

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANTÔNIO ARTEQUILINO DA SILVA NETO

**AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE LEITURA DOS DETENTOS
ALFABETIZADORES E ALFABETIZADOS DO COMPLEXO
PRISIONAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA**

**GOIÂNIA
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ANTÔNIO ARTEQUILINO DA SILVA NETO

**AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE LEITURA DOS DETENTOS
ALFABETIZADORES E ALFABETIZADOS DO COMPLEXO
PRISIONAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo.

GOIÂNIA
2009

Antônio Artequilino da Silva Neto

**AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE LEITURA DOS DETENTOS
ALFABETIZADORES E ALFABETIZADOS DO COMPLEXO PRISIONAL DE
APARECIDA DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Goiás, para obtenção
do Título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo – FE/UFG
Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Maria Zaira Turchi – FL/UFG

Prof.^a Dr.^a Isabel Ibarra Cabrera – FE/UFG

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA NETO, Antonio Artequilino.

As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia. / Antonio Artequilino da Silva Neto – Goiânia, GO: 2009, 187 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo – FE/UFG.

Dissertação (mestrado) - Linha de pesquisa “Formação e Profissionalização Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

1. Alfabetização. 2. Detentos. 3. Submissão. 4. Resistência.

Ao meu pai Ourim, (*in memorian*), um homem digno e forte que sempre valorizou a vida e de quem sou herdeiro do prazer de ler e do gosto de querer aprender sempre mais.

À minha mãe, Francinete, que me ensinou a ler os acontecimentos da vida e me incentivou a lutar pelos nossos sonhos.

A Hosana, João Vítor, Paulo Ricardo e Marco Antonio, que souberam me perdoar por minhas ausências e por quem reafirmo meu compromisso de afeto, cuidado, responsabilidade, atenção e ternura.

Aos meus irmãos, irmãs, parentes e pessoas especiais que, ao me dedicarem sua confiança, me ajudaram a me sentir mais humano e mais convicto dos princípios que conferem sentido ao meu viver.

À professora Orlinda, exemplo de amor à educação que realiza leituras formidáveis com dedicação, sabedoria e sensibilidade humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo, pelas valiosas contribuições teóricas, pela orientação segura e pelos apontamentos precisos realizados durante a minha pesquisa. Neste período de descobertas e crescimento, foi mais do que uma profissional competente, trazendo-me o estímulo necessário, na hora certa, com altruísmo, sabedoria, paciência, dedicação, profissionalismo e grande amor pela educação.

Às professoras Isabel Ibarra Cabrera e Maria Zaira Turchi por suas ricas e imprescindíveis contribuições ao presente trabalho quando de sua qualificação.

Aos detentos alfabetizadores com quem me orgulho de ter convivido, por acreditarem, mesmo diante dos conflitos, nas possibilidades de aprendizagem de seus companheiros de cela e, por permitirem que as salas de aula do cárcere se transformassem também em um espaço para muitas descobertas, as quais me instigaram cada vez mais a procurar caminhos possíveis para a formação de leitores críticos em um espaço prisional.

Aos detentos que participaram do processo de alfabetização dentro do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia por tudo que me ensinaram em um ano de convivência. Agradeço os grandes ensinamentos sobre a aridez da vida por entre as grades, os sonhos de liberdade compartilhados no despertar para a alfabetização e o crescimento humano obtido a partir do percurso realizado ao lado dos grandes dilemas e adversidades existentes na prisão.

Ao meu pai (in memoriam), que permaneceu em meu coração em todas as etapas deste trabalho e que, por sua generosidade e sabedoria, continua sendo fonte constante de inspiração para o meu caminhar na vida.

À minha mãe, meus irmãos e minhas irmãs pelo estímulo, apoio e cumplicidade no enfrentamento de tantos desafios enfrentados juntos ao longo de nossas vidas. Meu desejo é que consigam realizar seus sonhos em um mundo mais humano, justo fraterno e solidário.

À minha esposa Hosana e aos meus filhinhos João Vítor, Paulo Ricardo e Marco Antonio, por cada detalhe de sua presença generosa em minha vida, sobretudo nestes três últimos anos.

Aos professores e professoras do mestrado, em especial as Professoras Isabel, Maurides, Ivone, Ruth, Solange e Marília que, por meio de seus conhecimentos, possibilitaram que teorias consistentes passassem a ter muito mais significado para mim.

A Lilian de Oliveira Goulart, Daniele Afonso do Prado, Filogonia Alves Santana e Silva, companheiras e amigas com quem tive o privilégio de conviver mais de perto nos trabalhos desenvolvidos junto aos detentos alfabetizadores e alfabetizados e com quem aprendi a ser mais solidário e a lutar pelo respeito à dignidade humana.

A Cinthya Hayashida de Carvalho Zortea pelo apoio constante ao processo de alfabetização, por sua crença inabalável na justiça e por sua destacada atuação em defesa dos Direitos Humanos na prisão quando atuou como Superintendente de Reintegração Social da SEJUS.

Às colegas aposentadas do BB e educadoras do Programa BBeducar Nelma Silva e Zenira Inocêncio pela contribuição ímpar na preparação dos alfabetizadores detentos no início dos trabalhos e por sua generosa presença no cerimonial de conclusão.

Aos amigos queridos do Banco do Brasil de Goiás, Tocantins e São Paulo, muito especialmente às Unidades de Gestão de Pessoas, Gepes Goiânia e Ribeirão Preto, pelo apoio incondicional a esse importante projeto de minha vida.

A Lúcie Nara por sua inestimável colaboração, realizada a tempo e a contento com altruísmo, estima, bondade, consideração e amizade.

À Fundação Banco do Brasil e muito especialmente à amiga Lucielli pelo incentivo, apoio e acompanhamento do Programa BBeducar no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.

Aos colegas da pós-graduação, pessoas especiais que, em nossos encontros, e mesmo à distância, muito contribuíram com reflexões e sugestões.

Às funcionárias da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás pela atenção e cuidado com os professores e alunos.

Às autoridades da área de segurança pública e aos dirigentes da POG e CPP pelo auxílio e boa vontade, em especial, ao Capitão Sérgio Duarte que, no período da realização dos trabalhos de alfabetização no Complexo Prisional, exercia o cargo de Diretor da Casa de Prisão Provisória e muito contribuiu com sua prontidão e profissionalismo.

Tempo virá. Uma vacina preventiva de erros e violência se fará. As prisões se transformarão em escolas e oficinas. E os homens imunizados contra o crime, cidadãos de um novo mundo, contarão às crianças do futuro estórias absurdas de prisões, celas, altos muros, de um tempo superado.

Cora Coralina

RESUMO

SILVA NETO, Antonio Artequilino. **As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.** 2009. 187 f. Dissertação (Linha de pesquisa “Formação e Profissionalização Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

A presente dissertação, ligada à linha de pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”, analisa as práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, dentro de um contexto que envolve uma população carcerária constituída em sua maioria por sujeitos estigmatizados pela sociedade que, paradoxalmente, os oprime e se sente por eles atemorizada. São indivíduos majoritariamente excluídos, marginalizados, pouco escolarizados e socialmente desfavorecidos. A pesquisa tem como objetivo analisar o discurso dos detentos que participaram de um processo de alfabetização dentro do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, no período de julho de 2007 a junho de 2008, para compreender as suas práticas e representações de leitura, tendo como fontes privilegiadas a própria fala dos alfabetizadores e alfabetizados no ambiente do cárcere. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que a metodologia e o aporte teórico estão fundamentados na análise das representações discursivas a partir dos estudos de Bakhtin, Vygotsky, Foucault, Goffman, Bourdieu, Certeau, Freire e Chartier, dentre diversos outros autores que também ajudaram a alicerçar cientificamente as constatações feitas ao longo desta pesquisa. A coleta dos dados para análise foi realizada no interior do Complexo Prisional que abrange a Casa de Prisão Provisória (CPP) e a Penitenciária Cel. Odenir Guimarães (POG), localizados no município de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, a partir de experiências vividas durante e após o referido período em que aconteceram os trabalhos de alfabetização. Após a seleção de amostra para a pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas gravadas com dezesseis detentos, dos quais oito atuaram como alfabetizadores e oito foram considerados alfabetizados. A análise das práticas e representações de leitura dos jovens e adultos em regime de privação da liberdade demonstrou que, mesmo nas condições de precariedade em que foi realizado o trabalho de alfabetização, foi possível alfabetizar 64% desse grupo de detentos que ainda tem muito a buscar no mundo da leitura, através da continuidade dos seus estudos. A análise demonstrou ainda que as condições precárias e deficientes do presídio interferem no processo de ensino e aprendizagem, resultando na interdição das leituras e dos leitores. Nesse sentido, a pesquisa ressalta a necessidade do incentivo às práticas de leitura em ambientes adequados, formais ou informais, como componente de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos dentro dos espaços prisionais existentes não só em Aparecida de Goiânia, como também em outras cidades do Brasil.

