos mantém a elite criminosa, que de seus apartamentos luxuosos no Brasil, por exemplo, é capaz de comandar o tráfico internacional de drogas com base colombiana¹⁷; ou ainda, financiar políticos corruptos em troca de cegueiras na lei. No outro extremo, mantém pequenos traficantes e/ou revendedores de drogas, normalmente das periferias das cidades, aliciados pelas organizações criminosas com a promessa de dinheiro fácil.

Conforme expõe Capra (2005):

“[...] o surgimento de uma enorme economia criminosa globalizada e a crescente interdependência desta com a economia formal e as instituições políticas em todos os níveis é uma das características mais perturbadoras da nova sociedade em rede. Na desesperada tentativa de escapar da miséria absoluta, indivíduos e grupos vitimados pela exclusão social tornam-se presas fáceis e são recrutados pelas organizações criminosas, que se estabeleceram em muitos bairros pobres e tornaram-se uma força social e cultural significativa em muitas partes do mundo.” (CAPRA, 2005, p. 160).

Uma das faces manifestas da exclusão social é o confinamento de parcelas cada vez maiores da população em presídios e outras casas de detenção por todo o globo. Segundo Julião (2007, p. 22-23), a China é o país que mais encarcera no mundo, seguida de Estados Unidos e Rússia; o Brasil ocupa o quarto lugar com uma taxa média de aprisionamento de 8000 pessoas/mês, ao tempo em que libera de suas prisões apenas 5000 pessoas/mês, de maneira que, para acabar com a superlotação nos cárceres brasileiros, estima-se que seria necessário criar mais de 130 mil novas vagas.

¹⁶ Para um estudo detalhado sobre a evolução das penas ver (FOUCAULT, 1997).

¹⁷ Um caso bem conhecido no Brasil é o do colombiano Juan Carlos Ramirez Abadia, traficante internacional de drogas preso em agosto de 2007 no Estado de São Paulo. Abadia estava na lista dos mais procurados pela justiça norte-americana que chegou a oferecer 5 milhões de dólares para quem desse informações sobre o seu paradeiro. (LINHARES, 2007).

Dados do *Ministério da Justiça* divulgados pelo *Departamento Penitenciário Nacional*, referentes ao mês de junho de 2007¹⁸, apontam que para uma população total de 177.658.243 habitantes, o Brasil mantém 360.539 pessoas presas, o que dá uma taxa média de aprisionamento pouco menor que 203 pessoas presas a cada grupo de 100.000 habitantes da população¹⁹.

Do total de presos brasileiros 96% são do sexo masculino, 70% não possuem o ensino fundamental completo, apenas 18% estão envolvidos em atividades educativas e cerca de 10,5% são analfabetos (BRASIL, 2004 apud EDUCANDO ..., 2006). Devido à pobreza e antecedentes à margem da sociedade, os presos e seus familiares possuem pouca influência política, o que se traduz em poucas chances de obter apoio para colocar um fim a alguns abusos cometidos contra eles.

O crime não é endêmico da pobreza, mas especialmente no contexto brasileiro, parece correto afirmar que os presídios são instituições feitas para acobertar as mazelas de um modelo perverso de desenvolvimento que causa a pobreza, uma vez que cerca de 60% dos presos no Brasil é formada por jovens e 95% são pobres. (JULIÃO, 2007, p. 23).

Conforme consta no relatório da *Human Rights Watch* (2004) sobre as condições das prisões e dos presos no Brasil, estes são mantidos, na maioria das vezes, em condições sub-humanas de privações e de extrema hostilidade, onde o ódio que sentem com as humilhações e outros tipos de violências sofridas no espaço prisional só alimentam estratégias de rebeldia e o revidar da violência contra o próprio Estado e à sociedade.

Desta forma, a violência se prolifera por todos os segmentos da cadeia e adquire cada vez mais adeptos até se legitimar como cultura própria; a partir de então, rebeliões, fugas e outras formas de organização criminosa passam a ser só uma questão de tempo, afinal de contas, a vida para os presos parece ser tão injusta, cruel e sem propósito na prisão que, por vezes, não faz sentido temer a morte.

Ainda consta no referido relatório que os presos brasileiros são submetidos a condições de extrema violência, sendo muitas vezes, forçados a permanecerem em terríveis condições de vida, convivendo com privações e insultos de todo tipo. Um dos maiores problemas apontados é o da superlotação nas celas que além de aumentar os conflitos internos, submete muito dos presos a dormirem no chão, às vezes no banheiro, próximos ao

¹⁸ Com exceção dos dados referentes à cidade de Palmas, obtidos junto a CPPP, ao nos referirmos à população prisional, utilizamos os dados processados pelo DEPEN. Disponíveis em: <<http://www.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>>. Data do último acesso: 22/02/2008.

¹⁹ Adotamos a taxa de aprisionamento medida pelo número de pessoas presas para cada grupo de 100.000 habitantes.

buraco do esgoto e até mesmo amarrados às grades ou pendurados em redes. O problema se torna ainda mais grave posto o estado de deterioração em que se encontra a maioria dos estabelecimentos prisionais por todo o Brasil.

Em maio de 2006, uma onda de violência comandada por presos atingiu seu apogeu com rebeliões em 73 presídios, somente no Estado de São Paulo, seguidos de agressões e ataques contra policiais, agentes prisionais e pessoas civis, além de ataques a prédios públicos e incêndio a ônibus²⁰.

Este contexto é reflexo de uma situação de crise generalizada do sistema prisional com causas e conseqüências tanto internas quanto externas às prisões. Se por um lado os problemas sociais que estão na base do aprisionamento se acentuam com o avançar do capitalismo, por outro, no interior das prisões se consolida cada vez mais uma cultura criminosa especializada, onde indivíduos presos por crimes simples são aliciados e treinados para executarem novos tipos de crimes e/ou para, quando em liberdade, administrarem os “negócios ilegais” dos seus companheiros com os quais conviveram meses e, não raro, anos.

Há uma carência de pesquisas no que se refere ao sistema prisional e ao perfil dos presos do Estado do Tocantins, o que resulta na pouca disponibilização de dados a respeito, mas o que podemos observar com base em dados do DEPEN e da SEGUP-TO é que o Tocantins ainda apresenta uma situação confortável quando comparado à realidade da maioria dos outros Estados da federação brasileira.

A população prisional do Tocantins é relativamente baixa, pois são 1.929 pessoas presas, há pouca superlotação das celas, os equipamentos e infra-estruturas não são tão deteriorados e, aparentemente, o Estado não está na rota direta do crime organizado. No entanto, se levarmos em consideração que o Estado só foi criado a partir da Constituição Federal de 1988, que sua população total também é relativamente baixa, de 1.155.251 habitantes - o que resulta uma taxa de aprisionamento de pouco mais de 166 presos para cada grupo de 100.000 habitantes - e que este tem adotado praticamente o mesmo modelo de desenvolvimento excludente dos outros Estados; o Tocantins tem que se cuidar para que o problema no sistema prisional não assuma dimensões irreversíveis.

A capital do Estado - Palmas – possui a população geral de 178.386 habitantes²¹ e população prisional de 346²² homens (todos na CPPP) bem acima da capacidade suporte do sistema que é de 260 presos. Muito embora este quantitativo pareça relativamente pequeno,

²⁰ Dados disponíveis em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Data do último acesso: 20/02/2007.

²¹ IBGE – Dados referentes a contagem da população em 2007.

²² Dados obtidos com o coordenador da CPPP em entrevista concedida em 12/11/2007.

torna-se expressivo quando apresentado numa taxa de encarceramento de pouco mais de 193 presos a cada grupo de 100.000 habitantes.

Segundo BAZOLLI (2007, p. 85), Palmas registrou um crescimento na população de 12,38% entre os períodos de 1991 a 2000 e de forma semelhante ao que vem ocorrendo em outras capitais brasileiras, o aumento da população pobre foi muito maior que das outras parcelas da população. A especulação imobiliária tem relegado a esta crescente fatia da população a condições precárias de moradias, que associadas à falta de oportunidades de inserção ao mercado formal de trabalho, contribuem para o aumento na taxa de aprisionamento e influencia no perfil dos presos da cidade.

2.4 PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS-INTERNOS

Há variados processos interpretativos que se pode fazer para uma aproximação ao perfil dos alunos-internos da *Escola Estadual Nova Geração*, mas para efeito desta pesquisa, definimos avaliar quatro componentes sócio-econômicos: local de origem, estrutura familiar, faixa etária e situação econômica.

Caracterizamos o período da infância e da adolescência/juventude até o momento da prisão através das entrevistas realizadas com dez dos sessenta alunos-internos escolhidos conforme os seguintes critérios:

1- ter a ficha de cadastro prisional entre as 35 fichas que nos foram disponibilizadas pela CPPP;

2- ter representantes de todas as turmas da *Escola-interna*;

3- ter alunos-internos veteranos e novatos.

No que se refere à caracterização do período de prisão, conjugamos a análise das 35 fichas de cadastro prisional com alguns dados das entrevistas e da observação participante.

Analisando o histórico de vida dos alunos-internos, podemos constatar que a prisão é a culminância de um processo de exclusão e privação que começou muito cedo, por vezes no período da infância. É muito comum encontrar entre os alunos-internos aqueles que tenham sido criados sem a presença paterna e/ou privados de um contexto familiar “padrão” (pai, mãe, irmãos). Dos 10 alunos-internos que entrevistamos durante a realização da pesquisa, 6 deles foram criados apenas com a presença paterna ou materna e 8 disseram ter começado a trabalhar ainda na infância, normalmente na venda de produtos como bombons, picolés,

“geladinho”, entre outros, ou ainda com a oferta de pequenos serviços como os de engraxar sapatos e tomar conta de carros nas ruas.

De modo geral, o período da adolescência é apresentado como fase crítica os quais relatam ter passados por experiências desagradáveis de saídas de casa, brigas com parentes e/ou vizinhos, evasão escolar seqüenciada (para os que chegaram a freqüentar escola), envolvimento com "galeras"²³, drogas e pequenos furtos. Os principais problemas apontados para este período foram: a violência doméstica, normalmente associada ao desemprego e/ou alcoolismo do agressor; falta de oportunidades de trabalho e lazer, e condições econômicas desfavoráveis. Dos dez alunos-internos, dois tiveram passagem por centros de internamento para menores infratores e nenhum deles teve trabalho com carteira assinada.

No que se refere à fase adulta, anterior à prisão, podemos perceber que a maioria dos alunos-internos é jovem, já que 57,1% deles estão com idade inferior ou igual a 30 anos; mesmo assim, grande parte já constituiu família e tem filhos; mais da metade deles 54,3% é formada por solteiros e são oriundos, em sua maioria, da região nordeste do Brasil ou do interior do Estado do Tocantins, conforme mostrado na tabela 1, na página seguinte:

²³ Consideradas como “[...] grupos de jovens que se estruturam em cada bairro, em cada rua ou em cada morro, elas se definem pelo espaço geográfico e social que representam e do qual incorporam os nomes. [...] organizam-se segundo uma hierarquia em que há um chefe que decide, ao qual os demais se subordinam, e a quem se pede permissão para as ações que se quer realizar individualmente. [...]” (GUIMARÃES, 1998, p. 80-81).

Estado de Origem	Quantidade	Estado Civil			Filhos		Idade (anos)		
		Solteiro	Casado	Outro	Sim	Não	≤ 30	> 30 e ≤ 40	>40
Bahia	1	-	-	1	1	-	-	-	1
Goiás	1	1	-	-	-	1	1	-	-
Maranhão	6	3	-	3	1	5	4	1	1
Minas Gerais	2	2	-	-	1	1	2	-	-
Pará	4	3	-	1	1	3	4	-	-
Paraíba	1	-	1	-	1	-	-	-	1
Pernambuco	1	-	-	1	-	1	1	-	-
Piauí	6	3	1	2	5	1	2	3	1
São Paulo	1	1	-	-	-	1	1	-	-
Tocantins	12	6	2	4	7	5	5	6	1
Total geral	35	19	4	12	17	18	20	10	5
Total em %	100,0	54,3	11,4	34,3	48,6	51,4	57,1	28,6	14,3

TABELA 1 - Caracterização dos Alunos-internos por Estado de Origem

Fonte: Dados da Pesquisa

A *Secretaria da Segurança Pública do Estado do Tocantins* utiliza seis classificações para o registro da situação econômica dos presos em suas fichas de cadastro prisional. Adotando o valor do salário mínimo como base de cálculo, têm-se as seguintes classificações:

- 1- Miserável (até $\frac{1}{4}$).
- 2- Ruim (mais de $\frac{1}{4}$ até $\frac{1}{2}$).
- 3- Fraca (mais de $\frac{1}{2}$ a 1).
- 4- Razoável (mais de 1 a 3).
- 5- Boa (mais de 3 a 5).
- 6- Excelente (mais de 5 a 10).

Com base nestas informações, podemos verificar que mais da metade 54,3% dos 35 alunos-internos possui situação econômica fraca com rendimentos entre meio e um salário mínimo; mais de 70% está nas três faixas de rendimentos menores (miserável, ruim ou fraca),

ou seja, têm rendimento máximo de um salário mínimo; e que nenhum deles possui situação econômica excelente. (ver Gráfico 1)

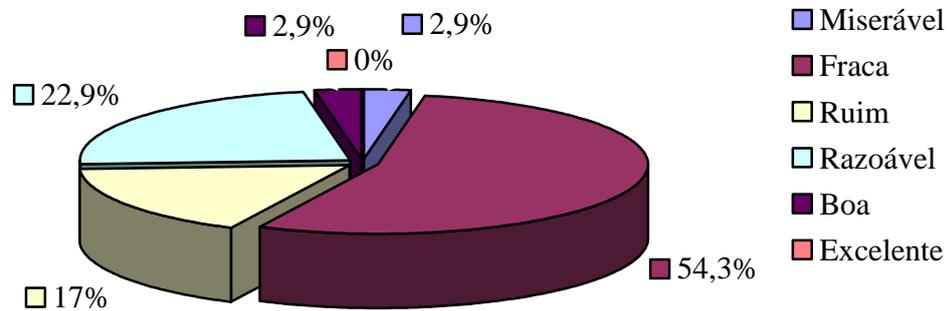


Gráfico 1: Situação econômica dos 35 alunos-internos
Fonte: Dados da Pesquisa

Pelo exposto, é razoável afirmar que o perfil sócio-econômico dos alunos-internos da EENG pouco difere do perfil geral dos presos brasileiros apresentados anteriormente, compondo uma maioria pobre, pouco escolarizada e desprovida de influência política. Mesmo sendo os alunos-internos oriundos de outras cidades, foi em Palmas que se configurou boa parte do processo de aprisionamento que culminou com a reclusão destes.

3. AMBIENTE PRISIONAL

Antes de dormir peço a Deus pra sonhar. Eu nunca sonho como preso, sempre como sendo livre.

Aluno-interno 12²⁴

Todas as instituições sociais apresentam padrões de fechamento com relação à sociedade circundante que dependem das finalidades para as quais foram criadas e de suas realidades específicas.