Palavras-chave: alfabetização; detentos; submissão; resistência.

ABSTRACT

SILVA NETO, Antonio Artequilino. **As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.** 2009. 187 f. Dissertação (Linha de pesquisa “Formação e Profissionalização Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

This present dissertation related to the line of research “Teaching Staff Formation and Professionalization” analyzes the practices and the representations of those teachers and learners prisoners in the Prison Complex of the Aparecida de Goiânia, in a context which the population of the prison is involved and it is constituted majority by stigmatized individuals according to a society that in a paradox way, at the same time, oppresses and fears them. Most of them are excluded and marginalized, without schooling and come from poor and unprotected social conditions. The research has as a goal to analyze the speech of those prisoners that have participated of a process of literacy inside the Prison Complex of the Aparecida de Goiânia, in a period of time from July 2007 to June 2008, the process of understanding their practices and their representations of reading, it was considered as a privileged source the proper speech of the teachers and learners inside the carcere environment. It is a qualitative research with the methodology and the theory content are based on the analyze of the discursive representations from studies by Bakhtin, Vygotsky, Foucault, Goffman, Bourdieu, Certeau, Freire and Chartier, among many others authors who also helped to base scientifically the results and the evidences carried out along this research. The data collected in order to make the analyze, took place inside the Prison Complex of the Aparecida de Goiania, and it includes the Provisional Prison House (Casa de Prisão Provisória) and the Prison Coronel Odenir Guimarães (Penitenciária Odenir Guimarães) located in the city of Aparecida de Goiania, in the state of Goias, they were collected from experiences lived along and after the time when those literacy tasks were happening. After selecting a sample for the qualitative research, semi structured interviews were carried out and recorded with sixteen prisoners, eight of them performed as teachers and eight were considered learners. The analyze of the practices and representations of young and adult reading, deprived of freedom pointed out that even under the bad conditions that the research was carried out, it was possible to teach reading and writing 64% of this group of prisoners, and also they still have a great search through the world of reading by keeping themselves studying. The analyses has also demonstrated that the bad and precarious conditions of the carcere interferes in the process of teaching and learning, as a result the readers were banned of the activity of reading. In this sense, the research points out the need of encouragement of habits of reading in a proper environment, formal and informal, as a component of a public policy aimed to young and adults education inside prison sites, not only in Aparecida de Goiânia, as well as in any other city in Brazil.

Key words: literacy; prisoners; resistance; resignation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Espaço de isolamento de presos	45
Ilustração 2	Extrato Simplificado de Distribuição de Recursos	67
Ilustração 3	Alunos detentos saindo do Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira	73
Ilustração 4	Corredor de uma ala do presídio masculino	74
Ilustração 5	Corredor de uma ala do presídio feminino	75
Ilustração 6	Barracas montadas pelos presos para as visitas íntimas na POG ...	76
Ilustração 7	Cela com vários detentos	99
Ilustração 8	Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, que funciona dentro da POG	118
Ilustração 9	Dizeres escritos no muro próximo à Penitenciária Feminina Consuelo Nasser	127
Ilustração 10	Preparativos da cerimônia de formatura com o protesto “livros que voam”	130
Ilustração 11	Apresentação dos detentos alfabetizadores no protesto “Livros que Voam”	131
Ilustração 12	Leitura na “cela de aula”	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Análise Regional de Distribuição de Recursos FUNPEN	65
-----------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Gostos, Opiniões e Práticas de Leitura	149
----------	--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGANP	-	Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos
AGSP	-	Agência Goiana do Sistema Prisional
BBEDUCAR	-	Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da FBB
CEF	-	Caixa Econômica Federal
CEPAIGO	-	Centro Penitenciário de Atividades Industriais de Goiás
CFA	-	Curso de Formação de Alfabetizadores
CNJ	-	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	-	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CPP	-	Casa de Prisão Provisória
DEPEN	-	Departamento Penitenciário Nacional
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FBB	-	Fundação Banco do Brasil
FUNPEN	-	Fundo Penitenciário Nacional
GEPES	-	Gestão de Pessoas e Responsabilidade Sócioambiental
INAF	-	Indicador de Alfabetismo Funcional
INFOPEN	-	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
IPEA	-	Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas
LEP	-	Lei de Execuções Penais
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
ONG	-	Organização Não Governamental
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
POG	-	Penitenciária Coronel Odenir Guimarães
SECAD	-	Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade
SEDH/PR	-	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Pres. da República
SEJUS	-	Gerência de Assistência Educacional e Profissional
SUSEPE	-	Superintendência do Sistema de Execução Penal
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UNB	-	Universidade de Brasília
UNESCO	-	Órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Dos múltiplos percursos às interlocuções teóricas e metodológicas..... 15

1 O SISTEMA PRISIONAL 37

1.1 Prisão: espaço de falência 37

1.2 Direitos Humanos na prisão 42

1.3 Lei de Execuções Penais (LEP)..... 50

1.4 O sistema prisional brasileiro 61

1.5 Goiás e o Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia 66

2 DENTRO DO CÁRCERE..... 80

2.1 Educação na prisão 80

2.2 Liberdade e esperança 86

2.3 O detento, o crime e a pena 88

2.4 O estigma e a cultura prisional 97

2.5 O poder da prisão 103

3 LEITURAS POSSÍVEIS E IMPOSSÍVEIS NA PRISÃO 109

3.1 Educação na (des) educação do cárcere 110

3.2 Leituras de textos e contextos: descobertas 115

3.2.1 Alfabetização e letramento 115

3.2.2 Alfabetizadores por contingência 118

3.2.3 Alfabetização: educação ou mera assistência?..... 121

3.2.4 Fazendo escolhas..... 124

3.2.5 Livros que Voam 128

3.2.6 Formação do leitor crítico 131

3.2.7 O descumprimento da LEP 134

3.3 Alfabetização de leitores 136

3.4 Libertem a leitura 142

3.5 Que falem os presos 150

3.6 Da fala submissa às práticas discursivas da resistência 156

CONSIDERAÇÕES FINAIS 163

REFERÊNCIAS 169

APÊNDICE I – Detentos alfabetizadores e alfabetizados entrevistados 180

APÊNDICE II – Roteiro de entrevistas com os alfabetizadores 181

APÊNDICE III – Roteiro de entrevistas com os alfabetizados 182

ANEXO I – Relatório do 4º. Encontro Pedagógico dos detentos alfabetizadores 183

ANEXO II – Convite para solenidade de formatura dos detentos alfabetizados 187

INTRODUÇÃO

Dos múltiplos percursos às interlocuções teóricas e metodológicas

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Paulo Freire

Eram mais de três horas da tarde do dia 23 de junho do ano de 2008. O local era o Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia (GO), onde atualmente mais de quatro mil pessoas, entre homens e mulheres aguardam julgamento na Casa de Prisão Provisória (CPP) ou cumprem pena na Penitenciária Odenir Guimarães (POG). Estavam realizando um evento simbólico que comemorava a alfabetização de 222 detentos de um total de 348 inscritos (212 na CPP e 136 na POG) inicialmente no processo de alfabetização. Por questões de segurança, os detentos que naquele momento passavam a ser considerados alfabetizados, estavam ausentes da cerimônia, presos em suas celas. De um total de 34 detentos alfabetizadores que assumiram o trabalho de alfabetização dentro do Complexo Prisional, 20 deles trabalharam até o final do processo e estavam presentes no evento de encerramento, no qual realizaram um protesto contra a prisão do livro. O protesto foi criativo. Centenas de livros estavam espalhados pelo local onde acontecia o evento, a maioria deles estava pendurada em varais constituídos por fios de nylon transparente. “Livros que voam” era o tema do protesto que exigia liberdade para a leitura dentro das celas da prisão. Com sacos pretos de lixo envolvidos em seus corpos, os detentos alfabetizadores cantaram a música de autoria de Geraldo Vandré “Pra não dizer que não falei de flores”.

Mas, o que eu estava fazendo naquele evento? Eu estava ali por ter feito uma opção de trabalho na área de educação há vários anos. Na verdade, assumi a tarefa de atuar como educador há dezenove anos. Trabalhei na rede pública estadual de ensino no interior do Estado do Tocantins como professor contratado durante quatro anos no Colégio Rui Brasil Cavalcante na cidade de Miranorte. Em abril de 1994, ingressei por meio de concurso público nos quadros do Banco do Brasil, para exercer as funções de escriturário. Alguns meses após a minha posse na empresa, obtive aprovação em um concurso interno para desempenhar as

funções de “educador corporativo¹” nos processos de treinamento e desenvolvimento profissional dos funcionários da empresa.

Paralelamente às minhas atividades profissionais no Banco, trabalhei em projetos de alfabetização de jovens e adultos realizados em algumas regiões do Brasil. Minha primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos - EJA ocorreu no ano de 1994 na cidade de Paraíso do Tocantins. As aulas eram realizadas à noite em um bairro popular chamado Pouso Alegre e envolvia mais de 20 alunos com idades compreendidas entre 19 e 75 anos. A turma, em sua maioria, era constituída por trabalhadores rurais e donas de casa. O projeto tinha o apoio da Prefeitura Municipal que, por sua vez, oferecia merenda escolar para os alunos, todos muito pobres e que chegavam famintos à escola. Tinham a auto estima muito baixa, julgavam-se inferiores às pessoas que consideravam “letradas” e adotavam um discurso de total submissão para todos os que visitavam a sala de aula, ao mesmo tempo em que demonstravam grande resignação quanto às asperezas de sua própria realidade de vida. Esta primeira turma ampliou de forma significativa a minha compreensão sobre a falta de oportunidades educacionais e sua relação com a miséria, com a ausência do poder público e com a impossibilidade de muitos terem, ao menos, os direitos básicos para viverem com dignidade.

Assim como aconteceu em Paraíso do Tocantins, participei também de experiências com EJA em várias cidades nos Estados da Paraíba, Pernambuco, Alagoas, São Paulo, Goiás e no Distrito Federal. Os deslocamentos para outras Unidades da Federação aconteciam em virtude de minha atuação no Programa BB Educar e foram coordenados e custeados pela Fundação Banco do Brasil - FBB².

O Programa BB Educar financia a formação inicial de alfabetizadores indicados pelos seus parceiros (poder público e ONGs) e oferece todo o material necessário para a realização das aulas nos núcleos de alfabetização constituídos. O Programa objetiva contribuir com uma participação mais ativa dos indivíduos na vida comunitária e em iniciativas locais de combate à pobreza e à exclusão. Tudo começou com uma experiência de alfabetização de pessoas que prestavam serviços dentro das agências do Banco do Brasil (carpinteiros, eletricitas, pedreiros, pintores, copeiras, dentre vários outros), a partir daí, o Banco do Brasil lançou no

¹Profissional indicado para trabalhar em processos de capacitação dos demais funcionários nas áreas de finanças, comércio exterior, agronegócios, atendimento ao público, dentre outras áreas de atuação do Banco do Brasil.

²A Fundação Banco do Brasil coordena em nível nacional o programa de alfabetização de jovens e adultos “BB Educar”, o qual é realizado em parceria com o poder público, com organizações não governamentais e com a iniciativa privada.

ano de 1992 um Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, o BB Educar. Em abril de 2000, o Programa passou a ser gerenciado pela Fundação Banco do Brasil.

A proposta do Programa é a de contribuir com a diminuição do índice de analfabetismo e colaborar para a inclusão dos alfabetizandos no ensino fundamental. A metodologia do Programa BB Educar é concebida com base nos princípios de uma educação libertadora e na prática da leitura do mundo, que se identifica com os princípios filosóficos e políticos de educação concebidos por Paulo Freire, os fundamentos epistemológicos do processo de conhecimento de Jean Piaget e com os estudos psicolinguísticos de Emília Ferreiro.

Apesar de o discurso institucional apontar para a boa intencionalidade do Programa BB Educar, com o passar do tempo pude compreender que os desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil são amplos e complexos demais para serem assumidos por fundações ou entidades sem fins lucrativos vinculadas ou não à iniciativa privada. O Estado não pode se eximir do seu papel constitucional de oferecer educação de qualidade, laica, gratuita e de acesso universal para todos os cidadãos. Nesta perspectiva, é também de fundamental importância o papel das Universidades Públicas, por isso, vi na realização do mestrado em educação na UFG, uma grande oportunidade para realizar uma pesquisa que pudesse contribuir com o conhecimento acadêmico e científico e que envolvesse práticas e representações de leitura, EJA e educação em espaços prisionais.

A partir daí, comecei a levantar questões importantes que me acompanharam nos trabalhos de EJA e que estão também presentes nesta pesquisa, as quais se relacionam com o valor a ser atribuído à fala das pessoas socialmente desfavorecidas que ainda insistem na esperança de serem alfabetizadas para terem mais chances de conseguir empregos, ou segundo suas próprias palavras, “aprender para mudar de vida”.

Concluí, no ano de 2003, o curso de licenciatura e bacharelado em História na Universidade Federal de Goiás (UFG) e minha formação de historiador me fez questionar a chamada história tradicional que não leva em consideração a fala, os costumes, os fazeres e o pensamento do povo em geral ao passo que privilegiava os detentores do poder político, clerical, militar e econômico.

Surgiram maneiras novas de pensar a história que, ao longo do século XX, ficaram conhecidas como nova história e história cultural. Ainda que possuam suas especificidades, podem ser caracterizadas como movimentos de oposição ao modo tradicional de fazer história, ou seja, uma reação à chamada escola “positivista” do século XIX. Com o advento desta crise epistemológica inaugurada na segunda década do século passado com a Escola dos

Annales e pela constatação, por parte de alguns historiadores, de que não existem fatos, mas apenas interpretações, seguem-se mudanças de rumo e tentativas de encontrar caminhos alternativos para superá-la, o que levou a debates especialmente intensos a partir dos anos de 1960, quando outras formas de produzir história adquirem repercussão.

Assim, indo além do conceito de mentalidades, identificado como um paradigma da nova história surge o conceito de representação e a nova história conhece sua herdeira na nova história cultural. Para Chartier (1990) é preciso pensar a história cultural como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço. O conceito de representação foi ampliado por Chartier para incorporar aspectos tanto verbais quanto icônicos. Esse autor da história do livro e da leitura discute as formas de leitura e a construção de sentidos pela apropriação dos conteúdos das obras pelos diversos leitores.

Portanto, minha formação como historiador me ajudou a compreender que a fala dos alfabetizadores e dos alfabetizados em processos de alfabetização, quer seja em uma sala de aula comum ou mesmo na cela de uma prisão, revela as representações que fazem da leitura, do trabalho, da família, da religião e, enfim, da realidade como um todo. Os seus discursos não revelam apenas sua frustração e o sentimento de culpa por não terem conseguido estudar, mas também a compreensão de um sistema opressor que os discrimina e que é excludente. Alguns resistem a este sistema, outros se submetem a ele.

Muito mais do que bancário, sou professor, além de obter licenciatura e bacharelado em história pela UFG, fiz especialização em educação de adultos na UNB - Universidade de Brasília e trabalhei em escola pública por 5 anos. Trabalho nas salas de aula do Banco do Brasil há mais de 15 anos, mais detidamente na formação técnica e profissional dos funcionários de carreira de todos os níveis e provenientes de todas as áreas de atuação da instituição no sistema financeiro. Sabendo que o Banco do Brasil é patrocinador da FBB e por não estar satisfeito apenas com o trabalho educacional no interior da empresa, tomei a decisão de participar de um dos projetos da FBB na área da educação, o BB Educar. Tal decisão me possibilitou trabalhar com as comunidades em vários estados do Brasil, no acompanhamento de educadores populares.

De todos os trabalhos envolvendo a Educação de Jovens e Adultos - EJA que realizei nos últimos anos, merecem destaque especial, as experiências vividas em Goiás por terem sido mais ricas e demoradas, uma vez que nelas me dediquei por mais tempo e por terem acontecido em contextos diferentes nas cidades de Goiânia, Anápolis e Aparecida de Goiânia.

Neste contexto do Estado de Goiás, a experiência no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia se particulariza porque nela pude reconhecer, de uma forma muito significativa, que o educador também aprende a partir da reflexão de sua própria prática educativa. Ao participar da experiência no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, aprendi muito e me percebi como sujeito fazedor de outras possibilidades de se construir conhecimento através da educação, daí o motivo maior de ser esta experiência o objeto de análise da presente dissertação.