A escola, por exemplo, pode impor regras que regulem a entrada e a saída dos alunos e que direcionem o que estes devem fazer enquanto estão sob seu “controle”; o hospital deve destinar tempo, medicamentos e cuidados ao paciente, necessários para que este possa restituir sua saúde; situações similares ocorrem com igrejas, bancos e outras instituições. Todas estas, em maior ou menor grau, se apoderam de um tempo do sujeito e quanto mais fechadas se tornam, mais rígidas são as regras sobre seus internos e menos as permissividades.

Seguindo esta linha de análise, a prisão se configura como uma instituição com extremo grau de fechamento em que seus internos seguem uma rotina rigorosa sob disciplina rígida, o que Goffman (1974) denominou como “instituição total”. As instituições totais são ambientes de residência e trabalho, onde se concentram pessoas, em condições semelhantes, privadas do convívio com a sociedade, por expressivo período de tempo, o que acaba por configurar uma vida fechada e formalmente controlada. (GOFFMAN, 1974, p. 11).

Segundo Foucault (1997), as sociedades desenvolveram ao longo da história variados processos punitivos que vão do suplício ao corpo às penas de privação da liberdade em prisão. Juntamente com o evoluir das penas houve mudanças também na função social destas, já que antes assumiam um caráter de castigo aplicado pelo Estado ao sujeito em resposta a sua conduta desviante, enquanto que sua finalidade recente é de “ressocializar” o sujeito delinqüente. Deixando à parte a pertinência ou não do termo “ressocializar”, que alimenta debates no meio acadêmico, o fato é que a função educativa do ambiente prisional nunca se consolidou efetivamente. Como expõe Foucault (1979, p. 131):

²⁴ Por questões éticas, ocultamos o nome dos discentes, adotando a expressão Aluno-interno seguido do número de identificação deste na pesquisa.

“[...] desde o começo que a prisão deveria ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna e o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos. O fracasso foi imediato e registrado quase ao mesmo tempo que o próprio projeto. Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade.”

Parece ser consensual que este caráter criminalizante da prisão se perpetue no contexto de um sistema arcaico, mal estruturado, que acaba por servir de escola para a reprodução do crime. Na prática, apenas segrega temporariamente o condenado, sob a ótica exclusiva da repressão, já que sua única finalidade tem sido a de “proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato”. (GOFFMAN, 1974, p. 16).

No Brasil, existem as chamadas “penas alternativas” que apresentam, entre outras vantagens, a de evitar que o condenado entre em contato com a cultura prisional, além de propiciar uma reparação à sociedade, através das “penas de prestação de serviço à comunidade”. Apesar disto, e das constantes críticas, sobretudo pelos altos custos, tanto econômicos²⁵, quanto sociais; a pena de prisão ainda constitui a forma mais praticada para punir os infratores no país, constituindo assim, um grande “paradoxo social”. (OLIVEIRA, 2003).

Desde o seu surgimento, o ambiente prisional tem sido palco de constantes pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento²⁶. Foucault (1997, p. 173-199) expõe que para além da proteção da sociedade, as prisões passaram a ser vistas como empresas para modificar pessoas, pondo no foco do conhecimento técnico-científico os indivíduos punidos.

Algumas expressões: “sub-cultura” (CUNHA, 1991), “microcosmo” (GOES, 2004); “sociedade dentro de outra sociedade” (OLIVEIRA, 2003), “mundo à parte” (SILVA, 2007), buscam mostrar o ambiente interno da prisão como um espaço atípico, cheio de especificidades e de cultura própria, onde os presos trocam informações e produtos, negociam regras e vantagens, desenvolvem estratégias de afirmação de poder e de sobrevivência.

À primeira impressão, pode parecer que o caráter “quase impermeável” da prisão, o “isolamento” de seus apenados, resguardaria a sociedade extramuros das ações perniciosas dos detentos, do mesmo modo que, estando preso, o indivíduo estaria desligado da realidade extramuros. No entanto, torna-se cada vez mais freqüente a ocorrência de atentados contra

²⁵ Segundo (PIRES & GATTI, 2006), o custo médio *per capita* do preso brasileiro é de R\$ 415,69. No Tocantins é de R\$ 124,00 e chega a atingir R\$ 1.268,42 no Distrito Federal.

²⁶ Para um estudo sociológico ver (ADORNO, 1991) e antropológico ver (LINHARES, 2005).

policiais e contra a sociedade civil sendo comandados pelos próprios presos do interior de suas celas.

Alguns presos continuam movimentando seus “negócios ilegais” de dentro dos próprios presídios: Tráfico de drogas, seqüestros, assalto a bancos, atentados, entre outros. Por outro lado, a sociedade livre também tem adentrado ao ambiente da prisão, na tentativa de imprimir sobre os presos seus padrões éticos e de moralidade através de profissionais liberais, artistas, grupos religiosos, estagiários, voluntários em geral ou mesmo através de programas governamentais como é o caso da *Escola-interna Nova Geração*.

Mesmo com as infundas restrições impostas aos presos, a prisão adquire cada vez mais um caráter fluido, de modo que, como qualquer outra instituição social, deve ser vista como parte integrante da sociedade circundante, pois mesmo nas instituições em que as pessoas são as mais livres possíveis, internamente há o emergir de uma nova cultura, ou seja, uma espécie de acordo interno entre seus componentes que, mesmo não sendo normatizado, rege o modo de convivência do grupo na instituição e, particularmente, na comunidade de prática, não sendo isto, portanto, uma característica apenas do ambiente interno da prisão.

A dinâmica do ambiente da prisão realmente reflete uma organização social própria, mas que não é disjunta da sociedade extramuros. De modo que conceber a prisão como uma sociedade “apartada” pode vir a legitimar o descaso do poder público no cumprimento de suas obrigações para com a comunidade prisional, visto que esta, sendo outra sociedade, estaria sob responsabilidade de outrem.

Além do que, as regras de convivência entre os presos são, em grande medida, ajustamentos de regras da sociedade extramuros. O sistema corporativista desenvolvido pelos presos no interior da prisão, por exemplo, pouco difere dos legitimados por dirigentes em muitas instituições extramuros. É uma representação em micro escala do que sustenta a estratégia de poder e opressão na sociedade, com a diferença que, no caso dos presos, as retaliações são menos brandas e disfarçadas aos que se levantam contra seus interesses.

A abordagem que desenvolvemos neste trabalho é de compreensão do ambiente interno da prisão como um espaço de vivência ou “sobrevivência” coletiva, onde há uma condensação dos conflitos surgidos no seio da sociedade extramuros, os quais esta não foi capaz de resolver, optando pelo “isolamento” do indivíduo, como se isolasse também os problemas.

Como argumentado anteriormente, na maioria dos casos, o problema da criminalidade está personificado no indivíduo, mas tem origem no sócio-econômico e ambiental. O ambiente, neste sentido, faz-se parte no sujeito ao tempo em que este o constitui; torna-se

necessário, então, ampliar ou complementar o conceito de ambiente prisional no contexto a que se propõe esta pesquisa.

Começamos por dizer que na visão de um educador da *Escola-interna* o ambiente da prisão, com todos os problemas que possa apresentar, é consubstancialmente um ambiente de muitas aprendizagens, como também de grandes “desaprendizagens”. Mesmo sucumbido a um ambiente totalmente antropizado de concretos e ferros por todos os lados, de onde não se vê o sol nem a lua, não se escuta o balançar das árvores nem a risada das crianças, não dá para sentir o cheiro de terra molhada de chuva, nem o perfume de quem se ama; mesmo assim o sujeito preso se vira, aprende, sobrevive.

Maturana e Varela (2005), ao apresentarem “as bases biológicas da compreensão humana” situam o conhecimento como fonte propulsora de evolução, sendo uma característica comum a todos os seres vivos dos mais simples como as células aos mais complexos como a espécie humana. Desta maneira, a inseparabilidade entre o viver e o conhecer está na base da nossa história evolutiva em que o conhecimento se associa a uma necessidade do organismo em garantir a sobrevivência no ambiente onde vive, já que “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”. (MATURANA & VARELA, 2005, p. 32).

Ainda que privado de liberdade em prisão, o sujeito preso continua um ser aprendente, porém o ambiente em que vive e emerge suas aprendizagens é doentio e perverso, exigindo do sujeito a aprendizagem das “negatividades” da prisão, porque dela depende sua sobrevivência. Neste sentido, ajusta-o pelo que lhe há de pior e atrofia o que lhe há de melhor. Em suma, a prisão é um ambiente projetado pelo homem para fazer com que o próprio homem se sinta não apenas anti-social como também anti-natural.

Pelo exposto, podemos conceber que:

“[...] o ambiente [da prisão, no nosso caso] é aquela falta insaciável de conhecimento onde se aninha o desejo de saber que gera uma tendência interminável para a produção de conhecimentos, a fim de fundamentar uma nova racionalidade social sobre princípios de sustentabilidade, justiça e democracia.” (LEFF, 2001, p. 225).

É desta maneira que percebemos o ambiente prisional, como extremamente carente de um saber que possa reconduzir o homem a sua condição de sujeito através do diálogo com suas vivências e com seu contexto. Isto requer que se considere o homem preso como ser social local e global, capaz de superar as “negatividades” impressas pela prisão, e de ser ele o principal agente da sua emancipação.

3.1 AMBIENTE EXTERNO DA CPPP

A *Casa de Prisão Provisória de Palmas* (CPPP) foi fundada em 24 de janeiro de 2002, fica localizada na estrada de saída para Aparecida do Rio Negro Km 01, Zona Rural da cidade de Palmas-TO, cerca de 12 quilômetros do marco zero da cidade. É cercada por paisagem exuberante do bioma cerrado, cuja vegetação se faz cada vez mais esparsa devido a constantes queimadas que coincidem com o período de estiagem entre os meses de maio e outubro na região.

Consideramos como ambiente externo da CPPP toda a área de acesso “livre”, mas nas limitações das cercas da *Casa de Prisão*, onde ficam os presos do regime semi-aberto e funciona o complexo da administração, ou seja, toda a área em que as pessoas, mesmo com liberdade condicionada, podem tramitar entre uma dependência e outra da instituição. Ao adentrar nesta área, reduzem-se radicalmente as árvores a fim de facilitar a visibilidade de quem tramita no local e, numa possível fuga, a captura dos presos. Há algumas árvores frutíferas, sobretudo o cajuí (*Anacardium humile*) margeando a estrada que dá acesso ao complexo da administração e à área interna da *Casa de Prisão*.

A *Casa de Prisão* tem capacidade para receber 260 presos distribuídos em dois pavilhões “A” e “B” com 56 celas simples e 4 especiais (destinadas a presos com nível de escolaridade superior), todas em média com 16m². Na data da coleta dos dados, a CPPP estava com um total de 346 presos, sendo 164 provisórios (aguardando julgamento) e 182 condenados, dos quais 38 cumpriam pena no regime semi-aberto (semi-liberdade) e 144 em regime fechado²⁷.

O complexo da administração possui áreas de acesso livre a todos, como é o caso da recepção e dos banheiros e áreas de acesso restrito aos funcionários e/ou visitantes como as salas da coordenação geral, da chefia de segurança, do atendimento social, do plantão e do recebimento de materiais. Já a área interna, a qual dá acesso direto aos presos, só é permitida a entrada de pessoas específicas em dias e horas determinados, com autorização do Coordenador Geral e/ou do Chefe de segurança. Isso ocorre nos cultos evangélicos três ou quatro vezes na semana, nas visitas aos sábados ou domingos, ou quando há algum evento incomum: casamentos, batizados de capoeira, etc.

²⁷ Dados coletados em entrevista concedida pelo senhor Luis Lima de Miranda, então coordenador da CPPP e em averiguação no setor de documentação da *Casa de Prisão* realizada no dia 18/10/2007.

Na parte externa, mas dentro das limitações da *Casa de Prisão*, os presos do regime semi-aberto se dividem entre as atividades da cozinha, de limpeza do pátio, poda das árvores, manutenção do sistema de esgotamento sanitário, os cuidados com a horta e a pocilga destinadas ao consumo local e, ainda, da organização e manutenção de uma Igreja Evangélica - *Cristo Vive* - construída próxima ao portão de entrada da *Casa de Prisão*.

Em termos administrativos a CPPP é composta por um Coordenador, pelo Chefe de segurança, quatro Chefes de plantões e suas equipes de agentes prisionais, e pelo pessoal do expediente (agentes prisionais que trabalham em expediente normal). Além do pessoal responsável pela segurança, há uma psicóloga e uma assistente social que atendem aos presos em turnos alternados, um técnico em enfermagem, um enfermeiro e uma dentista para o atendimento médico e odontológico, respectivamente, e os professores.

A rotina diária na CPPP é tumultuada, inicia-se por volta das 7:30h da manhã com a troca das equipes de plantonistas. A nova equipe deve fazer a conferência nominal e quantitativa de todos os “reeducandos”²⁸ e a conferência dos materiais e equipamentos de uso: armamentos, munição, algemas, chaves das celas e portões. Posteriormente, retiram os “reeducandos” das celas e os encaminham para a *Escola-interna* ou para a fábrica de bolas. Daí em diante, há correria dos agentes prisionais para retirar e acompanhar os presos de modo a atender as demandas de advogados, atendimento às famílias, assistência social, atendimento psicológico, encaminhamento para audiências, tratamentos médicos, entre outras.

Apesar de se tratar de uma *Casa de Prisão*, o clima de trabalho na CPPP é aparentemente amistoso, da entrada no portão principal até a chegada na *Escola-interna*, encontramos pessoas normalmente sorridentes e dispostas a ajudar no que for necessário. Na área externa, temos contato com todos os agentes prisionais, presos do semi-aberto e demais funcionários da *Casa de Prisão*. Quando estamos na *Escola-interna*, nossos contatos se resumem aos alunos-internos, aos “reeducandos” do *Projeto Pintando a Liberdade* (fábrica de bolas que funciona ao lado da *Escola-interna*), três ou quatro agentes prisionais e meia dúzia de outros funcionários.

O cotidiano da CPPP apresenta características singulares, não é raro perceber a proximidade entre os agentes prisionais e/ou policiais com familiares de alguns presos nos dias de visitas e no de recebimento de materiais levados por estes aos parentes presos. Apertos de mão, abraços e conversas sobre vivências comuns demonstram certo grau de intimidade,

²⁸ O termo “reeducando” busca reforçar o caráter educativo da pena de prisão e se torna de uso corrente entre os agentes prisionais e até mesmo entre os professores. Na prática, nada difere de “presos”, “reclusos” e outras denominações que utilizamos quando achamos apropriado.

muito embora, os agentes prisionais e policiais, por alguns momentos, façam questão de mostrar a alteridade sustentada pelos diferentes papéis sociais que exercem na instituição.

3.2 AMBIENTE INTERNO DA CPPP

Consideramos como parte interna da CPPP, toda a área em que ficam os presos do regime fechado: interior dos pavilhões, área do banho de sol e galpões da fábrica de bola e da *Escola-interna*. Os dois pavilhões “A” e “B” ficam separados um do outro, sendo cada um deles atravessado por um corredor com as celas distribuídas dos dois lados. No pavilhão “A”, ficam os presos “corró”* e/ou os que ainda não foram julgados, e no “B” os já condenados e com maior tempo de prisão.