O convênio que possibilitou o processo de formação e acompanhamento dos alfabetizadores foi viabilizado por meio da Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás através da sua área de reintegração social, constituída por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos e o apoio financeiro para a compra de todo o material necessário para as aulas de alfabetização foi assumido pela FBB com a mediação da agência Setor Público do Banco do Brasil em Goiânia e da Unidade Regional de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil – GEPES Goiânia³, da qual eu fazia parte como primeiro gestor.

Após a formalização do convênio foi implantado o Programa BB Educar no interior do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia. A primeira ação se deu com a realização do Curso de Formação de Alfabetizadores - CFA, o qual tinha a carga horária de 40 horas (5 dias de oito horas) e no qual atuei com as educadoras Nelma Silva e Zenira Inocêncio, ambas assim como eu, pertencentes ao quadro de colaboradores da FBB, momento em que tive o primeiro contato com o grupo de detentos alfabetizadores. Será que é apropriado defender a formação de alfabetizadores com apenas uma semana de treinamento? Com o passar do tempo e com a vivência dentro do presídio, cheguei à conclusão de que não é possível propor uma formação em tão pouco tempo e com tantas outras limitações. A formação se constrói ao longo do tempo com muito estudo, leituras enriquecedoras, reflexões em torno da prática docente e esforços conscientes em prol do aprimoramento constante.

A partir daí, trabalhei com o objetivo de formar e acompanhar o grupo de alfabetizadores detentos entre os meses de julho de 2007 a junho de 2008. À medida que o processo de formação dos detentos alfabetizadores acontecia, várias questões foram se constituindo, algumas respondidas, outras em busca de respostas e encaminhamentos.

Contudo, não trabalhei sozinho na coordenação dos trabalhos de orientação e acompanhamento dos detentos alfabetizadores. Partilhei os momentos de planejamento com

³ Unidade Regional que cuida da área Gestão de Pessoas e Responsabilidade Sócioambiental do Banco do Brasil nos Estados de Goiás e Tocantins. Trabalhei na GEPES Goiânia durante todo o período em que aconteceram os trabalhos no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.

toda a equipe de reintegração da Gerência de Assistência Educacional e Profissional – SEJUS, coordenada pela Superintendente de Reintegração Social, Cinthya Hayashida de Carvalho Zortea, com assessoria da Gerente de Assistência Educacional e Profissional da SEJUS Filogonia Alves Santana e Silva, a qual contava em sua equipe com as funcionárias Daniele Afonso do Prado e Lilian de Oliveira Goulart. Daniele foi transferida e deixou a Agência Prisional após alguns meses de trabalho no processo de alfabetização.

Com o passar do tempo e de uma maneira bastante natural, os encontros pedagógicos foram sendo coordenados por três pessoas: LÍlian, Filogonia e eu. Senti-me muito bem acompanhado e os detentos alfabetizadores também. LÍlian, como arteterapeuta incentivava a realização de trabalhos criativos que incluíam música (ela sempre levava o violão e o tocava com o acompanhamento de todos), trabalhos com recortes de jornais e revistas, artes plásticas, textos e imagens que tinham a finalidade de promoverem discussões e provocarem reflexões. Além disso, Filogonia, como pedagoga se preocupava com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos núcleos de alfabetização.

Nesse período de quase um ano em que trabalhei diretamente ao lado de LÍlian e Filogonia com os detentos alfabetizadores do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, o meu contato com os detentos alfabetizados eram mais restritos por questões de segurança. No entanto, em vários momentos, tive que rever minha postura no sentido de tomar cuidado com o uso de palavras técnicas e de refletir sobre as “certezas” que estavam arraigadas em minha maneira de compreender o ambiente do cárcere. Quando aceitei o convite para orientar e acompanhar um grupo de detentos, até então candidatos a se tornarem alfabetizadores, que não tinham formação na área de educação e nenhuma experiência em sala de aula, eu me agarrei à convicção de que, nem todos os detentos que seriam alunos, eram de fato analfabetos, mas que todos, sem nenhuma exceção, eram leitores, ou seja, possuíam algum nível de letramento, já que viveram em uma sociedade letrada.

O desafio de trabalhar com um grupo bastante heterogêneo de “pretensos e bem intencionados professores leigos”, que estavam aprisionados por motivos diversos, cumprindo pena ou não, me incomodou muito no início do trabalho. Inferi que a baixa auto-estima do grupo de detentos que se prontificaram para a alfabetização de outros presos poderia ser um obstáculo ainda maior que a falta de experiência e de uma formação adequada para a atuação com a EJA.

Os alfabetizadores detentos não possuíam formação na área de educação, no entanto, as condições de segurança impossibilitavam a indicação de educadores do quadro da Secretaria de Educação do Governo Estadual de Goiás.

O acompanhamento que decidi fazer do trabalho dos detentos alfabetizadores no Complexo Prisional de Aparecida partiu de uma decisão pessoal, motivada pelo gosto de trabalhar com a educação e também pela identificação que tive com os detentos que se dispuseram a alfabetizar outras pessoas gerando inúmeras possibilidades de leitura e trabalho educativo dentro do cárcere. Entendo, no entanto, que não apenas o analfabetismo, mas todas as grandes questões da educação dependem da atuação do Estado na implantação de políticas públicas que valorizem os profissionais da educação e criem condições adequadas para a universalização de acesso ao ensino público de qualidade, que poderá democratizar as oportunidades de desenvolvimento humano e se voltar para as grandes prioridades do sistema educacional, dentre elas a EJA.

Fui convencido pelo argumento da contingência e precariedade do estabelecimento prisional, que não poderia garantir a segurança de alfabetizadores de fora da prisão. Um grupo de presos já havia manifestado que aceitariam trabalhar como alfabetizadores dos seus próprios companheiros detentos que faziam parte de seus respectivos “grupos naturais”. A partir daí, foram formadas turmas de até 30 alunos com dois detentos alfabetizadores, os quais assumiram a alfabetização dos demais detentos de suas próprias alas ou celas.

Não seria possível, segundo os responsáveis pela segurança dentro do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, com a estrutura existente no Complexo Prisional, garantir a integridade física de pessoas que não fizessem parte da população carcerária, considerando que muitos detentos reagem com violência ao que chamam de “invasão de espiões”, ao se referirem às pessoas que não estão reclusas nas celas da prisão. Além disso, a presença de civis que não são servidores do sistema prisional goiano e que teriam que manter contato próximo com os detentos, ampliaria consideravelmente o risco de rebelião em face da facilidade de terem em suas mãos potenciais reféns.

O ambiente da prisão se mostra agressivo ao ponto de os encarcerados de determinada ala não permitirem o ingresso de presos de outras alas no seu ambiente de convivência. A explicação se resume na existência de dissidências e facções criminosas rivais que lutam pelo poder dentro da prisão. Por isso, não seria apropriado pedir para um detento alfabetizador de uma determinada ala alfabetizar presos de uma outra ala. Foucault (2004, p. 25) ratifica a existência de facções internas que lutam pelo poder dentro da prisão e fazem oposição ao poder do Estado no sentido de criarem suas próprias regras.

[...] O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra àqueles que as tinham imposto.

Diante de tantos obstáculos, a alternativa escolhida para viabilizar o processo de alfabetização, do maior número possível de detentos que se declaravam não alfabetizados, foi a de identificar detentos com um melhor grau de escolaridade que estariam dispostos a trabalhar como alfabetizadores em suas respectivas alas dentro do Complexo Prisional.

Os referidos presos que assumiram o trabalho de alfabetizar seus pares na prisão eram, em sua maioria, pessoas com um nível melhor de escolaridade, em comparação com os demais detentos. No grupo de 34 alfabetizadores, 1 possuía curso de pós-graduação, 2 tinham iniciado, mas não concluíram curso de graduação e, dentre os demais, todos tinham mais de oito anos de escolaridade ou haviam concluído o ensino de nível médio. Quanto ao gênero, o grupo de alfabetizadores foi formado por 32 homens e 2 mulheres. Todos tinham bom comportamento e eram apontados pela direção do Complexo Prisional como tendo conduta colaborativa exemplar.

Assim, atuei como um dos coordenadores no processo de alfabetização de jovens e adultos presos no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia. O acompanhamento e a orientação dos detentos alfabetizadores em sua atuação dentro do espaço prisional se deram através dos encontros pedagógicos que tinham periodicidade quinzenal e aconteceram durante cinco meses no prédio da administração interna do Complexo Prisional e nos outros seis meses na biblioteca da CPP.