A estrutura interna dos pavilhões na CPPP não leva em consideração o clima predominantemente quente e seco do Estado do Tocantins, sua arquitetura foi baseada em projetos de prisões para clima mais temperado e temperaturas mais amenas, de modo que o calor no interior das celas aumenta os conflitos entre os presos e torna o ambiente, por vezes, insalubre. Nas conversas com os alunos-internos no período das entrevistas e observação participante, alguns disseram que nas noites mais quentes preferem dormir no chão porque o colchão esquenta muito; é comum entre eles a reserva de água em garrafas *pet* para aliviarem o calor e a sede nos dias quentes.

Normalmente, os presos ficam trancados nas celas, contudo nas segundas e sextas-feiras, estas são abertas e a locomoção se torna livre por todo o pavilhão (pelas regras do corpo dirigente). Seis presos do pavilhão “A” e quatro do “B”, chamados de “corredor”* ficam livremente circulando pelo pavilhão para auxiliarem a equipe dirigente em algumas tarefas como: abrir e fechar as celas, repassar a “xepa”*, remédios e alguns outros materiais. O corredor também presta favores aos colegas presos fazendo sempre os “corre”* entre um colega e outro, avisando a equipe dirigente quando tem alguém doente ou que esteja precisando de ajuda.

Ao final de cada corredor, há um portão que dá acesso às áreas do banho de sol, uma área para o pavilhão “A” e outra para o “B”, separadas por uma muralha. Estas áreas são consideradas pelos presos como ambientes sociais da prisão, pois lá acontece a maioria das

* Usaremos esta marca para identificar palavras do vocabulário interno da prisão. Para uma tradução do significado ver Apêndice F.

atividades coletivas como: cultos, casamentos e batizados de capoeira. No momento do banho de sol, os presos aproveitam para ver os recém-chegados (no caso do pavilhão “A”), jogar bola, jogar capoeira, conversar com companheiros de outras celas, admirar o céu e se comunicar com presos do outro pavilhão através do “orelhão”*, o que para eles é muito importante tendo em vista que o preso de um pavilhão pode passar bastante tempo sem ver os colegas presos no outro.

Um dos problemas que aflige os presos da CPPP é o convívio com ratos, baratas e muriçocas. Os presos relatam que os ratos estragam suas reservas de alimentos e lhes roem os dedos enquanto dormem à noite. Com relação às “muriçocas”, alguns encontraram uma solução bem criativa, ou seja, em algumas celas, fazem rodízios noturnos de plantonistas de “muriçocas”, onde a cada noite um dos colegas de cela fica responsável por espantá-las enquanto os outros dormem.

Há diferença entre a alimentação dos presos e a servida aos agentes prisionais, professores e demais funcionários da CPPP, sendo a dos presos menos variada e quase sempre sem verduras. No geral, pela manhã é servido café ou chá, pão com manteiga ou rosca doce (pão doce), antes do meio dia é servido a “xepa”* com feijão, arroz e salada com tomates (todos os dias) e a variação diária de: coxinha de frango frita, bife acebolado, carne assada de panela, carne de porco cozida, batatinha frita, etc. No período vespertino é servido lanche (somente para os presos), normalmente frutas (bananas ou maçãs), mas podem variar para picolés ou “cremosinho de frutas”²⁹. Ainda é dia quando são preparadas as marmitas com o jantar dos presos, cujo cardápio tem a mesma variação do almoço.

Muitos presos mantêm em seus “X”* produtos de higiene pessoal e de alimentação rápida como macarrão instantâneo, massas para mingau, café, sucos, entre outros, trazidos na “cobal”* por seus familiares ou comprados com o dinheiro de trabalhos realizados no próprio ambiente da prisão (artesanatos, crochês, costuras de bolas, etc.), conforme podemos observar na transcrição de um dos bilhetes analisados³⁰:

Palmas-TO, 09/03/06

Bom dia mãe Neuza. Estou te escrevendo para lhe pedir um favor. Ligar para minha irmã e pedir pra ela trazer cobal pra mim. Na visita ela me pediu para fazer uma lista, aqui vai: bolachas, salsichas de cachorro quente, suco, leite, café, açúcar, maionese, sabão em pó e em barra. Peça a ela pra trazer bastante bolachas e bastante

²⁹ “Dindin”, “sacolê”, “geladinho”, “chupa-chupa”, “chop”, entre outros.

* Ver Apêndice F – Glossário.

³⁰ Por questões éticas ocultamos o nome dos presos remetentes dos bilhetes, substituindo-os pela palavra Interno seguida de numeração crescente. Fomos autorizados a utilizar o nome da receptora Neuza, pessoa responsável pelo setor de humanização da CPPP e a quem os presos comumente chamam de mãe.

suco. P/ ela trazer também um refrigerante. [...] . Fale pra minha irmã comprar uns salgados e mandar pra mim. Parabenize minha irmã pelo dia da mulher que foi ontem e lembre a ela que amanhã é meu aniversário 10/03. Pra mim tudo que ela tem sido e feito por mim é um grande presente. Diga que a amo muito. Deus te abençoe mãe Neuza!
 Interno 1, P.A - 20

Quando falta alguma coisa no “X”, os presos mandam um “bimbal”^{*} solicitando itens do “*kit rodado*”^{*} para usar em suas necessidades cotidianas de higiene pessoal. Muitos reclamam que a quantidade dos produtos contida no *kit* é insuficiente para o tempo estipulado, conforme podemos observar na transcrição:

[...] DNª mãe neuza eu esqueci de ti falar se tem como a senhora conseguir 3 kits rodado para nós, por que os que mandaram já acabou e nos estamo sem nem pasta de dente nem sabonete nem sabão e nem papel higiênico.

Muito Obrigado!! X-23
 Ass: 1- Interno 2
 2- Interno 3
 3- Interno 4

Há, ainda, os que usam os produtos do kit e/ou os da “cobal”^{*} como moeda de troca por produtos ou favores, alimentando um comércio de oferta variada com valores flutuantes que seguem uma lógica cambial interna onde, por exemplo, um isqueiro pode valer R\$ 5,00; um colchão R\$ 20,00; uma faca R\$ 50,00 e um pedaço de serrinha R\$ 900,00. Este comércio fica evidenciado na transcrição:

Dona Neusa

Venho através deste fazer alguns pedidos para a senhora, pois sei que podes me ajudar.

Dia 21/03 fará 5 meses que estou aqui, nunca ganhei um colchão, se eu quis ter um eu tive que comprar aqui dentro, e o mesmo está mais fino que uma folha de papelão, estou gripado já tem mais de dois meses e não sara por causa da friagem que pego nas costas, gostaria que a senhora me mandasse um colchão novo eu passo até vergonha quando minha visita chega aqui, pois o colchão é muito desconfortável, e o outro pedido é que estou com um dente doendo já mandei vários recados pedindo pra ir no dentista, se eu tomo água dói, comida quente dói, parece que as pessoas aí da direção acha que nós não sentimos dor que nós somos feitos pra agüentar tudo, dor, maus tratos, constrangimentos, humilhações etc [...].

Interno 5, P.A X-11

As regras próprias da cultura prisional podem ser solidárias, embora que negociadas em um sistema de perdas e ganhos, como no caso dos plantonistas de “muriçocas”. Estas regras constituem-se de um conjunto de normas, valores e comportamentos importados da realidade extramuros e adaptadas ao contexto prisional; como também, são formadas pelas

* Ver Apêndice - F

que emergem na própria dinâmica da prisão, a fim de garantir que esta funcione e se “autoproduza”.

Ao que parece, da mesma forma que ao serem conduzidos das celas ao ambiente externo da CPPP, os presos têm reduzidos seu poder de decisão e ação, já que ficam sujeitos às regras dos “outros”; assim também, os agentes prisionais ao fazerem o percurso inverso vão se desstituindo de poder e isto se torna compreensível, já que no interior da prisão são os próprios presos que estabelecem as normas de convivência, conforme mostrado na fala de um aluno-interno: “Quem faz a cadeia ser “de boa”* ou “veneno”* são os presos, os policiais comandam lá fora, nas regras deles. Das grades pra dentro é outra coisa!”³¹.

A forma de organização do poder interno tende a manter no comando os detentos enquadrados por crimes mais hediondos, os com maior tempo de cadeia ou os que se afirmam como mais violentos. Ao que parece, há uma hierarquia na composição das regras de convivência entre os presos que se estabelece do geral para o particular, ou seja, da cadeia para os pavilhões e destes para as celas.

Algumas regras são tidas como gerais, por exemplo, a de pagar o que deve aos outros, não usar o “boi”* enquanto os outros estiverem fazendo refeição, ter repulsa aos enquadrados por estupros ou infanticídios (que ficam em celas específicas) e respeitar as visitas dos companheiros. Outras regras se restringem ao ambiente das celas, por exemplo, poder ou não fumar no “X”, horário para dormir, arrumação e limpeza do “X”, entre outras, sendo que jamais as regras da cela podem transpor as da cadeia.

3.2.1 Cella

No cárcere, o espaço é um fator limitante e modelador. Diferentemente do que ocorre em outras instituições sociais, onde as pessoas se reúnem para desenvolver atividades específicas (trabalhos, estudos, orações, etc.) e em horários pré-estabelecidos, na prisão, todas as ações e necessidades possíveis do indivíduo, da dormida noturna às necessidades fisiológicas, e até mesmo as ações mais íntimas, são realizadas sempre na presença física ou

* Ver Apêndice F

³¹ Aluno-interno 32, em entrevista concedida no dia 12/12/2007.

simbólica de outrem e têm que ser desenvolvidas no espaço 4x4m² da cela, por vezes dividido com 3, 4 ou mais pessoas³².

Cada preso demarca seu território na cela em função do espaço de dormir. Os que estão há mais tempo, normalmente desfrutam de alguns privilégios como o de ser responsável por formular as regras do “X,” de escolher um espaço melhor e mais amplo e de obter favores e respeito dos outros colegas. As regras de convivência nas celas dependem muito do dono do “barraco”*, se este for “camarada”* as regras são mais flexíveis, se for “zinca”* são bem mais rígidas.

Uma das regras comuns a todas as celas é a divisão das tarefas de limpeza e arrumação do “X” entre os presos-moradores, havendo variações de cela para cela, por exemplo, há celas que só são limpas uma vez ao dia, outras duas, três ou mais vezes. A Figura 1 mostra as regras e a arrumação em uma das celas visitadas:

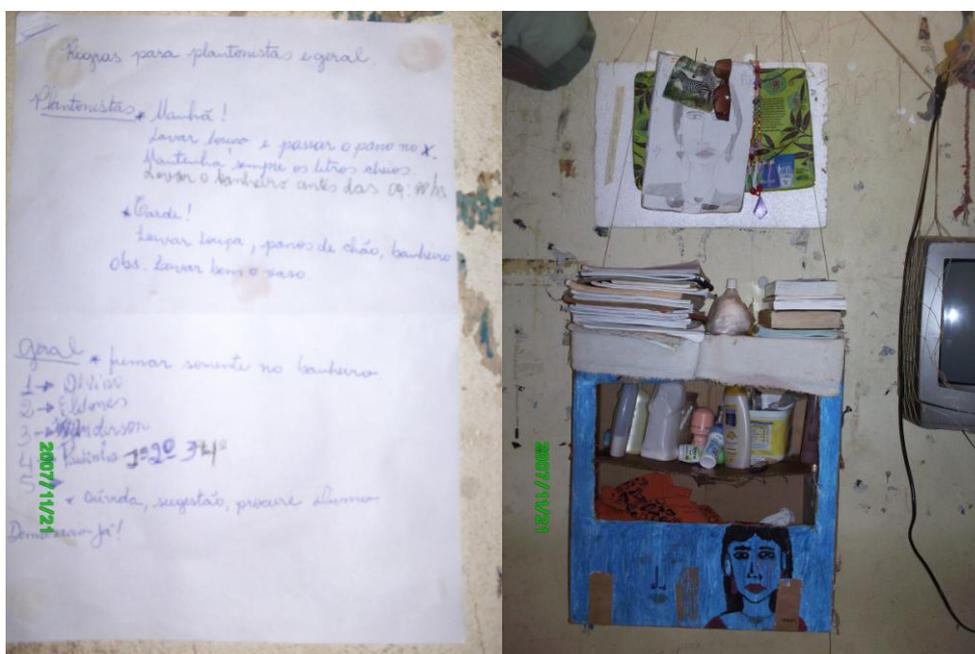


Figura 1: Regras de cela e arrumação de materiais no “X”
Fonte: Fotos do Autor. Data 21/11/2007

A forma criativa como utilizam os materiais e os espaços disponíveis na cela, mostrado na figura 1, nos chamou muito atenção quando visitamos algumas celas dos alunos-internos: objetos que ocupam maior espaço, normalmente, ficam pendurados por uma espécie de rede traçada de fios de *nilon* ou por “terezas”* simples; caixas de papelão viram armários,

³² Uma caracterização detalhada do ambiente interno da prisão e, em especial, o das celas é apresentada por Varela (1999).

* Ver Apêndice F

estantes, mesas, algumas muito bem decoradas. Há celas que possuem divisórias feitas com panos; as garrafas *pet* podem ser usadas para armazenar água, como contrapeso para manter objetos suspensos, como vasilhame para tomar ou comer algo ou como peso para a prática de exercícios físicos.

Podemos ainda observar, que as limitações impostas aos presos na prisão tomam corpo e maior expressividade nas celas, seu local de “morada”, causando a necessidade de novas aprendizagens (saberes e fazeres). Com isso, há uma emergência de práticas da reutilização e da reciclagem de materiais, da criação e utilização de novos códigos e linguagens, do exercício do poder/força e da relativização da sexualidade³³.

3.2.2 *Escola-interna*

Ainda na parte interna, mas separada dos pavilhões, ficam dois galpões centrais cercados por muralhas de mais de dez metros de altura por todos os lados, são destinados a realização de atividades laborais, sendo um deles ocupado pelas ações do projeto *Pintando a Liberdade* e o outro, utilizado como sede da *Escola Estadual Nova Geração* (EENG). Há duas entradas de acesso a estes galpões, uma para os funcionários - passando pelo refeitório e seguindo um corredor entre o complexo da administração e uma das muralhas - e outra, para os presos, localizada no final de um corredor que dá acesso aos pavilhões.

A *Escola-interna Nova Geração* iniciou suas atividades educativas em 28 de fevereiro de 2005 através do convênio nº 408/2004 assinado entre as Secretarias da *Educação e Cultura*, da *Cidadania e Justiça*, e da *Segurança Pública do Estado do Tocantins*; intitulado “*Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas*”³⁴. Durante quase dois anos, a *Escola-interna* funcionou como Projeto e tinha autonomia para o exercício das ações pedagógicas, mas dependia de uma outra escola, já regularizada e registrada na rede estadual de ensino, no que se refere aos aspectos administrativos e orçamentários.