Faz-se necessário esclarecer que o projeto inicial desta pesquisa, iniciada em março de 2007, propunha trabalhar com as experiências de alfabetização e práticas educativas nas cidades de Goiânia, Anápolis e Aparecida de Goiânia. Porém, a partir do mês de julho de 2007, com a oportunidade de adentrar uma prisão e conhecer várias formas de interdições, o projeto inicial foi alterado e a pesquisa se voltou unicamente para o programa de Alfabetização de Jovens e Adultos presos, viabilizado pela formação de alfabetizadores detentos no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia. Nesse contexto, as mais diversas leituras realizadas pelos detentos alfabetizadores e alfabetizados a partir da prática educativa e da percepção da realidade de cada um deles, me instigaram cada vez mais a procurar caminhos possíveis para a formação de leitores e escritores críticos em um espaço prisional.

A leitura que fazem do mundo e de tudo o que os rodeia, mostra-lhes também aqueles que estão em condição semelhante à sua de “não saberem nada” e empregam uma linguagem que os aproxima num processo de interação humana dentro da sala de aula. Nesse sentido, busquei a concepção de linguagem entendida como processo de interação verbal e social de Bakhtin (2004, p. 123) que, já em 1929, criticava a visão da linguagem como mero instrumento de comunicação:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Bakhtin (2004) concebe a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações. O sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social. Também trabalhei com a formação inicial de alfabetizadores populares, o que me possibilitou compreender que a fala de cada pessoa revela o seu modo de vida, suas aspirações e aspectos importantes de sua realidade social.

Não posso deixar de destacar também as descobertas feitas conjuntamente através do diálogo, da troca de experiências, idéias, percepções e anseios envolvendo as profissionais da área de integração social da Secretaria Estadual da Justiça que atuaram ao meu lado no trabalho realizado junto aos detentos alfabetizadores. Tudo isso contribuiu para a minha identificação com o objeto da pesquisa, despertando-me para a busca da compreensão do conjunto das práticas e representações contidas nos discursos desses sujeitos e suas relações com os programas de educação nos limites de uma penitenciária.

A minha opção em desenvolver uma pesquisa que se depara com as dificuldades da inserção da educação, na forma de um programa de alfabetização, em um espaço prisional, procura um percurso que busca entender até que ponto a educação pode contribuir para a participação social do aprisionado. Procura compreender também a possibilidade de sua volta ao convívio social através do trabalho de desconstrução das representações de “criminoso”, “desajustado”, “viciado” e “delinquente”. Estas e muitas outras questões deram sentido à realização da presente pesquisa. O ponto de partida é a tentativa de compreensão do espaço e do tempo chamados prisão e do seu contraponto liberdade e esperança. O percurso se deu através dos estudos das práticas e representações de leitura alicerçadas na realidade social dentro e fora da prisão.

Pouco adianta a identificação do pesquisador com o objeto da pesquisa, se esta não procura compreender criticamente a realidade estabelecida por um sistema de opressão e manutenção de privilégios. Os destituídos do seu elementar direito à educação precisam ser vistos e apoiados. Segundo Freire (1981), não se pode abrir mão da capacidade de indignação dos cidadãos frente às injustiças sociais de toda sorte e da necessidade de se assumir uma

postura solidária em prol da construção de condições para a superação das situações de opressão, de negação e de violação de direitos fundamentais da pessoa humana. Há necessidade de mais pesquisas voltadas para o enfrentamento de desafios complexos, como são a educação e o sistema penitenciário excludente, desumanizador e gerador do embrutecimento daqueles que deveriam ser reeducados para o convívio social. Neste sentido, esta pesquisa se propõe também a analisar algumas facetas, dentre as muitas existentes, da resistência e da submissão dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.

O motivo norteador desta pesquisa consiste na análise das práticas e representações de leituras feitas pelos detentos em um processo de alfabetização, não obstante, o problema é ampliado pelo contexto social, jurídico, político, cultural e econômico que coloca a prisão e os leitores aprisionados perante a leitura. Assim, o problema se relaciona com vários questionamentos: qual é o papel da prisão? Qual é a situação do atual contexto do sistema prisional brasileiro e qual é a realidade do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia? Em que consiste a Lei de Execuções Penais? O que acontece dentro do cárcere? Qual é o poder da prisão? Que compreensão possuem os detentos alfabetizadores e alfabetizados de questões importantes que estão presentes no cotidiano da prisão, tais como: liberdade, esperança, identidade, crime, pena e estigma? Como a leitura contribui para a formação do alfabetizador detento e sua prática educativa? Quem é alfabetizado e quem é analfabeto na prisão? O que pode revelar a fala de alfabetizadores e alfabetizados quanto à sua visão de mundo e compreensão do processo ensino-aprendizagem do qual fizeram parte? A leitura que realizaram foi capaz de instigar outras leituras? Quem é o leitor dentro do espaço prisional? Quais são as dificuldades existentes no acesso aos textos e materiais de leitura? Como lê o detento dentro de sua cela e em quais momentos pratica a leitura? O que mais gostaram de ler e como a leitura aconteceu nas aulas de alfabetização dentro do Complexo Prisional? Em que o processo de alfabetização contribuiu para a liberdade da palavra no ambiente do cárcere?

O encontro do leitor com a leitura a partir do processo de alfabetização dentro do espaço coercitivo, estigmatizante, violento, inibidor e controlador do cárcere revelou que o principal problema tratado nesta pesquisa consiste na análise das contribuições do referido encontro para o desenvolvimento da liberdade de expressão, da participação crítica, da reflexão sobre a prática educativa e do amadurecimento da consciência cidadã dos alfabetizadores e alfabetizados aprisionados.

No que diz respeito às práticas de leitura, tais questionamentos não desconsideram a possibilidade de os detentos optarem apenas pelas leituras que lhes convêm a partir de sua

liberdade de escolha dentro das limitações impostas pelo espaço prisional, embora essa liberdade ou autonomia dos leitores presos seja relativa, uma vez que “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos” (CERTEAU, 1994, p. 268).

Nesse sentido, alguns detentos escolhem textos que fazem da leitura um ato de atualização ritualístico, rotineiro e necessário. Francisco, detento alfabetizador, 39 anos, afirmou o seguinte sobre a leitura de jornais na prisão:

Não consigo me ver sem a leitura matinal das notícias. Preciso saber o que acontece no mundo lá fora porque lá é que a vida tem sentido. Gosto de esportes, de política e até dos classificados. Por isso, meu filho fez assinaturas de vários jornais que chegam para mim todos os dias e, sempre que possível, me envia também alguns livros.

No caso de Adriano, 22 anos, alfabetizado, as leituras em alta voz realizadas nas aulas de alfabetização tiveram sentido porque estavam relacionadas à realidade dos detentos que estavam sendo alfabetizados:

Gostei das leituras feitas em sala de aula sobre os direitos que os presos possuem e que precisam ser respeitados. Gostei também dos livros que falavam das questões de saúde e sobre como evitar certas doenças ruins.

Portanto, a leitura pode evidenciar um aspecto formativo do qual se beneficiam as pessoas que atribuem sentido e se preocupam com a “leitura” constante dos acontecimentos cotidianos ou de temas importantes do seu tempo. Nessa linha de pensamento, Chartier (1996, p. 20) esclarece que o leitor pode conferir sentidos aos textos lidos, sendo assim, “[...] cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”.

Sabendo que os leitores atribuem sentidos aos textos, Certeau (1994, p. 266) argumenta da seguinte forma “[...] o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam”. Considerando que o texto necessita dos seus leitores para ter sentido e pensando nas relações existentes entre os que participaram de um processo de alfabetização e a leitura, mais questionamentos se colocam: que práticas de leitura os detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia têm construído? Será que seu universo de leitura limita-se apenas ao contexto da prisão? Que apropriações fizeram dos textos lidos? Como eles lêem? Pode-se considerar a

leitura como um aspecto formativo dos alfabetizadores? Pode-se confiar nos números oficiais? Quem é o alfabetizado e quem é o analfabeto? Como constituir uma linguagem escrita e oral para a autonomia de ação, de pensamento e de posicionamento crítico? Destas questões inquietantes e instigantes advém o interesse pela procura de uma linguagem possível para trabalhar a alfabetização dos presos.

Porém, não poderia deixar de esclarecer que a linguagem, de acordo com Berger e Berger (1977, p. 193),

É a primeira instituição social na vida dos homens [...] Provavelmente seja a instituição fundamental da sociedade porque todas as outras instituições fundam-se nos padrões de controle subjacentes à linguagem [...] Todos dependem de um universo de significados construídos através da linguagem e, só por meio dela, podem permanecer atuantes.

Assim, de acordo com Melo (1997, p. 63) “a linguagem, como instituição social, dita as normas, faz o controle, é dotada de exterioridade e coercitividade”. Nessa mesma linha de pensamento, Berger e Berger (1977, p. 195) ressalta ainda que “ela [a linguagem] interpreta e justifica a realidade”, de acordo com os padrões dominantes. No entanto, Melo (1997) alerta que é possível romper com a institucionalização da linguagem a serviço do poder, constituindo-a como processo fundamental da construção da consciência crítica dos indivíduos. A autora continua dizendo que o homem, “no trabalho linguístico, se constitui e é por ele constituído num processo em que os usos e os valores da língua têm significados nas relações sociais dos grupos que falam esta língua” (MELO, 1997, p.73).

Vale, então, lembrar Bakhtin (2004) para quem a linguagem é vida, está no trabalho e na prática social, constituindo-se como interação, como efeito de sentidos entre interlocutores que se encontram e confrontam através do signo linguístico, no processo discursivo, no jogo das interações sociais. Como se pode ver, o trabalho na prisão enfrenta forças de confronto de todas as ordens e é neste contexto de conflitos que realizei a pesquisa, procurando romper com a institucionalização da palavra.

Assim, este trabalho buscou compreender as práticas e representações de leitura dos encarcerados que assumiram a tarefa de participarem de um processo de alfabetização dentro do presídio a partir da fala deles próprios. É importante ouvir as vozes dos detentos como um contraponto a um discurso do governo, da mídia e de alguns projetos de fundações ou organizações não governamentais (incluindo o projeto em que atuei e do qual fiz parte), que abordam os presidiários como não-leitores dentro de um processo de alfabetização. Portanto, há necessidade de pesquisar e registrar o percurso da leitura dentro das celas dos detentos e

nos espaços de aula na penitenciária, para, a partir daí, tentar compreender os seus modos de leitura, mesmo sem o livro, as formas com que se tornaram leitores e as leituras que hoje realizam após a experiência com a alfabetização.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em tentar compreender como as práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia influenciaram ou não a sua prática educativa e a sua formação de leitores. Como objetivos específicos, podem-se destacar a análise de como a alfabetização pode contribuir para a formação de leitores em espaços prisionais, a tentativa de compreensão da atuação dos detentos alfabetizadores para a construção coletiva do conhecimento e da busca da cidadania dentro da prisão e, também a reflexão sobre a necessidade de implantação de políticas públicas voltadas para o incentivo da leitura e de práticas educativas que valorizam o leitor preso nos espaços de privação da liberdade.

As dúvidas para a definição do objeto desta pesquisa me instigaram a refletir sobre as palavras de Bakhtin (2004, p. 70): “Toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica”. Na tentativa de não perder “a própria essência do objeto estudado” procurei compreender também o processo dialógico que envolveu os detentos alfabetizadores e alfabetizados, os quais assumiram, no interior de suas celas, a tarefa de construir coletivamente o conhecimento que, nessa pesquisa, passa pela análise das entrevistas realizadas após o processo de alfabetização.

Apesar da grande rigidez, controle e excesso de formalismo do sistema prisional, a administração do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia autorizou a realização das entrevistas com os detentos alfabetizadores e alfabetizados no interior da prisão após o término do curso de alfabetização. A fala dos detentos foi imprescindível para o encaminhamento e viabilização da proposta de pesquisa; as vozes dos presos foi uma opção pelo caminho “não oficial”, “não institucional” e “não autorizado”. Não foi feita a opção pelo discurso formal das autoridades da área de Segurança Pública e dos coordenadores do programa de alfabetização do qual participei. Questionei o meu próprio discurso como educador corporativo do BB e representante da FBB no processo de EJA dentro da prisão e, dessa forma, compreendi que deveria trabalhar por uma pesquisa viva, não inerte e lúcida no seu sentido sócio-histórico e dialético, sem falsa problemática (MELO, 1997).

Compreendi também que ao assumir com clareza minha responsabilidade e identidade de pesquisador, deveria atribuir relevância e sentido às falas dos meus interlocutores detentos

que participaram do processo de alfabetização no ambiente do cárcere, podendo inclusive “desconfiar” desses interlocutores, quando eles próprios reproduziam o discurso oficial como alertou Magnani (1986). Em várias oportunidades, os detentos entrevistados falaram o que intuitivamente consideravam que o pesquisador desejava ouvir. Assim, buscar o ponto de vista dos detentos alfabetizados e alfabetizadores foi, em diversas situações, confrontar sua fala com outros olhares, com a realidade do presídio, com as discussões e práticas observadas no campo dos encontros pedagógicos (realizados quinzenalmente durante todo o processo de alfabetização), com o referencial teórico e com os objetivos da própria pesquisa.

Assim, reconheci-me como pesquisador e consegui compreender o que Lüdke e André (1986, p. 2) afirmaram sobre o momento e a importância da pesquisa:

Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

Essas autoras me ajudaram a valorizar a construção do conhecimento na presente pesquisa ao concluírem que (1986, p. 2):

Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência.

E ainda, essas mesmas autoras, contribuíram para a reflexão que fiz em torno de minha atuação como professor que trabalhou em escola pública, como profissional da educação que possui licenciatura, como estudante e alfabetizador que fez especialização em educação de adultos no intuito de aprimorar práticas educativas em programas de alfabetização. Enfim, pude compreender que além de ser bancário e administrador de uma área que responde pela gestão de pessoas de uma instituição financeira (área que dentre outras atribuições é também responsável pela educação corporativa, treinamento e capacitação profissional), sou e estou voltado para a educação, minha livre opção pela prática docente na EJA ofereceu-me a possibilidade de ser um pesquisador. Por muitos anos, considerei a atividade de pesquisa muito distante e quase inacessível, tal atividade é situada por Lüdke e André (1986, p. 2) da seguinte forma:

Encontramos por vezes, entre nossos alunos e até mesmo na literatura especializada, uma certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos, que a escolheram, ou por ela foram escolhidos, para a exercer em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo assépticas em sua torre de marfim, isolada da realidade. Nossa posição, ao contrário, situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador, etc. Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho.

Dessa forma, ao me aproximar da atividade de pesquisa conheci uma gama de possibilidades na definição dos caminhos que poderiam ser percorridos. Opções existem e precisam ser esmiuçadas, analisadas e compreendidas para que o pesquisador decida com segurança questões metodológicas vitais para o seu trabalho, assim o fiz. A natureza desta pesquisa é qualitativa, por isso, foi imprescindível a colaboração dos detentos alfabetizadores e alfabetizados. A finalidade de uma pesquisa qualitativa consiste em “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p.68).

Os critérios de seleção nas entrevistas qualitativas se inserem no debate sobre a representatividade amostral. Os detentos alfabetizadores e alfabetizados selecionados para serem entrevistados eram leitores no espaço de prisão? Como conhecer suas práticas e representações de leitura? Eles compreendiam a leitura como “prática cultural” capaz de “influenciar o seu modo de ser e pensar”? (MELO, 2007).

Eles (os detentos selecionados) podem responder a essas e a outras perguntas, relacionadas à realidade de todo o conjunto dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia? Bourdieu (2000), afirma que as pessoas que vivem no mesmo ambiente social tendem a desenvolver e reproduzir disposições semelhantes, ou seja, significados individuais podem representar significados coletivos. Em outras palavras, a fala de alguns indivíduos de um grupo é representativa de grande parte dos membros deste mesmo grupo inserido em um contexto específico.

Ao rejeitar o paradigma tradicional, como já foi dito, segundo o qual o relato e a escrita da história compete aos detentores do poder (político, econômico, administrativo, entre outros), recorri aos princípios da História Cultural e procurei dentro da instituição prisional ouvir atentamente a fala, a versão para os fatos, as percepções, os anseios e sentimentos de homens e mulheres comuns que, nas suas práticas cotidianas na prisão, cumprem punição pelos delitos cometidos ou aguardam julgamento sob a custódia do Estado.

No espaço do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia encontrei os detentos alfabetizadores e alfabetizados interlocutores dessa pesquisa. Não foram adotados critérios

específicos para a seleção dos entrevistados até que a administração do Complexo Prisional autorizasse a realização das entrevistas. Tal fato se justifica pela grande rotatividade dos presos que, em pouco tempo, podem progredir do regime fechado para outra situação que pode incluir até mesmo a sua liberdade.