Apesar de ter sido construída bem depois da aprovação da Lei 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal Brasileira (LEP), que em seu artigo 18 dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental nos estabelecimentos penais do país, a CPPP não possui espaço apropriado ao funcionamento de uma escola. Desta maneira, a EENG

³³ Para uma abordagem da sexualidade em um presídio feminino ver (CUNHA, 1991).

³⁴ A *Casa de Prisão Provisória de Palmas* era, então, denominada *Casa de Custódia de Palmas*.

funciona, improvisadamente, em um dos galpões internos à *Casa de Prisão*; constando de três salas de aula com as paredes feitas de compensados, dois banheiros, uma biblioteca “espremida” no corredor, uma sala pequena onde funcionam a Coordenação, a Secretaria interna e a sala de professores.

No período de realização da pesquisa, a EENG encontrava-se em processo de transição, pois já era reconhecida como Unidade Escolar incorporada ao sistema estadual de ensino do Tocantins e subordinada a *Diretoria Regional de Ensino de Palmas* (DRE), mas sua autonomia era parcial visto que se encontrava ainda em fase de regularização, o que implicava, entre outras coisas, em ter a disposição orçamentária ainda vinculada à outra escola.

Apesar de pequena e improvisada, a *Escola-interna* conta com um estoque razoável de livros na biblioteca, duas TVs, um vídeo-cassete; um aparelho de DVD, um bebedouro elétrico, quadros brancos a “pincéis atômicos”, dois computadores para uso dos professores sendo um deles ligado à Rede Mundial de Computadores - *Internet* e com impressora, além dos armários, mesas e carteiras. Com exceção da biblioteca, que recebeu livros doados também por outras instituições, todos os outros materiais foram cedidos pela *Secretaria da Educação e Cultura do Estado*.

Apesar de ter um quantitativo médio de 60 alunos-internos, considerado pequeno quando comparado a realidade de escolas extramuros, a *Escola-interna* tem muita dificuldade para trabalhar com o quadro reduzido de funcionários, os quais acabam por acumular funções e afazeres, visto que, a EENG não dispõe do cargo de Diretor/a, Secretário/a, Coordenador/a de biblioteca e de Auxiliar de serviços gerais, tendo ainda, que atender toda demanda administrativa da mesma forma que as escolas extramuros.

No início do semestre letivo, os alunos-internos recebem um kit escolar composto de: caderno, caneta, lápis, borracha, apontador e uma camisa “uniforme”. Pelo período matutino, são formadas duas turmas sendo uma de alfabetização e outra multiseriada conjugando alunos do primeiro segmento (1ª a 4ª séries) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No período vespertino funcionam três turmas, uma para os alunos do 1º e 2º ciclos do 2º segmento (5ª e 6ª séries), outra para os alunos do 3º e 4º ciclos do 2º segmento (7ª e 8ª séries) e, ainda, uma outra para os alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do 3º segmento (ensino médio).

Em dia “normal”, em que não haja empecilho da parte da segurança ou de outra instância, recebemos os alunos-internos pela manhã por volta das 8:30h, reservamos em média 15 minutos para o momento devocional e em seguida iniciamos as aulas, com intervalo de 10 minutos e encerrando às 11:50h. A chegada dos alunos-internos no período vespertino,

normalmente se dá às 13:45h, o momento devocional vai até as 14:00h, em seguida iniciamos as aulas, temos um intervalo de 10 minutos e encerramos às 16:50h.

Nos primeiros meses, o momento devocional ocorria com todos os alunos-internos e professores juntos na maior sala da *Escola-interna*. Atualmente, isso ocorre apenas nas segundas-feiras, nos outros dias da semana o momento devocional acontece em turmas separadas, ficando a cargo do professor de conduzir o momento antes de iniciar a aula. Houve época em que este momento tinha forte tendência de vertentes do protestantismo cristão, mas com a manifestação de alguns professores não-protestantes e com as discussões em reuniões pedagógicas, conseguimos um melhor equilíbrio entre as diferentes vertentes religiosas (cristãs) representadas na *Escola-interna*.

Não existe uma estrutura curricular específica para atender as especificidades da *Escola-interna*, de maneira que a estrutura curricular utilizada é a padrão da SEDUC – TO, mesma das escolas extramuros, com todas as disciplinas e igual carga-horária. Inicialmente, a *Escola-interna* organizou o currículo efetivo de maneira semelhante ao que ocorre nas escolas extramuros, com aulas de 45 minutos, revezamento de disciplinas, turmas separadas por série/período (mesmo que ocupando a mesma sala), mas não demorou muito para que se percebesse a ineficiência deste modelo para o contexto da *Escola-interna*.

A partir de então, sob sugestão de alguns professores, adotou-se o sistema de oficinas didáticas, onde a carga horária total de cada disciplina é dividida pelo quantitativo de aulas diárias, ou seja, cinco, resultando na quantidade de oficinas didáticas da disciplina, que devem ser desenvolvidas durante o semestre letivo. Em matemática, por exemplo, são 20 oficinas didáticas (100 horas/aula dividido por 5 horas/aula) que são distribuídas de forma homogênea durante o semestre letivo e desenvolvidas no período inteiro de aula.

A metodologia interna das oficinas didáticas e o processo avaliativo ficam a critério do professor da disciplina. Uma vez por bimestre, os alunos-internos são avaliados através de um “simulado bimestral” contendo questões de todas as disciplinas que juntamente com as atividades avaliativas desenvolvidas pelos professores no decorrer do bimestre, vão gerar as notas bimestrais dos alunos-internos.

A análise que fazemos com relação a esses ajustes na dinâmica de funcionamento da *Escola-interna*, é que as alterações ocorridas no currículo efetivo e na organização e desenvolvimento das ações educativas se deram mais devido a pressões internas da realidade atípica do contexto carcerário, que da capacidade da *Escola-interna* ousar sair do eixo multidisciplinar, segregador e rotineiro que, geralmente, orienta as propostas de educação extramuros.

A rotina é, frequentemente, utilizada pelos alunos-internos como algo ruim, imposto, uma ordem que cabe a eles obedecerem sem questionar, algo definido no externo com vistas ao controle e domínio sobre suas vidas. São enquadradas como rotina as atividades que realizam todos os dias e nos mesmos horários, permeadas de similaridades de acontecimentos, materiais, objetivos e pessoas.

Um exemplo claro parece ter sido dado por um aluno-interno que recebeu o “benefício” de trabalhar no serviço de “capina” externa. Durante uma das aulas em que ministrávamos, o aluno-interno alegre, nos mostrou as mãos cheias de calos, e quando perguntamos se valia a pena o esforço, ele respondeu: “tudo que me tirar da rotina é bom... hoje eu peguei um limão e chupei em baixo duma árvore, vi pessoas chegar e sair [...] aí já valeu a pena”. Tempos depois, em entrevista, o mesmo aluno-interno declarou com relação ao “benefício”: “tô quase pedindo pra voltar pra tranca”³⁵.

Enquanto os ajustamentos estavam em curso, a *Escola-interna* mantinha-se em movimento (não rotina) e conquistava a credibilidade dos alunos-internos. Com os ajustamentos realizados, reduziram-se as pressões internas, ao tempo em que a escola permaneceu com um projeto ainda autoritário e burocrático com relação à participação dos alunos-internos, então deu uma estagnada, se enquadrando no que muitos alunos-internos consideram como mais uma atividade rotineira da prisão.

Pelo exposto, é possível afirmar que, enquanto escola-interna, estamos também passando por um momento de crise e as crises são oportunidades de mudanças. Mas, as mudanças exigidas pelo contexto da *Escola-interna*, requerem que mudemos nossos próprios paradigmas - porto seguro que viemos construindo há anos e que hoje é submetido a condições de dúvidas e incertezas - e a nós mesmos, pois:

“Cada comunicação gera pensamentos e um significado, os quais dão origem a novas comunicações. Dessa maneira, a rede inteira gera a si mesma, produzindo um contexto comum de significados, um corpo comum de conhecimentos, regras de conduta, um limite e uma identidade coletiva para os seus membros.” (CAPRA, 2005, p. 119).

A superação da crise exige da *Escola-interna* a capacidade de se reconhecer também como uma organização viva e, por isso, não reduzida a burocracias e concepções estanques. O curso das mudanças na *Escola-interna* dependerá, então, da maneira como vamos conduzir estas mudanças em nós mesmos, já que, como partes vivas, estamos inerentemente ligados ao todo.

³⁵ Aluno-interno 34, entrevista concedida no dia 10/12/2007.

3.3 ATORES

3.3.1 Alunos-internos

O momento da prisão é relatada pelos alunos-internos como a passagem de um espaço e tempo real para um pseudo espaço e tempo, mais evidenciada nos presos pela primeira vez. Primeiramente, vem o susto e a incredulidade e depois o desespero. Há uma perda brusca e imediata de seus espaços físicos e simbólicos representados pelo território de morada e convivência, como também de toda a rede de relacionamentos e significados, da autonomia e da liberdade.

Os sujeitos que se encontram privados de liberdade em prisão compõem uma comunidade de prática não totalmente apartada das que integravam antes da prisão, assim, dão novos significados as suas vivências considerando, principalmente, referenciais extramuros, importando regras, padrões de comportamentos e organização que são ajustadas ao ambiente interno da prisão. Esta diversidade de vivências da comunidade de prática faz emergir uma nova cultura, a cultura-interna.

O preso tem sempre o sentimento de que o tempo na cadeia é um tempo vazio, obscuro, perdido; de que ele está morto, enquanto a vida corre lá fora: a cidade muda, seu filho cresce, sua mulher encontra um “pé de pano”*, etc.; e sobre todos estes acontecimentos nada pode fazer, somente pensar. Por isso, o corpo do preso fica, mas seus pensamentos estão quase sempre longe, na família, nos atos cometidos, nos problemas.

Não se escolhe pertencer à cadeia, nela se “cai”* e a partir de então, tudo passa a girar em torno de um objetivo central - obter a liberdade, e para isso o homem preso é capaz de fazer coisas inimagináveis. A liberdade a qual nos referimos tem sua expressão máxima na liberdade física (de ir e vir), mas não fica limitada a ela, não é só esta liberdade que o preso perde ao “cair” na prisão, mas a de decisão sobre quase tudo que diz respeito à sua vida, das situações mais simples como a de olhar as estrelas no céu, às mais complicadas como a de acompanhar o sepultamento de seu pai, mãe ou qualquer outro ente querido³⁶.

* Ver Apêndice F

³⁶ Durante a realização da pesquisa presenciamos dois casos específicos de falecimento de familiares dos alunos-internos. O primeiro perdeu sua mãe vítima de câncer a qual estava no interior do Maranhão e o segundo perdeu uma filha jovem envolvida em acidente de trânsito na cidade de São Paulo.

Ao “cair” na prisão, o indivíduo é despido de sua própria identidade e passa a incorporar um personagem que se limita a seguir o roteiro do espetáculo do seu aprisionamento, em que obedecer e demonstrar respeito à equipe dirigente é a regra fundamental. Os alunos-internos logo se apercebem de que para sobreviver à prisão, terão que demonstrar a habilidade de assumir um caráter múltiplo, um para si, um para o pessoal da segurança, outro para seus colegas de prisão.

Uma análise interessante a respeito da imagem projetada por presos no interior das repartições penais é apresentada por Betto (1985, p. 219-221), para ele o preso apresenta uma imagem de arrependido para pessoas externas e de persistência no crime para os companheiros da prisão e, ainda, a que ele - preso - percebe nitidamente o absurdo em que vive, apresentando a vontade de se libertar, mas não vendo nenhuma perspectiva de que isso ocorra.

Na prisão, mais que em outras instituições sociais, o sujeito perde quase que totalmente o poder de escolha e autonomia na afirmação da sua identidade. Os limites espaciais e simbólicos são apropriados pelo sujeito a fim de manter-se isento de conflitos, portanto, nem sempre este pode assumir o que pensa e/ou adotar práticas coerentes ao seu pensar.

A preocupação maior dos presos é com a família, principalmente com os filhos, para os que os tem. Mostram-se angustiados quando ficam algum tempo sem notícia dos familiares ou quando estes faltam ao dia da visita. O medo de serem abandonados pela família é muito evidente, isso se dá porque além dos vínculos afetivos, a família é, na maioria dos casos, a única intermediação entre eles e a sociedade extramuros, ficando por conta dela alguns favores essenciais ao preso como o acompanhamento de seu processo e a compra de determinados materiais.

A quase totalidade dos 960 bilhetes dos presos, analisados no período da pesquisa, de certa forma refere-se à família, seja com um simples pedido de ligação telefônica ou até em casos mais sérios como o de um recluso que foi preso quando a esposa estava nos últimos dias de gravidez e argumenta ainda não saber se ocorrera tudo bem no nascimento da criança.

A família, por vezes, paga a cadeia junto com o preso, tornando-se sua fraqueza e sua fortaleza, por ela, ele é capaz de qualquer coisa. É bem presente na fala dos alunos-internos o fato de, quando livres, não terem dado suficiente valor à família e, supervalorizá-la quando preso, conforme explicitado pelo Aluno-interno 35:

“Na realidade, o que eu mais sinto falta aqui mesmo, isso é uma coisa que talvez eu não tenha nem dado tanta atenção, que é minha família, meus filhos. Essa realmente

é o que fazia eu respirar, era o alimento do meu espírito, da minha alma, do meu ser, e hoje foi me tirado este alimento, hoje eu vegeto, meu espírito vegeta, não sinto, é, estar assim saindo de mim até um sentimento de amar ou deixar de amar, nada faz sentido mais depois que eu to aqui, [...] Eu poderia até ficar preso junto com a minha família, é, eu viveria normal, então é isso aí.”³⁷

Há pelo menos dois grupos entre os presos que freqüentam a escola, um formado pelos que participavam de “galeras” antes da prisão e outro pelos que passaram a conhecê-la de dentro no próprio ambiente prisional. Normalmente, os que já participavam de “galeras” foram primeiramente presos por tráfico de drogas ou assalto, e os homicidas e estupradores passaram a conhecer as “galeras” no ambiente da prisão.

Entre os primeiros, têm ainda os que, muito embora não vivam em condições econômicas que lhes ameçam as necessidades básicas, inspiram suas necessidades em padrões superiores aos que lhes é possível em condições de vida “normal e lícita”, o que se torna perceptível pelo fato de sua ligação ao crime estar, por vezes, associada à manutenção de um status promovido e valorizado pela sociedade do consumo e praticado no interior das “galeras”.

O sistema de privações e a convivência intramuros constituem a base de uma aprendizagem endêmica que se pauta na praticidade. Para os alunos-internos, em um primeiro momento, a escola surge como oportunidade de quebra da rotina e se esta não for dinamizada e reinventada a cada dia, passa a ser uma dentre as outras atividades rotineiras do ambiente da prisão.

Como alunos, os homens presos normalmente são aplicados, respeitosos com os professores e com os colegas, têm desempenho satisfatório e são muito sensíveis a qualquer situação de desagrado e/ou que contrarie seus interesses. Por vezes, se mostram dispersos, desatenciosos, pensativos e muito dependentes dos professores.