O ponto de partida para encontrar os participantes das entrevistas foi obter junto à administração do presídio informações sobre os alfabetizadores e alfabetizados que ainda se encontravam presos. A partir daí, a seleção foi realizada com a ajuda de duas assistentes sociais chamadas Célia e Selma, ambas da área de reintegração social do Complexo Prisional que, com o apoio dos agentes carcerários e indo de cela em cela, solicitaram que os detentos interessados em participar como entrevistados na pesquisa se manifestassem. O resultado foi significativo, considerando que 21 detentos se manifestaram favoravelmente no primeiro instante junto às assistentes sociais. Em seguida, foram escoltados para uma sala de reuniões por agentes penitenciários, onde pude esclarecer para cada um deles os objetivos da pesquisa e o caráter espontâneo de sua participação como entrevistados. Dos 21 detentos, 4 eram mulheres, sendo uma alfabetizadora e três alfabetizadas. Uma das presas alfabetizadas desistiu alegando timidez e desmotivação. No grupo dos homens, dos 16 detentos que se mostraram favoráveis 7 eram alfabetizadores e 9 alfabetizados. Dentre os detentos alfabetizados 5 desistiram com a explicação de que não queriam opinar, sentiam acanhamento, tinham receio de falar ou não tinham disposição.

Nesse ínterim, 15 detentos, sendo 8 alfabetizadores e 7 alfabetizados concordaram em participar das entrevistas. Tive dificuldades para falar com três deles (um alfabetizador e dois alfabetizados), por isso, defini em 12 o número de participantes das entrevistas. Depois de realizar entrevistas dentro do Complexo Prisional com os doze detentos (seis alfabetizadores e seis alfabetizados), recebi um recado dos outros três detentos, pelos quais já havia perdido a esperança de poder entrevistá-los. Com o número de 15 detentos (oito alfabetizadores e sete alfabetizados) pedi às assistentes sociais Célia e Selma para reiterarem o convite e delas recebi a confirmação de mais um detento alfabetizado: estava formado o grupo de oito detentos alfabetizadores e oito alfabetizados, num total de 16 dentre o quais 13 homens (7 alfabetizadores e 6 alfabetizados) e 3 mulheres (1 alfabetizadora e 2 alfabetizadas). As informações quanto à formação (nível de escolaridade), idade, delito cometido, entre outras, estão contidas no Apêndice I.

Portanto, os critérios de seleção consistiram na concordância dos detentos de contribuírem com a pesquisa e do fato de terem participado como alfabetizadores ou alfabetizados no processo de EJA dentro do Complexo Prisional. Em outras palavras, na

definição dos sujeitos que concordaram em ser entrevistados, dois critérios foram estabelecidos e respeitados: o primeiro deles refere-se à receptividade, interesse e motivação pelo trabalho de pesquisa por parte dos detentos alfabetizadores e alfabetizados, considerando que um dos valores essenciais neste tipo de pesquisa diz respeito à profundidade e compreensão construída durante o processo de sua elaboração com os sujeitos participantes do estudo. Em nenhum momento, a direção do Complexo Prisional indicou detentos para serem entrevistados. O caráter espontâneo, necessário para a isenção na pesquisa, foi assegurado, se fosse o contrário, poderia ser comprometido o seu teor autêntico por causa da hierarquia da instituição prisional. Qualquer intervenção direta advinda da direção do Complexo Prisional fragilizaria a proposta de estudo. O segundo critério refere-se ao fato de que todos participaram inteiramente do processo de alfabetização no interior da prisão e por isso estavam legitimados por sua própria vivência e convivência para falarem das questões relacionadas à leitura e à formação de leitores em um processo de alfabetização no interior de um espaço privativo da liberdade.

As entrevistas foram realizadas individualmente no período compreendido entre os meses de março a junho de 2009, em vários espaços oferecidos pela administração do estabelecimento prisional: na biblioteca, na sala da área de reintegração social, na sala de aula da unidade de administração e em alguns espaços fechados mais próximos das celas da POG. Durante as entrevistas, agentes penitenciários aguardavam do lado de fora e, após a conclusão das entrevistas, escoltavam os presos para as suas respectivas celas. Os entrevistados foram todos muito solícitos e se dispuseram a conversar comigo por mais de uma vez e essa disposição contribuiu para que nove deles fossem ouvidos por duas vezes e outros quatro entrevistados por três vezes.

Percebi que os alfabetizadores e alfabetizados aos poucos foram deixando de me olhar como um estranho. Percebi também claramente algo que me deixou mais seguro e confiante: minha presença entre eles e meus propósitos como pesquisador foram bem aceitos pelos entrevistados e que isso contribuiu para definir os tipos de abordagens mais apropriadas para o acolhimento de seus relatos, onde incluíram idéias, sentimentos, opiniões, críticas, sugestões, relacionando às atividades no cotidiano da prisão.

Assim, foi estabelecido um clima favorável de interação entre o pesquisador e os entrevistados, apesar das asperezas que o cotidiano da prisão impõe aos detentos. As entrevistas (ver apêndices II e III) começaram na maioria das vezes com perguntas pessoais e em seu decorrer tentei manter os entrevistados muito à vontade para também falarem de questões que julgavam importantes. Triviños (1987, p. 150), assevera o seguinte:

Quando se tem alcançado esse nível de simpatia recíproca, de confiança mútua, entre informante e pesquisador, podemos dizer que os dados fornecidos pelo entrevistado são vitais para a pesquisa, porque o informante marca presença também com o verdadeiro interesse, isto é, está participando ativamente no desenrolar da investigação.

Dessa forma, foi sendo construído, pouco a pouco, um quadro de elementos importantes para a compreensão das práticas e representações de leitura dos detentos que participaram do processo de alfabetização no espaço prisional.

Conforme, ainda afirma Triviños (1987), os resultados das pesquisas qualitativas que se desenvolvem mediante a entrevista semi-estruturada são melhores, uma vez que nelas pode-se trabalhar com diferentes grupos de pessoas, possibilitando um amplo leque de percepções e representações. Além disso, na entrevista semi-estruturada, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir dos focos propostos pelo pesquisador. Ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do entrevistado, a entrevista semi-estruturada valoriza a atuação do entrevistador. Por isso, como instrumento metodológico, optei pela entrevista semi-estruturada com o propósito de contemplar a dimensão pessoal dos detentos, na tentativa de compreensão da totalidade do sujeito. A entrevista semi-estruturada, de acordo com Triviños (1987, p. 146),

[...] parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa.

As questões elaboradas no roteiro para a entrevista levaram em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social. O referencial teórico utilizado para elaborar o roteiro da entrevista (ver apêndices B e C) considerou simultaneamente os campos da realidade na qual a prisão está inserida, as práticas de leitura, o processo de alfabetização e a formação de leitores críticos e autônomos.

Para Manzini (1990/1991), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Segundo esse autor, pode-se fazer emergir com a entrevista semi-estruturada informações de forma mais livre e espontânea, além disso, as respostas não ficam condicionadas a uma padronização rígida.

Em todas as entrevistas que realizei no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, optei pela utilização do gravador para registrar a fala dos detentos alfabetizadores e alfabetizados. Triviños (1987) comenta que, quando as pessoas não estão familiarizadas com o uso do gravador, o entrevistado pode ficar inibido no início das entrevistas, mas que, rapidamente, a pessoa se torna espontânea e ignora a utilização do aparelho. De fato, a experiência nesta pesquisa revelou que essa inibição ocorria nos minutos iniciais, após os quais o entrevistado se sentia à vontade e discorria com naturalidade sobre os temas propostos. No entanto, compreendi que na maioria das situações, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na utilização dessa técnica é do pesquisador.

Compreendi também que foi de grande significado e importância, ter adotado como pesquisador, uma postura flexível e sincera, ter sido ouvinte atento e ter tentado construir uma relação de confiança com os detentos entrevistados neste estudo, os quais já sofrem bastante com os estigmas aos quais são submetidos. Procurei afastar meus próprios preconceitos e demonstrar uma atitude ética e de respeito com relação às suas opiniões e visão de mundo. Aprendi nesse processo de entrevistas que o pesquisador precisa ficar atento à interferência de sua subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação, entendimento corroborado por Romanelli (1998, p. 128) que afirma:

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo.

Ao assumir a autoria da presente pesquisa, assim como do texto produzido a partir dela tenho clareza e reconheço a relevância da contribuição oferecida pelo olhar dos detentos alfabetizadores e alfabetizados em relação ao contexto estudado. Não obstante, sinto-me convidado a não perder de vista minha responsabilidade com os objetivos da pesquisa, com o referencial teórico, com a interpretação, com a análise e com a revisão do texto. Enfim, com os resultados e encaminhamentos. Deve-se admitir que, a fala do pesquisador consta diretamente no texto elaborado a partir da pesquisa podendo ou não contemplar com fidedignidade a voz silenciada. Daí o compromisso e a necessidade, nesta pesquisa, de uma fala polifônica (BAKHTIN, 2004), que incorpore as vozes dos detentos entrevistados sem desconsiderar a natureza acadêmica e científica deste estudo.