As histórias de vida dos alunos-internos - quase sempre permeada de muitas dificuldades, privações e problemas - contribuem para que estes se tornem mais capazes de superar problemas de ordem prática, como também, os auxilia na compreensão dos conteúdos escolares mais ligados ao mundo do concreto. Em matemática, por exemplo, possuem boas habilidades de cálculo e raciocínio em problemas que envolvam quantidades inteiras positivas ou que se refiram à moeda brasileira. Por outro lado, possuem extrema dificuldade de compreender conteúdos que lhes exijam maior abstração, como os de álgebra, por exemplo.

Tendem a querer saber da vida pessoal dos professores e sempre elegem um ou dois destes para confiar suas confidências. Devido às privações impostas pelo sistema da prisão,

³⁷ Aluno-interno 35, entrevista concedida em 09/12/2007.

pedem muitos favores aos professores que podem ser dos mais simples como escrever um “bimbal”^{*} aos mais ousados como trazer-lhes roupas, certos tipos de comidas ou até mesmo aparelhos celulares.

Não poupam esforços em pôr em teste as pessoas com quem estão lidando, fazem joguinhos como o de pedir a mesma coisa para mais de um dos professores e quando descobrem uma falha, principalmente nos professores, fazem questão de que esta venha à tona. Perante os professores, procuram mostrar-se regenerados, falam de arrependimentos e prometem nunca mais voltar a “vida errada do crime”, no entanto, nas conversas entre os colegas, não raro dão a entender exatamente o contrário.

O complexo mundo de ações e significados em que estão imersas estas pessoas que, ora se apresentam como presos e ora como alunos, mostra-nos que, na verdade, um não é dissociado do outro (motivo pelo qual optamos pela designação de aluno-interno), coabitam o mesmo ser que dependendo da situação deixa transparecer mais um ou outro. Isso nos remete ao fato de que é impossível ensinar um sem conhecer o outro.

3.3.2 Agentes Prisionais

O papel do agente prisional é permeado de contradições e ambigüidades. Não se tem real clareza do que fazer: Vigiar ou “ressocializar”? Na dúvida, e diante da impossibilidade estrutural que se manifesta no exercício da profissão, acaba por reproduzir, a conselhos e exemplos dos mais experientes, as mesmas práticas: fazer conferências, abrir cadeados, pôr e retirar algemas, fazer revistas, acompanhar presos, etc., de modo que suas ações são mais direcionadas para manter a segurança do estabelecimento penal e garantir que não haja fuga e rebelião de presos.

Na vivência cotidiana da profissão, o agente prisional adquire grande conhecimento da sistemática de funcionamento do ambiente prisional e da cultura própria dos presos, chegando mesmo a incorporar alguns componentes desta cultura ao cotidiano da profissão “como forma de manter o equilíbrio e harmonia prisional”³⁸, por exemplo, algumas palavras de uso corrente entre os presos como: (corró, xêpa, bimbal, tereza, etc.)^{*} e até algumas de suas regras como a

^{*} Ver Apêndice F

³⁸ Agente prisional 1, entrevista concedida no dia 14/12/2007.

de privilégios para os mais antigos. Desta maneira, o agente prisional, assim como o preso também passa por um processo de prisionização que se caracteriza pela adoção da cultura geral da penitenciária. (THOMPSON, 1991).

Ao mesmo tempo em que compete ao agente prisional tratar o preso como pessoa única, compete também tratá-lo como objeto, principalmente no momento dos chamados “conferes” (conferências); ao tempo em que deve respeitar o preso como sujeito dotado de prerrogativas inalienáveis como o direito à intimidade, deve também revistar periodicamente sua cela, seus pertences e até mesmo a parte mais íntima de seu corpo; deve conquistar a confiança do preso e guardar as chaves de sua cela.

Tamanhas contradições na prática da profissão fazem com que o agente prisional desenvolva ações cada vez mais voltadas ao poder de punição e controle, ficando seu papel de “ressocializador” subjugado a segundo plano. Mesmo as ações que na compreensão da maioria dos agentes prisionais objetivam a “ressocialização”, na verdade, estão associadas a uma concepção disciplinadora, domesticadora e quase sempre alienante do sujeito preso, tendo como principal objetivo a formação de corpos dóceis. (Foucault, 1997, p. 125-152).

Por outro lado, o que a sociedade, no geral, cobra do agente prisional não é que este “ressocialize” o sujeito preso, mas que o mantenha isolado, distante e incapaz. Quanto mais próximo do preso o agente prisional estiver, aumentam suas responsabilidades sobre a manutenção da ordem dentro da prisão, em contrapartida se torna menos imune a retaliações de toda parte no caso de algo dar errado e, ainda, pela proximidade constante dos presos, fica mais sujeito a sofrer agressões físicas, podendo ter conseqüências drásticas que podem levar à morte.

A situação se complica, devido ao fato que para desenvolver suas atribuições a contento, o agente prisional depende dos presos, de que estes não se rebelem contra a imposição da regra, o que muitas vezes acontece, pelo medo que o preso tem de ver sua “cadeia”^{*} aumentada. De certo que, em determinadas circunstâncias mais vale a consideração de dez homens presos por um agente prisional à força de dez destes pra conter um preso enfurecido.

Por todo o exposto, o agente prisional é sabedor de que sua profissão teoricamente lhe exige um perfil, que na prática se configura de outro modo, e acredita que discutir sobre humanização e “ressocialização” ficou para os professores, as pessoas da Igreja e dos direitos humanos que não têm uma lida direta com os presos nos moldes em que lhe exige o sistema.

Com a chegada da *Escola-interna* na *Casa de Prisão*, algumas “tarefas a mais” (como se referem alguns agentes prisionais) foram incorporadas as atribuições dos agentes plantonistas, a primeira delas é a abertura do portão de acesso para a entrada dos professores e dos dois agentes prisionais que atuam na *Escola-interna*. Quando não acontece de os agentes prisionais estarem envolvidos com outras tarefas ou de haver alguma “pendência” em relação aos professores, a entrada é tranqüila.

Como o portão de acesso à *Escola-interna* fica afastado da sala de plantão, onde ficam as chaves e os agentes prisionais, é de se esperar que estes incomodem-se de abrir o portão várias vezes seguidas, o que acaba ocorrendo com frequência, tendo em vista que, uma das salas administrativas da *Escola-interna*, onde ficam os documentos mais importantes e funciona a secretaria, fica na parte externa da *Casa de Prisão*, o que torna necessária constantes entradas e saídas dos professores.

Passada essa primeira fase, compete aos agentes prisionais do plantão, a retirada dos alunos-internos de suas celas e o encaminhamento destes ao espaço da *Escola-interna*. Provavelmente, seja esta a pior “tarefa a mais” que a *Escola-interna* agregou aos serviços dos agentes prisionais, ação considerada árdua e desnecessária por muitos deles, pois além de colocá-los em contato direto com os presos e toda a sua “indaga”^{*}; na maioria das vezes, os agentes prisionais não reconhecem a educação como um direito legítimo dos presos, julgando desnecessária a retirada destes para estudar.

Isto se faz evidente quando vários alunos-internos relatam falas dos agentes prisionais no momento da retirada: “não estudou lá fora, vai estudar aqui dentro?”, “não sei pra que malandro estudar.”. Segundo o que relatam alguns alunos-internos, já ocorreu dos agentes prisionais dizerem que não haveria aula ou inventarem uma outra desculpa pra se livrarem desta “dura tarefa”.

Aos dois agentes prisionais que atuam na *Escola-interna* compete receber os alunos-internos no portão de acesso à *Escola-interna* e encaminhá-los a mesma. Durante o andamento das atividades educativas, devem vigiar para que nada de “anormal” possa ocorrer. Normalmente, ficam ao ar livre na lateral da *Escola-interna*, lêem, conversam, observam, tomam cafezinho e esperam o momento do encerramento das aulas, quando devem conferir se está retornando aos pavilhões o mesmo número de alunos-internos que vieram e/ou se estes estão levando algo de entrada proibida. Depois de encaminhar todos os alunos-internos às suas celas e confirmar que está tudo nos “conformes”, comunicam-se pelo *Walk talk* com os

* Ver Apêndice F

agentes do plantão para que um deles venha abrir o portão para a saída dos funcionários e professores.

3.3.3 Professores

O quadro de docentes da *Escola Estadual Nova Geração* é formado por nove professores, todos com formação superior e a maioria com especialização, sendo que seis destes são do quadro efetivo e três em contrato temporário da *Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins*. Todos cumprem as 40 horas semanais na *Escola-interna*, conforme explicitado no Quadro 1:

Professor	Formação	Disciplina que leciona
Ana Nery Silva	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Língua portuguesa no Ensino Fundamental
Djanice Sales de Sena	Licenciatura Plena em Geografia	Séries iniciais e geografia no ensino fundamental
Joilda Reis Mascarenhas	Licenciatura Plena em Pedagogia	Ciências e educação física no ensino fundamental / sociologia e filosofia no médio
Leila Alba Oliveira Bueno Costa	Licenciatura Plena em Pedagogia	Alfabetizadora / artes no ensino fundamental e médio
Omar Ribeiro Rocha	Licenciatura Plena em Matemática	matemática, química e física no ensino médio
Solange Maria Silva Araújo	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Língua inglesa no ensino fundamental / língua inglesa e língua portuguesa no ensino médio
Valcelir Borges da Silva	Licenciatura Plena em Matemática	Matemática no ensino fundamental / biologia no ensino médio
Valdelisce Ramos de Araújo	Licenciatura Plena em Pedagogia	Coordenação pedagógica
Vera Virgínia Alves	Licenciatura Plena em História	Ciências e história no ensino fundamental / história no ensino médio

Quadro 1: Relação de Professores, formação inicial e disciplina que lecionam
Fonte: Dados da pesquisa

Não houve um parâmetro único na escolha dos professores para atuar na *Escola-interna*, uns foram por vontade manifesta, há alguns que alegam ter ido trabalhar na prisão como forma de retaliação por ações desenvolvidas em outros setores de trabalho anteriores e,

ainda, os contratados que não têm muita opção na escolha de seu local de lotação. Quatro destes professores participaram do *I Encontro Nacional de Educadores do Sistema Penitenciário*, realizado no mês de novembro de 2005 em Fortaleza-CE e todos participaram da formação pelo projeto “Ressocialização Educativa”, específica para professores e agentes prisionais que atuam nas *Escolas-internas* no Estado do Tocantins.

O salário dos professores da *Escola-interna* não recebe nenhum acréscimo por gratificação de periculosidade, apesar de já ter sido realizado o pedido à SEDUC-TO no ano de 2005. Há, ainda, diferença entre os salários dos professores efetivos e o dos contratados, sendo o destes últimos, bem menor que dos primeiros.

Os professores chegam à CPPP entre às 7:00h e 8:00h, como fica na zona rural do município de Palmas, os que não dispõem de condução própria enfrentam dificuldades para chegarem até a *Escola-interna*, normalmente, vão de coletivo das suas casas até um ponto da cidade, onde a viatura da segurança passa e lhes dá carona até a CPPP. Este problema da distância e da falta de condução faz com que os professores fiquem direto na Instituição sem saída no horário do almoço, e isto constitui uma das principais desvantagens de se trabalhar na *Escola-interna*.

Ao término do período matutino, ficamos desalojados, visto que a sala que nos foi disponibilizada na área externa é deveras pequena e não comporta o número de professores. Após o almoço, uns tentam descansar deitados nos bancos do refeitório, outros nas próprias cadeiras da saleta, que unidas, facilita o recosto e, há ainda, os que recobrem o chão da sala com papéis e improvisam ali o seu local de descanso; tudo em meio ao alvoroço que é típico de uma cadeia. A impressão que temos é de que, pela cabeça de alguém, deve passar a idéia: “esses professores são folgados”.

Apesar da cortesia e da boa relação que temos com todos os outros servidores da *Casa de Prisão* nos sentimos melhores quando estamos na *Escola-interna*, de modo que, quando aparece algum agente prisional que queira entrar mais cedo para a *Escola-interna*, o acompanhamos de bom grado.

No interior da *Escola-interna*, apesar do calor, nos sentimos bem mais à vontade, já que podemos tomar a água mais gelada e provavelmente a mais limpa da CPPP, ler, assistir TV, ouvir música e “esticar” nossos corpos melhor e sem a preocupação de estar sob o olhar de alguém ou mesmo de levantar em meio a uma rebelião de presos.

O fato de passarmos tanto tempo juntos, de certa maneira, contribui para que haja entre os professores um clima harmonioso, descontraído e um espírito de equipe, que não

havíamos presenciado em outra escola, mas isso não quer dizer que a equipe seja homogênea e não tenha problemas.

Temos divergências de pensamentos, de concepções sobre o trabalho que desenvolvemos, e até mesmo, de ações mediante os alunos-internos, no entanto, procuramos ser sinceros e resolver os problemas que surgem da melhor forma possível. Mesmo assim, a harmonia não pode ser total, portanto, apresentamos algumas dificuldades próprias de quando se reúnem pessoas e, em especial, professores.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, cada professor segue uma metodologia própria, priorizando os trabalhos em grupos e buscando modificar, sempre que possível, a dinâmica das aulas. Alguns utilizam apostilas da EJA que foram doadas para a *Escola-interna*, outros utilizam livros de consulta da biblioteca e exploram bastante os recursos disponíveis como DVD, papel para cartazes, “canetinhas”, pincéis, lápis de cores, entre outros.

No entanto, percebemos que o trabalho não tem uma identidade própria no que se refere à atender melhor às demandas dos alunos-internos e ao aproveitamento de suas potencialidades. Tentamos ainda, enquadrar na prisão a mesma metodologia que usávamos nas escolas extramuros, que nos tem surtido alguns resultados, é verdade, mas em nossa opinião, ainda aquém do que poderia ser para o contexto da *Escola-interna* em questão.

4. EDUCAÇÃO EMERGENTE

Viver é conhecer e conhecer é viver.

Humberto Maturana

Desde o surgimento da pena de prisão que a educação é cogitada como instrumento que pode promover mudança de valores, comportamentos e condutas no indivíduo privado de liberdade em prisão, havendo assim, várias experiências educativas nas prisões por todo o mundo, em algumas regiões com melhores ofertas tanto em termos de quantidade como em qualidades, e em alguns países, sequer a educação é reconhecida como incorporada ao sistema de tratamento penal.

Há registros de que no ano de 1920, o Brasil já contava com uma *Escola-interna* na penitenciária de São Paulo. (CARVALHO FILHO, 2002, p. 43). Desde então, a inserção de escolas no sistema prisional brasileiro vem acontecendo a passos lentos, havendo alguns Estados que embora ainda insuficientes, possuem uma maior oferta como é o caso do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, enquanto outros estão iniciando a implantação como é o caso do Tocantins.

A Constituição Brasileira de 1988 expressa a importância da educação para a formação do cidadão, vedando ao Estado e à sociedade qualquer tipo de preconceito e/ou discriminação contrários ao espírito da Lei. De maneira esclarecedora, a Lei 9394/96 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) - dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta, pelo Estado, do ensino fundamental e da progressiva obrigatoriedade da oferta do ensino médio a todos os cidadãos brasileiros.

A Lei de Execução Penal se expressa em consonância com a Constituição Federal, apresentando de maneira clara e detalhada as regras mínimas necessárias ao funcionamento da educação no sistema prisional, e ainda, sobre a obrigatoriedade e condições de funcionamento da assistência educacional nas unidades prisionais brasileiras.

Mesmo com a garantia legal, a oferta da educação formal nos estabelecimentos prisionais no Brasil ainda é insuficiente e as dificuldades vão muito além da oferta, já que

apresentam certas incoerências nas experiências educativas com alunos presos pela inadequação dos métodos de ensino utilizados. (JULIÃO, 2003; SILVA, 2007).

Em meio à problemática que envolve o sistema prisional brasileiro, apresentada no Capítulo 2, aumentam as discussões a respeito das possíveis contribuições da educação formal para a humanização dos ambientes prisionais e para a “ressocialização” e “reinserção” social dos presos, existindo várias experiências de oferta da educação à comunidade prisional por todo o país, sobretudo no Rio de Janeiro e no Distrito Federal. (JULIÃO, 2003, p. 35-38).

No Estado do Tocantins, além da capital Palmas, outros quatro municípios constam com projetos educativos formais dentro dos estabelecimentos prisionais: Araguaína, Gurupi, Paraíso do Tocantins e Porto Nacional. No primeiro semestre de 2007, o Estado passou a fazer parte do *Projeto Educando para a Liberdade*³⁹, financiado pelo Governo Federal em parceria com os Estados, ocasião em que pôde ocorrer a primeira formação específica para os docentes e os agentes prisionais que atuavam em escolas-internas do sistema prisional no Tocantins.

Neste capítulo, discutimos a educação no âmbito das prisões, utilizando como referência a experiência educativa da *Escola Estadual Nova Geração* com homens privados de liberdade na CPPP. A *Escola-interna Nova Geração*, semelhante a outras já estudadas: *Escola Estadual de Ensino Supletivo* Mário Quintana-RJ (JULIÃO, 2003); *Escola Pública Encarcerada de Marília*-SP (SILVA, 2007), apresenta fortes incoerências na função de educar para a liberdade, sujeitos que de antemão não podem exercê-la plenamente, ao menos no contexto da prisão.

O que analisamos, em específico, é a estrutura emergente da cultura escolar que recebe, predominantemente, contribuições das três categorias de atores em seu processo educativo: os alunos-internos, os agentes prisionais e os professores. Ao longo do capítulo, mostramos como cada uma dessas categorias contribui para o surgimento da cultura escolar e de que maneira a *Escola-interna* pode, apropriando-se disso, melhorar seu projeto de intervenção pedagógica.

³⁹ Este projeto é resultado de parceria firmada entre os *Ministérios da Educação e da Justiça do Brasil* e a representação da UNESCO no Brasil, é financiado com recursos do governo do Japão e visa fomentar políticas públicas tanto no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, quanto no da Administração Penitenciária.

4.1 MUNDOS PARALELOS

Observando-se o interior da prisão e, em específico, o ambiente da *Escola-interna*, não é difícil perceber que alunos-internos, agentes prisionais e professores parecem viver em mundos paralelos simbolicamente disjuntos. Esta disjunção ocorre não só pela diferença na história individual de vida dos sujeitos, como também, pelas vivências coletivas proporcionadas pelo ambiente sócio-cultural em que se encontram imersos tais sujeitos.

Há, portanto, certa “homogeneidade” ou “regularidade” entre os atores no interior de cada categoria, de modo que, normalmente, os alunos-internos têm em comum um histórico de exclusão, privações e sujeição a uma cultura marginal à norma; os agentes receberam formação para prender, punir e usar da força, o que é reforçado na prática cotidiana da profissão; e entre os professores, as concepções pedagógicas que comungam lhe conferem certa visão mais humanitária de sujeito em processo e de mundo em construção.

Os alunos-internos têm suas identidades, inicialmente construídas, em uma cultura social local que se caracteriza, na maioria dos casos, pela ausência e omissão do Estado⁴⁰ e o domínio de grupos emergentes⁴¹. Por isso, tais identidades serem contestadas pelas identidades hegemônicas sociais, o que resulta seqüencialmente, na exclusão social e a posterior reclusão destes sujeitos do meio social extramuros.

No ambiente da prisão, novos componentes são incorporados para a reafirmação de outras identidades individuais e/ou coletivas. Nesta fase, o Estado “tenta compensar” sua omissão e ausência confinando o sujeito e suprindo-o minimamente de modo a lhe manter vivo. Desta maneira, o componente cultural que oferece aos presos para a reafirmação de suas identidades é a continuidade do sistema que oprime, exclui e violenta. O que esperar então, dos sujeitos com as novas identidades formadas no interior das prisões, sem que haja uma intervenção de cunho pedagógico e sócio-cultural?

Agentes prisionais e Presos são personificação de dois arquétipos rivais historicamente cravados em nossa consciência pessoal e coletiva que são os do Policial e do Bandido. Desde a infância aprendemos a concebê-los como dois grupos disjuntos e inimigos mortais. O fato é

⁴⁰ Falta de instituições e serviços públicos: escolas, hospitais, museus, teatros, sistema de coleta de lixo, sistema de esgotamento sanitário e falta de oportunidades de trabalho.

⁴¹ Trabalhadores informais, movimento de “galeras”, tráfico de drogas, entre outros.

que este antagonismo radical não é, e provavelmente não possa ser totalmente superado no contexto da prisão; antes, é adaptado pela regulação das normas e leis tanto externas (formais) quanto internas (não formais) a ela.

Deste modo, os alunos-internos tendem a culpar os agentes prisionais por muito de suas falhas (como a não freqüência às aulas, por exemplo) e, quando na presença de outros presos, fazem questão de se manterem distanciados dos agentes prisionais e de manifestarem seu despreço por estes. Por outro lado, os agentes prisionais também procuram reforçar a idéia de que são apartados dos presos através de falas e ações que mostram certo desprezo, muitas vezes, tratando-os como se fossem objetos e não seres humanos.

Presenciamos um exemplo desse despreço pelo “outro” reforçado entre os pares da mesma categoria em 17 de abril de 2006, quando a TV local apresentou cenas do linchamento e morte de um rapaz que estava preso, após ter estuprado e matado uma criança de 5 anos no município de Bernardo Sayão no Tocantins⁴²; almoçávamos no refeitório da *Casa de Prisão* e presenciamos a alegria e vibração de alguns policiais e agentes prisionais enquanto viam algumas cenas da barbárie. Parecia que as cenas eram do final de campeonato com vitória do Timão preferido. De maneira semelhante, os presos comemoraram em presídios paulistas, o “sucesso” dos ataques comandados pelo Primeiro Comando da Capital (PCC) que resultou na morte de policiais em maio de 2006 em São Paulo.

Os alunos-internos e agentes prisionais utilizam variadas estratégias de violência para reforço da identidade intra-categoria e da alteridade para com a outra categoria. Cada um parece viver em um mundo particular criado pela sua categoria - perspectiva - que otimiza as semelhanças (homogeneidades) no interior desta, como também, as diferenças e apartamentos (disjunção) com relação à outra.

Os professores formam uma terceira categoria que chega para o ambiente da prisão, inicialmente, disjunta das outras duas, e tem a missão permanente de fazer e mediar intersecções. O professor na cadeia deve não ser apartado nem do preso que aprende, mas também ensina; nem do agente que cuida das regras de disciplina, mas também está sujeito a obedecê-las. Ser professor na cadeia é, portanto, desenvolver a competência para apreender o mundo do “outro” sem perder a consciência do seu próprio.

Um exemplo esclarecedor sobre a diferença de perspectiva entre os professores e os alunos-internos fica evidenciado no diálogo entre uma professora e um aluno-interno. O

⁴² O caso recebeu bastante destaque na mídia local. Para mais informações ver (MATOS, 2006).

aluno-interno relatou à professora um caso em que um dos colegas presos teria roubado a casa de outro preso:

- Ladrão que rouba ladrão merece 100 anos de perdão - disse a professora!
- Ladrão que rouba ladrão merece morrer pra deixar de ser “vacilão”^{*} - retrucou o aluno-interno!⁴³

Enquanto a professora fundamenta seu raciocínio no senso comum da sociedade extramuros, o aluno-interno encontra fundamentos na cultura interna da prisão que sempre penaliza quem comete este tipo de desrespeito às “normas da cadeia”. De fato, ladrão que rouba ladrão na prisão fica submetido a retaliações não só do sujeito roubado, mas de todo um grupo que compartilha com ele das mesmas regras.

Há ainda, diferentes perspectivas entre as categorias dos professores e a dos agentes prisionais, de modo que, os primeiros valorizam mais o processo de humanização do ambiente da prisão e, não raro, possuem visão ingênua com relação à dinâmica de funcionamento desta, e os últimos sobrepõem o sistema de segurança e punição sobre qualquer proposta educativa.

Uma simples caneta na mão de um preso pode ser vista pelo agente prisional como uma arma e como oportunidade pelo professor, mas nenhuma das duas visões determina, efetivamente, de que forma o preso a usará. A caneta será usada pela funcionalidade - tanto material quanto simbólica - que o indivíduo que a manipula lhe atribui, podendo ser diferente das atribuídas por outrem, para fazer um “xuxo”^{*} e usá-lo como instrumento de auxílio na confecção de artesanatos, por exemplo.

Tais perspectivas, apesar de aparentemente antagônicas são, também, interdependentes e complementares pelo fato de que inexiste qualquer proposta educativa para escolas-internas que possa desconsiderar a segurança dos seus atores e da sociedade, por outro lado, o caráter educativo está no cerne da própria função “ressocializadora” do ambiente prisional.

Certamente, entre os atores que interagem na *Escola-interna*, somos nós, os professores, que mais precisamos aprender, pois quando chegamos para a prisão, alunos-internos e agentes prisionais já estavam lá, e por processos complexos de convivências e interações, adquiriram um conhecimento próprio individual e/ou coletivamente construído que nós não temos a priori, por isso, não podemos pensar que iremos ao ambiente prisional só para ensinar, mas necessariamente, para aprender também.

^{*} Ver Apêndice F

⁴³ Diálogo presenciado durante o período de observação participante e registrado no diário de campo em 23/10/2007.

Ao compreender a perspectiva do “outro”, o educador tem a oportunidade de conhecer novos mundos, ou o mesmo mundo de maneira diferente, sob outro ângulo, e desta forma, ampliar sua capacidade de intervenção na realidade de aprisionamento dos alunos-internos e, por extensão, de toda a comunidade intramuros e da sociedade circundante.

Para que haja uma intervenção escolar coerente - o que constitui foco de nossa análise - faz-se necessário que, enquanto *Escola-interna*, superemos a prática escolar ingênua fundamentada numa “consciência bancária da educação” (FREIRE, 2001, p. 38) e “tecnoburocrática” (GADOTTI, 2004, p. 25-26). Isto pressupõe compreender a dinâmica de funcionamento do ambiente prisional e da *Escola-interna* como organizações vivas, incluindo neles as pessoas que os compõem.

4.2 AJUSTAMENTOS

Ao chegarmos para a *Escola-interna*, logo percebemos que se tratava de uma escola atípica, pois da mesma forma que os presos são submetidos a um conjunto de privações, a *Escola-interna* também perde a autonomia para desenvolver certas ações. Assim como os presos sofrem constantes ajustamentos⁴⁴ a fim de se enquadrarem às normas da cadeia, a *Escola-interna* também modifica seu funcionamento em decorrência das exigências tanto da equipe dirigente quanto do contexto cultural dos alunos-internos, agentes prisionais e professores. De forma semelhante, a *Escola-interna* e seus atores também fazem o sistema prisional ajustar-se.

O primeiro ajustamento que a *Escola-interna* fica sujeita diz respeito ao horário das aulas que depende da retirada dos alunos-internos das celas e do encaminhamento destes ao ambiente da *Escola-interna*. Como já abordamos anteriormente, esta “tarefa a mais” não é aceita com tranquilidade pelos agentes prisionais e, dependendo do plantão⁴⁵, a retirada pode ser mais ou menos conturbada.

A entrada dos professores não é livre, também precisa do aval da equipe de segurança e depende da disposição de um dos plantonistas para abrir o portão que dá acesso à *Escola-interna*. Com o passar do tempo e o aumento de credibilidade da *Escola-interna*, fomos

⁴⁴ Goffman (1974) apresenta de forma esclarecedora o processo de ajustamentos a que são submetidos os internos de instituições totais.

⁴⁵ Os agentes prisionais são agrupados em equipes de plantonistas numa escala de 24 horas de trabalho por 72 de folga.

dispensados das constrangedoras revistas que éramos submetidos nos primeiros meses de trabalho que assim registramos em nosso diário de campo:

“Para entrar na escola, que funciona em um grande galpão construído no interior de uma estrutura em forma de caixa com muros de mais de dez metros de altura de todos os lados, passei com os/as outros/as professores/as por uma rigorosa revista dividida em duas partes, a primeira sem grandes problemas, foi a das bolsas e sacolas que carregávamos com objetos pessoais e materiais de uso da escola - abríamos nossas sacolas e o/a agente se encarregava de verificar se não escondíamos algum material de entrada proibida. Na segunda parte, fomos divididos entre homens e mulheres e encaminhados, um grupo por vez, a uma sala pequena para, no caso dos homens, tirarmos sapatos, calças e abaixar-mos as cuecas até a altura dos joelhos sobre a fiscalização do agente. Risos desconcertados de brincadeiras tiradas por um ou outro tentavam esconder o constrangimento geral - até e principalmente, do próprio agente - de tal situação inusitada.” (Registros Pessoais)⁴⁶

O ajustamento referente à seleção dos alunos-internos leva em consideração as normas de segurança, em que ficou estabelecido que a razão entre a quantidade de alunos-internos e a de agentes prisionais não pode exceder de 15 para 1, tendo como pré-requisitos que os presos selecionados já tenham sido sentenciados e apresentem bom comportamento prisional. A *Escola-interna* apenas informa o quantitativo de vagas disponíveis e faz o levantamento de candidatos, ficando o corpo dirigente responsável pela seleção.

Qualquer ação planejada que quebre a rotina “aulística” de funcionamento da *Escola-interna* precisa, antes da execução, passar pelo “crivo” da segurança: culminância de projetos, comemorações, visita de pessoas externas ou mesmo uma aula de reforço que exija a retirada de alunos-internos fora do seu horário normal de aula. As aulas são suspensas quando o clima interno entre os presos está “pesado”, quando há reunião geral da equipe dirigente e quando há “baculejo”^{*} nas celas.

De certo modo, essas exigências da equipe dirigente fazem com que os grandes eventos realizados pela *Escola-interna* sejam melhor planejados e recebam atenção especial de autoridades e da mídia.

Há os ajustamentos decorrentes do espaço físico “inadequado” destinado ao funcionamento da *Escola-interna*. Se por um lado, este espaço compromete a eficiência das ações educativas, visto que sua organização e utilização são improvisadas; por outro, esta limitação levou a *Escola-interna* a experimentar formas inovadoras de organização do currículo e ao desenvolvimento de ações coletivas pelos professores.

⁴⁶ Registro feito em diário de campo em 08/08/2005.

* Ver Apêndice F

Certamente, se houvesse espaço físico apropriado a tendência seria que os professores seguissem o modelo de funcionamento das escolas extramuros: turmas separadas por série, aulas de 45 minutos, etc. Ao invés disso, emergem turmas multisseriadas e disciplinas organizadas por oficinas didáticas, o que, em nossa opinião, constitui um grande avanço.

Outro fator preponderante no processo de ajustamento da *Escola-interna* refere-se à cultura dos seus atores. Dos alunos-internos vem enorme contribuição, pois a *Escola-interna* é permeada pela presença cultural da cadeia, das rodas de capoeira nos eventos, do vocabulário característico da cultura prisional, das individualidades, dos pedidos, dos problemas, das carências e do “pesar da cadeia”.

Os agentes prisionais contribuem com o afrouxamento ou não da segurança, alguns serviços prestados aos alunos-internos no horário das aulas como a permissão para cortar os cabelos e na participação e comprometimento em maior ou menor grau das atividades da *Escola-interna*. Os professores, por conseguinte, contribuem com a maneira própria com que se relacionam com os alunos-internos nas “conversas transversais”, com o modo de se expressarem e de como planejam e conduzem as oficinas didáticas.

Os ajustamentos que a *Escola-interna* fica submetida fazem emergir uma cultura escolar própria e torna o seu projeto educativo autêntico e mais eficiente. A *Escola-interna* pode potencializar os efeitos benéficos destes ajustamentos, a fim de superar as “negatividades” da cultura prisional. Para tanto, precisa apoderar-se do processo, conhecendo o contexto de aprisionamento dos alunos-internos e compreendendo o ambiente da *Escola-interna* como propício ao surgimento de novidades pela contribuição dos componentes conjunturais e culturais de seus atores, ou seja, precisa reconhecer-se também como uma organização viva.

4.3 OLHO-ESPELHO

Considerando a conjuntura apresentada anteriormente, qual seria, então, o papel da *Escola-interna Nova Geração* perante a realidade complexa de aprisionamento de seus alunos-internos? Ao nos fazer esta pergunta, encontramos direcionamentos para possíveis respostas na própria vivência intramuros dos alunos-internos, como presos. Na primeira vez que adentramos os pavilhões da *Casa de Prisão*, uma atitude comum entre os presos nos

chamou a atenção: eles usavam um radar - “olho-espelho” - que bem posicionado nas mãos por entre as grades, lhes permitiam ver toda a movimentação no corredor do pavilhão.

Através do “olho-espelho” os presos ampliam seu campo de visão e relações para além dos limites espaciais e simbólicos de suas celas e passam a integrar um ambiente mais amplo de interações e possibilidades. É possível, por exemplo, comunicarem-se com presos de outras celas, observarem a “xepa” chegando, prepararem-se para a “chuva”^{*} ou mesmo, verem os professores quando estes adentram os pavilhões.

O “olho-espelho” nos serviu de metáfora para refletir sobre o papel da *Escola-interna Nova Geração* junto aos alunos-internos da *Casa de Prisão*. Como Unidade de Ensino integrada ao sistema de educação formal do Estado, a *Escola-interna* precisa garantir o desenvolvimento das competências básicas previstas em documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*.

Por outro lado, há de intervir na realidade de aprisionamento dos alunos-internos, o que requer diálogo com modelos de educação não formal/tradicional, no sentido de auxiliar os alunos-internos na superação das “negatividades” apreendidas no ambiente da *Casa de Prisão*. Esta existência dual da *Escola-interna* que, ao tempo em que é instituição formal, precisa incorporar as não formalidades, provoca tensões que se constitui em um verdadeiro “jogo de ações e reações entre as estruturas projetadas e as estruturas emergentes.” (CAPRA, 2005, p. 144).

No ambiente prisional há uma série de desaprendizagens, os presos desaprendem a lidar com o tempo, a tomarem decisões por si só, a serem afetuosos com as pessoas, a receberem elogios, etc. A *Escola-interna* é um espaço de resgate destas aprendizagens que ocorrem no curso da vida diária, em escolas formais e fora delas, por isso a importância de se fortalecer o vínculo da educação formal com a não formal.

Logo que chegou à CPPP, a *Escola-interna* foi vista pelos presos como algo realmente extraordinário, exótico, uma oportunidade para sair da rotina, mas com o passar do tempo, não se manteve “atrativa” o suficiente e foi incorporada como mais uma atividade rotineira da *Casa de Prisão*. E a rotina, mesmo que por vezes seja necessária, é uma das coisas que mais se detesta na cadeia.

A *Escola-interna* em si não socializa, já que a socialização depende de processos internos ao sujeito; apenas cria ambientes de aprendizagem propícios à socialização. Por isso

* Ver apêndice F

mesmo, assume a função de “olho-espelho”, ou seja, possibilita aos alunos-internos um outro olhar sobre si, sobre sua situação de aprisionamento e sobre o mundo, que mesmo momentaneamente restrito ao cárcere, não pode ser limitado a ele.

Uma das funções essenciais da *Escola-interna* é de possibilitar a ampliação do ângulo de visão, de observa-ção dos sujeitos, ao tempo em que os reflete em seus anseios e angústias próprias do contexto da prisão. No entanto, deve reconhecer as suas limitações, que tudo que propicia aos alunos-internos é a imagem refletida de uma realidade projetada por observadores (MATURANA, 1997), estando o poder de decisão e ação no próprio sujeito que observa.

A consolidação desta função social da *Escola-interna* será sempre uma tarefa inacabada e com muitas incertezas, mas que se orienta por um ideal de educação autêntica, “que não descuida da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito” (FREIRE, 2001, p. 66). Neste sentido, o projeto de intervenção pedagógica da *Escola-interna* deve pautar-se na “autoprodução” do sujeito enquanto ser aprendiz (aluno) e não como ser aprisionado (interno), portanto, será sempre contra o caráter “autoprodutivo” da prisão, que perpetua o sujeito na condição de oprimido.

O sucesso da empreitada dependerá do compromisso de cada um de seus atores, de modo especial, daqueles que são dirigentes ou lideranças nas ações educativas. Destacamos abaixo alguns pontos que consideramos cruciais para consolidar uma proposta de intervenção pedagógica autêntica, potencialmente socializadora e coerente com um projeto maior de educar para a emancipação dos alunos-internos na *Escola Estadual Nova Geração*:

1- Reconhecer-se como escola autêntica

O ponto de partida para a concretização da *Escola-interna* e a efetividade de sua proposta educativa é a ruptura com o sistema dicotômico “punição/favores”. Isto começa pelo reconhecimento de que a implantação de uma escola no interior da *Casa de Prisão* não é um favor que o Estado presta à comunidade prisional e que, por isso, pode ser legitimada como forma de manutenção e de exercício do poder; antes, é dever do Estado, incorporado ao arcabouço de suas obrigações para com a sociedade e, portanto, para com a comunidade prisional.

A educação é um direito inalienável do homem/mulher, por isso, deve ser destinada a todos, mesmo aos que estão em situação de privação da liberdade em prisão e os educadores

precisam reconhecer seu trabalho como uma ação legítima, até para que possam ter clareza do seu papel no processo.

2- Realizar os ajustamentos necessários

Mesmo que almejemos uma *Escola-interna* autônoma, esta autonomia nunca será totalmente alcançada, já que “a escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Mas não existe uma autonomia absoluta, sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto, a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente”. (GADOTTI, 2004, p. 250).

A *Escola-interna* precisa, então, ter clareza da sua governabilidade, das ações sobre as quais lhe cabe decidir e concretizar, e as que terá que ajustar-se às exigências externas tanto da equipe dirigente da CPPP, quanto dos outros órgãos governamentais a que é subordinada. As exigências externas determinam os ajustamentos necessários, normalmente, estão relacionadas à segurança, ao cumprimento de carga horária, ao uso de materiais nas atividades e à documentação dos professores e alunos-internos.

3- Valorizar as experiências e a participação dos atores no processo educativo

Os alunos-internos chegam à *Escola-interna* com uma bagagem enorme de experiências que se acumularam na vivência extra e intramuros. Da realidade extramuros, não se diferenciam muito de outros alunos de EJA no que se refere ao histórico de exclusão e falta de oportunidades. Da realidade intramuros, assumem algumas peculiaridades necessárias para sobreviver no ambiente da prisão, resultante de seu ajustamento ao conjunto de regras e normas de convivência interna e à escassez de recursos e serviços. Normalmente, desenvolvem uma aprendizagem prática, mais voltada à manutenção de sua integridade física e ao saciamento de necessidades materiais, culturais e existenciais.

Os inúmeros tipos de artesanatos (crochê, maquetes, dobraduras, etc.), os objetos improvisados (perereca, xuxo, tereza, etc.)*, as rodas de capoeira, o surgimento de grupos religiosos, as composições de música e poesia, o vocabulário próprio, entre outros; são exemplos da grande diversidade de saberes e fazeres que permeiam a realidade dos alunos-internos no interior do ambiente prisional. A *Escola-interna* não pode fechar os olhos para isso; antes, deve incorporar estas práticas no seu projeto pedagógico, podendo articular, inclusive, retorno financeiro para os alunos-internos.

* Ver apêndice F

As relações estabelecidas pelos alunos-internos no interior da prisão tendem a adentrar para a *Escola-interna*, da mesma forma que decisões, atitudes e relações desenvolvidas nesta, se estendem ao ambiente intramuros dos pavilhões e celas. Este caráter fluido da *Escola-interna* em vez de evitado, precisa ser potencializado, com vistas à sociabilidade. Na *Escola-interna* os alunos-internos tomam mais posse de si, são mais livres, é preciso, portanto, ensiná-los a lidar com essa liberdade, o que inexoravelmente se dá pelo exercício da liberdade.

A equipe de professores e agentes prisionais também possui uma diversidade de habilidades que, muitas vezes, quando não é ignorada, é subutilizada pela *Escola-interna*. Há claramente àqueles com maiores habilidades para cuidar dos acertos burocráticos, alguns com grandes habilidades manuais e para as artes, outros para ouvir e dialogar com os alunos-internos, etc.

Todas estas habilidades individuais poderão se tornar coletivas quando inseridas numa proposta autêntica de educação que faça de todos os atores do processo educativo aprendentes e ensinantes, concomitantemente. Isso requer um modelo de gestão democrática e participativa capaz de desburocratizar e descentralizar as decisões e ações necessárias.

4- Desenvolver estudos permanentes entre os professores

A formação inicial dos professores mostra-se deficitária frente às complexidades do processo educativo contemporâneo e, em especial, à educação de jovens e adultos presos. A sala de aula no ambiente da prisão é um espaço que cobra do educador um despojar-se dos seus velhos vícios, em que novas habilidades lhes são exigidas para uma tomada de postura frente aos conteúdos que ensina e ao que fazer com suas aprendizagens e a de seus alunos-internos.

Nesse processo, os professores aprendem enquanto ensinam e compartilham um “quefazer” conexo, coerente e transformador. Não reduzem seus ideais a boas notas, nem aos interesses de castração dos alunos-internos presentes na lógica “ressocializadora” da segurança.

Faz-se necessário, portanto, que a *Escola-interna* crie entre os professores uma cultura de estudos sobre temas específicos, de troca de experiências e de sistematização da prática pedagógica. Para tanto, não basta destinar algumas horas de trabalho dos professores para o planejamento e/ou estudo, é preciso desenvolver um programa de formação continuada

articulado com as necessidades de aprendizagens da *Escola-interna* e da equipe de professores.

5- Firmar parcerias

A *Escola-interna* ideal para os alunos-internos é a que oferece além da educação formal, também oportunidades de geração de renda, principalmente, após o cumprimento da pena. Esta é uma realidade ainda distante do nosso contexto, no entanto, não impossível de ser alcançada. A *Escola-interna* pode, através das parcerias que já mantém e de novas, buscar a profissionalização dos alunos-internos paralelamente a oferta do ensino formal, ou o aperfeiçoamento das ações que estes já desenvolvem no ambiente da prisão, como no caso dos artesanatos. Juntamente a isso, buscar instituições que possam oportunizar a inserção destes ao mercado de trabalho e a continuidade de seus estudos após o cumprimento de suas penas.

Há uma demanda de alunos-pesquisadores e estagiários de instituições de ensino superior do Estado para realizarem atividades de pesquisa junto aos alunos-internos da CPPP. Esta é outra oportunidade que a *Escola-interna* possui, para ampliar seu universo de ação pedagógica, uma vez que, poderia ter estas instituições como parceiras tanto na ação direta com os alunos-internos, quanto no desenvolvimento de pesquisas que viessem de encontro às necessidades da *Escola-interna* e de formação dos professores.

Oportunidades semelhantes de desenvolver trabalhos conjuntos podem ocorrer a partir de parcerias com Organizações não Governamentais (ONGs), profissionais liberais e instituições públicas ou privadas.

5 REFLEXÕES SOBRE O EXTRAMUROS

Quando alguém diz que a educação é a afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.

Paulo Freire

Optamos por conceber este trabalho de pesquisa como processo, usando uma metodologia ajustada às nossas realidades e necessidades. Muito embora tenhamos investido “esforços” para tirar algumas conclusões, as análises apresentadas devem ser consideradas no contexto de um professor-pesquisador da *Escola-interna*, portanto, ator da comunidade de prática do ambiente em estudo. Desta maneira, mesmo com as enormes contribuições de toda parte, a pesquisa apresentada é uma imagem “refletida” pelo “olho-espelho” do professor-pesquisador.

Se nos foi possível chegar a algumas conclusões sobre os aspectos intramuros da *Escola-interna* em estudo, estas foram apresentadas no corpo do trabalho. Cabe-nos, então, algumas reflexões sobre aspectos mais gerais, extramuros, que interferem na dinâmica de funcionamento da *Escola-interna* e podem até inviabilizar seu projeto de intervenção pedagógica no ambiente da prisão.

O fato da *Escola-interna* ser estruturalmente subordinada a instituições extramuros não legitima que estas imponham sobre ela suas amarras para a manutenção do sistema que elegantemente discursa, palavreia, mas na prática, tem condenado a ação pedagógica a uma limitação “aulística”, considerada tão melhor, quanto mais ingênua for; não valorizando a pesquisa por saber e temer o seu potencial de mudança.

Se é verdade que o caminho se faz ao caminhar, também é que existe uma diversidade deles que, por vezes, pode não se fazer digno ao esforço da caminhada. Conhecer o caminho é otimizar a eficiência do andar e, neste sentido, a pesquisa, a sistematização da práxis e o diálogo teórico com ela é fundamental para que não nos percamos em um labirinto de muitos andares sem enxergarmos o horizonte objetivo do caminho.

As instituições extramuros, as quais a *Escola-interna* está subordinada, são desconhecedoras das peculiaridades da comunidade de prática desta, porque não praticam com ela a sua cultura. Por isso, precisam interferir apenas o necessário na dinâmica de

funcionamento da EENG, procurando não tomar decisões por seus atores, que estes, sejam capazes e mais indicados para decidir. Afinal de contas, o que desejamos com a educação no ambiente da prisão? Tornar os presos mais “cultos”? Ou desencadear um verdadeiro processo de mudança e de oportunidades para estes? Se a opção for por esta última, há que se respeitar a autenticidade da cultura escolar interna e do seu projeto de intervenção pedagógica.

Somos conscientes de que, nos últimos meses, deixamos a desejar como “professor” na *Escola-interna*, tendo em vista o nosso afastamento das ações mais práticas do cotidiano escolar, priorizando as que pudessem nos auxiliar nesta pesquisa. Sabemos disso porque “viver é saber” e, apesar do distanciamento que, por vezes fez-se necessário, não deixamos de viver a *Escola-interna*, sobretudo, nas aprendizagens que nos eram acrescentadas a partir da convivência com seus atores e na vivência do seu contexto. São estas aprendizagens que nos permitem questionar nossas “certezas”, experimentar o não experimentado e quem sabe, ver emergir um novo autêntico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 3, n. 1 e 2, p. 7-40, 1991.

AGUIAR, Ubirajara Batista de. **O sistema penitenciário baiano: a ressocialização e as práticas organizacionais**. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2001.

ANDRADE, Sueli Amália de. Considerações gerais sobre a problemática ambiental. In: LEITE, A. L. T. de A.; MININNI-MEDINA, N (coord.). **Educação Ambiental: curso básico a distância: questões ambientais conceitos, história, problemas e alternativas**. 2. ed. Brasília, DF: MMA, 2001. cap. I, p. 17-61.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 105520**: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

ATHAYDE, Celso e MV Bill. **Falcão: meninos do tráfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

BARROS, Ângelo Roncalli de Ramos. **Relato de experiência – educação e trabalho – instrumentos de ressocialização e reinserção social**. Brasília, DF: UCB, 2004.

BAZOLLI, João Aparecido. **Os efeitos dos vazios urbanos nos custos de urbanização da Cidade de Palmas – TO**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2007.

BETTO, Frei. O cárcere visto por dentro. In: QUEIROZ, José J. (org.). **As prisões, os jovens e o povo**. São Paulo: Paulinas, 1985.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORGES, Valcelir. O que dizem os “bimbal”: a educação discutida através de bilhetes dos presos da Casa de Prisão Provisória de Palmas - TO. In: ENCONTRO DA SBPC, 59., 2007, Belém. **Anais...** Belém: Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência, 2007. Disponível em: <<http://www.servicos.sbpnet.org.br/sbpc/59ra/senior/livroeletronico/resumos/R6813-1.html>> Acesso em 20 fev. 2008.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 14. ed. Brasília – DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.

_____. Decreto-lei nº 7210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Infopen**. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>>. Acesso em 30 jan. 2008.

_____. _____. _____. **Relatório de gestão de 2004 e 2005**. Disponíveis em: <www.mj.gov.br/depen>. Acesso em: 28 jan. 2008.

_____. **Regras mínimas para tratamento do preso no Brasil**. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. Tradução Álvaro Cabral. 21. ed. São Paulo: Cutrix, 2000.

_____. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO FILHO, Luis Francisco. **A prisão**. São Paulo: Publifolha, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**; v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Lola Aniyar de. **Criminologia da reação social**. Tradução de: Éster Kosovski. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (MMAD). **Nosso Futuro Comum**. 2. ed., Rio de Janeiro: FGV, 1991.

CUNHA, Manuela Ivone P. da. **A prisão feminina como “ilha de Lesbos” e “escola do crime”**: discursos, representações, práticas: Núcleo de Estudos em Antropologia. 1991. Universidade do Minho. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/5248/3/A%20pris%c3%a3o%20co%20ilha.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2008.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DESCOLA, Philippe. Constructing natures: symbolic ecology and social practice. In: _____ & PÁLSSON, Gsli. **Nature and Society: anthropological perspectives**. London: Routledge, 1996, p. 82-102.

EDUCANDO para a liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa de Matos Pires. Poésis. In: **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. Organização Ivani C. A. Fazenda. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 15. ed. Petrópolis : Vozes, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 1-14.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA J.D. (org.). **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993.

_____. **Pedagogia da terra**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília-DF: UNESCO, 1996.

_____. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**. [S.l.], v. 6, 2005. p. 15-29.

GOES, Eda Maria. **Transição Política e Cotidiano Penitenciário**: história. São Paulo: [s.n], 2004. p. 219-238.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escolas, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

GUTIÉRREZ, Francisco & PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

HUMAN RIGHTS WATCH. **O Brasil atrás das grades**. Disponível em: <<http://www.hrw.org/portuguese/reports/presos/sistema2.htm>>. Acesso em 27 fev. 2008.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação penitenciária**: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. p. 73-84. In: Alfabetização e cidadania. **Revista de educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

_____. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade: questões sobre a diversidade. In: **Eja e Educação Prisional**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro. Boletim 06, mai. 2007. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2007/070514_educacaoprisional.swf>. Acesso em: 15 fev. 2007.

KOWARICK, Lúcio. **Capitalismo e marginalidade na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Escritos Urbanos**. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. Sobre Vulnerabilidade Sócio-econômica e Civil: Estados Unidos, França e Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 18, 2003.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LINHARES, Juliana. Chefe de cartel colombiano é preso em São Paulo. **Revista Veja**, São Paulo, v. 2021, [s.n], 15 de agosto de 2007.

LINHARES, Mozart. **Eugenia, Antropologia Criminal e Prisões no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

MATOS, Joselita. Acusado de violentar e matar garota é linchado. **Central de notícias da Secretaria da Segurança Pública do Tocantins**, Palmas, 18 abr. 2006. Disponível em:<http://www.ssp.go.gov.br/ag_noticias/con_noticia.php?col=2&pub=19907>. Acesso em: 12 fev. 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J.. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MISSE, Michel. As ligações perigosas: mercado informal ilegal, narcotráfico e violência no Rio. In: **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 93-116, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **Prisão: um paradoxo social**. 3. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2003.

PIRES, Armando de Azevedo Caldeira & GATTI, Thérèse Hoffman. A reinserção social e os egressos do sistema prisional por meio de políticas públicas, da educação, do trabalho e da comunidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 58-65, abr./set. 2006. Disponível em: <www.ibict.br/revistainclusaosocial/include/getdoc.php?id=153&article=20&mode=pdf->. Acesso em: 15 fev. 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca/>>. Acesso em : 15 jan. 2008.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Cidade e cidadania: inclusão urbana e justiça social. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 56, n. 2, 2004. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252004000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

RUSCHE, Jesus Robson (org.) . **Educação de adultos presos: uma proposta metodológica**, São Paulo: Funap, 1995.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Francisco. **Sistema Prisional brasileiro: um estudo exploratório sobre a educação como fator de ressocialização**. 2004. 112 f. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização)-CEULP/ULBRA, Palmas, TO, 2004.

SILVA, Rodrigo Barbosa e. **A escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos**. Palmas: UNITINS, 2007.

SOUZA, Luciane Espíndola de Amorim. **Remissão pela Educação**. 2002. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Universidade do Rio de Janeiro, 2002.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Carta da Ecopedagogia**. Disponível em: < <http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

VARELLA, Drauzio. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. **Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena**. In: VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 347-399.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
 PROPEAQ- PRÓ-REITORIA DE PESQUISAS E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DO AMBIENTE
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
 Avenida NS 15, ALCNO 14, bloco IV, sala D, Palmas -Tocantins
 CEP.: 77020-201
 TEL.: (63) 3218 8177

e-mail : ciambcoor@uft.edu.br // pgciamb@icb.ufmg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Desde o surgimento da pena de prisão no Brasil que a educação vem sendo discutida como estratégia de intervenção na dinâmica social dos presídios com vistas não só a oferta de escolarização, mas de novas perspectivas de vida para os alunos-internos dos seus cárceres.

No Estado do Tocantins, a oferta educacional à população prisional iniciou em fevereiro de 2005 e passa por constantes ajustes, sendo necessárias pesquisas que não apenas cumpra o papel de sistematizar as experiências vividas no interior das escolas-internas, mas que suscitem avanços teórico-metodológicos que se fazem necessários.

A pesquisa “**OLHO-ESPELHO: Reflexões sobre a Intervenção Pedagógica no Ambiente da Casa de Prisão Provisória de Palmas - TO**” será realizada na *Casa de Prisão Provisória de Palmas* – CPPP pelo mestrando em Ciências do Ambiente Valcelir Borges da Silva e orientado pela Professora Dr^a. Temis Gomes Parente. Terá como objetivo central apresentar reflexões e sugestões acerca do trabalho educativo junto aos alunos-internos da *Escola Estadual Nova Geração* (interna a *Casa de Prisão*) que possam suscitar o surgimento de uma proposta de educação potencialmente socializadora.

Para tanto, serão utilizadas entrevistas como estratégia de coleta de dados, onde os entrevistados irão responder a questões abertas relacionadas à vivência do ambiente prisional e à possibilidade da educação como fator estimulante da socialização dos apenados. A identidade dos entrevistados não será revelada na publicação do trabalho, cabendo a estes o direito de desistirem da participação, se assim desejarem.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____ certifico que, tendo lido as informações prévias e tendo sido suficientemente esclarecido pelo pesquisador Valcelir Borges da Silva, estou plenamente de acordo com a realização deste estudo, autorizando a realização da entrevista referida acima.

Palmas, _____ de _____ de 2007.

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista com os Alunos-internos

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Série: _____

Data: ____/____/____

2. QUESTÕES DESENCADEADORAS

1- Onde e como foi a sua infância?

- Composição e estrutura familiar
- Condições de convivência
- Situação sócio-econômica e cultural

2- Frequentou a escola antes da prisão? Como foi a experiência?

- Contribuição para a sua formação
- Momentos significativamente bons e ruins deste período
- Por que não deu continuidade?

3- Quando e como começou a trabalhar?

- Fazia o quê? Tinha que idade?
- Trabalhou na rua?
- Trabalhou com carteira assinada?

4- Além da família e da escola, que outras instituições ou grupos frequentava?

- Tinha muitos amigos? Como era a relação com eles?
- O que costumava fazer como atividade de lazer/cultura?

5- Passou por algum centro de atendimento sócio-educativo para adolescentes em conflitos com a lei?

- Quando? Por quê?
- Que lembranças traz da época?

6- O que significa a prisão para você?

- O que tem de bom e de ruim?
- O que aprendeu com a prisão?

7- O que lá de fora é adaptado na prisão e o que só existe aqui?

- Regras de conduta
- Relações entre os presos

8- Quando o preso sai da prisão o que leva dela?

- Sentimentos, aprendizagens, alianças

9- Acha que na prisão o sujeito fica totalmente isolado da sociedade? Por quê?

- Informações, Eventos

10- Quais suas expectativas para quando sair da prisão?

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista com os Professores

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Formação: _____

Disciplina(s) e séries que leciona: _____

Data: ____/ ____/ ____

2. QUESTÕES DESENCADEADORAS

- 1- Em que a *Escola-interna* (Nova Geração) se diferencia das escolas extramuros?
- 2- Quais os principais empecilhos no desenvolvimento do trabalho educativo?
- 3- Qual o papel da *Escola Estadual Nova Geração*.?
- 4- A escola ajuda na socialização dos alunos-internos? De que maneira?
- 5- Quais pontos podem ser destacados como positivos ou negativos com relação à rotina de trabalho na escola?
- 6- Como a cultura interna da prisão se faz presente na escola e vice-versa?
- 7- O que o professor, o agente e o aluno-interno podem e o que não podem fazer no espaço da escola?
- 8- Qual a diferença entre os papéis de professor, de agente e de aluno-interno?
- 9- Que qualidades positivas e negativas atribui ao grupo de professores, agentes e alunos-internos?
- 10- Como seria a escola ideal para o contexto da CPPP?

APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista com os Agentes Prisionais

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Escolaridade: _____

Data: ____/____/____

2. QUESTÕES DESENCADEADORAS

- 1- Em que consiste o trabalho do Agente Prisional na escola?
- 2- Você gosta do trabalho que desenvolve? Por quê?
- 3- Quais as principais dificuldades do trabalho?
- 4- Em sua opinião a prisão cumpre o papel de preparar o indivíduo preso para o retorno a sociedade extramuros? Por quê?
- 5- Como você avalia o trabalho da escola na CPPP?
- 6- O que o professor, o agente e o aluno-interno podem e o que não podem fazer no espaço da escola?
- 7- Que qualidades positivas e negativas atribui ao grupo de professores, agentes e alunos-internos?
- 8- O que a escola pode fazer para melhorar o trabalho dos agentes?
- 9- Quais críticas você faria ao trabalho de escola? E sugestões?
- 10- Como seria a escola ideal para o contexto da CPPP?

APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Coletiva com as Turmas

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Turma: _____

Data: ____/ ____/ ____

2. QUESTÕES DESENCADEADORAS

- 1- Como ficaram sabendo da escola e por que resolveram estudar?
- 2- O que esperavam encontrar na escola?
- 3- A escola atendeu as expectativas?
- 4- A escola conhece a cultura interna da prisão?
- 5- O que acontece no interior da prisão que a escola precisa saber para melhorar o seu atendimento?
- 6- O que vocês aprendem na escola é útil para a vida que levam dentro da prisão? E fora dela?
- 7- O que vocês não sabiam e aprenderam na escola? E na prisão?
- 8- O que vocês mudariam e o que manteriam na escola?
- 9- Qual a importância da escola para a socialização dos alunos-internos?
- 10- Como seria a escola ideal para o contexto da CPPP?

APÊNDICE F – Glossário

Baculejo – Revista de cela

Barraco – Cela

Bigorna – Grade da cela que dá para o corredor

Bimbal – Bilhete, carta

Boi – Privada, vaso sanitário

Cadeia – Tempo de pena

Cair – Ser pego, preso

Camarada – Amigo, gente boa, legal

Chuva – Entrada de policiais no pavilhão para revistas

Cobal – Conjunto de materiais diversos trazidos pelos familiares dos presos

Corre – Favor

Corredor – Preso que fica nos corredores e faz favores

Corró – Novato, recém chegado

De boa – Bacana

Indaga – Dizeres, questionamentos, insultos

Kit rodado – Conjunto de materiais de higiene pessoal distribuídos pela *Casa de Prisão*

Orelhão – Brecha na muralha que separa as áreas do banho de sol dos pavilhões A e B

Pé de pano – Amante

Perereca – Instrumento improvisado com fios metálicos que ligados a rede elétrica e em contato com a água, faz esta aquecer

Radar – Pedaco de espelho utilizado para ver pessoas e/ou objetos fora do campo “normal” de visão

Tereza – Corda utilizada para fins diversos, inclusive, enforcamentos

Tranca – Cela fechada,

Vacilão – Que vacila, age contra as regras internas

Veneno – Ruim, mau, punição/ boa, forte, potente (quando se refere à droga)

X – Cela

Xêpa – Comida/almoço

Xuxo – Instrumento constituído de material cortante ou perfurante, normalmente, afixado em canetas através do seu derretimento

Zinca – Ruim, enjoado, malvado

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)