Foi possível, nesta experiência, mergulhar em seus cotidianos e aprender um pouco de suas rotinas dentro do presídio. Os sujeitos entrevistados possuíam leituras prévias e uma

compreensão significativa do ambiente da prisão. Souberam com boa vontade compartilhar suas leituras, saberes e posicionamentos de maneira a favorecer o andamento desta pesquisa.

Portanto, os objetivos foram delineados e consistem na construção de um registro de relatos dos detentos, como forma de tentar obter a compreensão de suas vivências, como leitores, em meio às adversidades de uma prisão. Deve-se ressaltar que o processo de alfabetização foi iniciado em julho de 2007 com 34 detentos alfabetizadores e 348 presos inscritos como alunos. Em junho de 2008, o trabalho foi concluído com 18 alfabetizadores e 2 alfabetizadoras, além disso, foi alcançado o resultado de 222 detentos considerados alfabetizados, dos quais 205 homens e 17 mulheres.

As fotos com imagens do cotidiano na prisão apresentadas no presente trabalho são de autoria dos detentos e foram gentilmente cedidas pela coordenadora do BBeducar na SEJUS, Lilian de Oliveira Goulart, a qual informou que profissionais da reintegração social entregaram câmeras fotográficas para que um grupo de presos pudesse registrar cenas da realidade do presídio. Como consequência dessa iniciativa, as fotos já foram expostas em diversos eventos coordenados pela Pastoral Carcerária, Promotoria de Justiça e área de reintegração social da SEJUS.

Com a intenção de preservar a identidade dos detentos entrevistados, foram utilizados nomes fictícios quando da transcrição de suas falas nesta pesquisa; ou seja, atendendo ao pedido de todos, eles serão identificados, neste trabalho, por um pseudônimo que eu mesmo criei.

As narrativas desses sujeitos foram a principal fonte de dados, articuladas sob a forma de entrevistas dialógicas. Suas práticas e representações de leitura possibilitaram uma interlocução com as suas próprias vozes e com os estudos de diversos autores.

Nesse sentido, os princípios da História Cultural, com sua nova maneira de interpretar a realidade a partir da análise dos feitos e fatos de homens e mulheres comuns, permitem a valorização, neste trabalho, da fala de uma população marginal e marginalizada que vive atrás das grades e enfrenta a discriminação de uma sociedade que ignora, reprime e despreza suas práticas cotidianas no interior do espaço prisional.

A escrita da história “vista de baixo” indicia um percurso para a presente pesquisa, que se propõe a ouvir os detentos alfabetizadores e alfabetizados “excluídos da história”. Tal entendimento é reforçado por Melo (2007, p. 18):

Esse percurso é o que vai ser seguido por vários historiadores que, acreditando em uma nova maneira de interpretar a realidade, incorporam novos objetos (os gestos, a moda, a pintura, o vestuário, a fotografia, o livro, etc.) e novos temas de pesquisa (as mentalidades, a infância, a morte, a loucura, os sentimentos, o carnaval, a leitura, a mulher, a velhice, o odor, etc.) até então excluídos da história. Novos temas e novos objetos levam a história, através de um processo interdisciplinar, a dialogar com outras áreas do conhecimento, como: a antropologia social, a psicologia, a literatura, a economia, a sociologia, a arte, etc.

Os detentos que participaram de um processo de alfabetização dentro da prisão foram ouvidos e suas vozes, uma vez analisadas dentro de um diálogo que envolve princípios de várias áreas do conhecimento, tais como educação, história, direito penal, psicologia, sociologia, dentre outras, ganham repercussão e importância. A interpretação dos dados, com base no diálogo estabelecido entre os documentos oficiais para a educação e as vozes não-oficiais dos detentos, confrontou os diferentes discursos. Enquanto no discurso oficial, a palavra geralmente conserva-se unívoca, as vozes dos detentos alfabetizadores e alfabetizados dialogam com vários sentidos, dando vida e mobilidade à sua fala.

A História Cultural tem como eixo o estudo das representações (CHARTIER, 1990) que diferentes grupos sociais fazem, de forma paradoxal, da realidade em que estão inseridos. Também as práticas que simbolizam uma posição através do reconhecimento de uma identidade social e as formas que permitem que indivíduos representem e evidenciem a existência de determinados grupos ou classes. Quanto à compreensão dos discursos, Costa (2007, p. 28) destaca o seguinte:

Nesse contexto, as representações da realidade, embora anseiem a discursos universais, são determinadas por interesses de grupos. Daí o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza, já que um estudo sobre representações supõe invadir um campo de concorrências e competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação.

Os discursos dos encarcerados, muitas vezes interditados do direito de ler livros por supostas questões de segurança dentro do presídio, mostraram posturas de submissão e resistência que permitiram a tentativa de compreensão de suas práticas educativas, percepções, sentimentos, vivências, vicissitudes, conhecimentos e constatações. Enfim, fizeram com que suas experiências fossem reveladas e analisadas criticamente com o apoio de um referencial teórico baseado, dentre outros autores, em Bakhtin, Bourdieu, Vygotsky, Certeau, Darnton, Chartier, Freire, Foucault e Goffman.

. Nesse sentido, o trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro capítulo, “O sistema prisional”, analisa o contexto do sistema prisional brasileiro, os Direitos Humanos na

prisão, a Lei de Execuções Penais e a questão penitenciária em nível nacional. Procura apresentar e compreender o Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, por meio de um “mergulho” em sua realidade com as constatações feitas “in loco” no período de realização da presente pesquisa e, ainda mais importante, através da fala dos presos presentes no cotidiano penitenciário.

No segundo capítulo, “Dentro do cárcere”, o espaço prisional e a teoria do poder da prisão são analisados através do entrelaçamento das vozes que ecoam do interior das celas com os teóricos estudados. Estão inseridas nesta análise questões relacionadas à liberdade, à esperança, à identidade, ao crime, à pena e ao estigma dos detentos. Neste capítulo, são ainda analisados o cotidiano desumanizador e a imposição da lógica carcerária aos detentos, questões que paradoxalmente deslegitimam e tornam incoerente o discurso que defende os direitos humanos e a reintegração dos presidiários ao convívio social.

O terceiro capítulo, “Leituras possíveis e impossíveis na prisão”, traz o corpo substancial da pesquisa de campo ao tratar da formação de leitores, da alfabetização, do letramento, das práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados dentro da prisão. Procura destacar a fala dos detentos e analisa posturas de submissão e resistência dos presos. Tenta contribuir para ampliar o debate sobre os diversos elementos que compõem as leituras dos presos e, finalmente, indica prováveis encaminhamentos.

CAPÍTULO 1

O SISTEMA PRISIONAL

Costuma-se dizer que ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não deve ser julgada pelo modo como trata seus cidadãos mais elevados, mas sim pelo modo como trata seus cidadãos mais baixos.

Nelson Mandela

1.1 Prisão: espaço de falência

Deve-se tentar entender como surgiu o sistema prisional, suas leis, suas diretrizes e como este sistema se encontra atualmente, principalmente porque muito se discute sobre a falência do sistema prisional. Há muitos anos, a pena de prisão foi considerada um avanço contra a pena de morte e de correção física. A prisão tinha a função maior de evitar que o acusado fugisse antes do seu julgamento. A pena imposta acontecia na forma de multas, chicotadas, tortura e até mesmo de morte. Só mais tarde se inovou o sistema penal com a introdução da pena privativa de liberdade.

A pena de prisão foi adotada como forma de fazer com que o indivíduo realizasse um pagamento, uma retribuição pelo ato cometido contra a sociedade. A aplicação desse tipo de pena foi pensada a partir do declínio moral de outras formas de punição, consideradas não-civilizadas em relação aos ideais liberais de sociedades que afluíam na Europa cristã e ressoavam no restante do mundo. A hipótese da prisão como produtora da delinquência é defendida por Foucault (1999, p. 130):

O atestado que a prisão fracassa em reduzir crimes deve ser substituído pela hipótese de que a prisão conseguiu muito bem produzir a delinquência, tipo especificado, forma política ou economicamente menos perigosa de ilegalidade.

Sob a perspectiva deste autor é possível compreender que a falência da prisão coincide com seu próprio nascimento no início do século XIX, quando se verificou que a pena restritiva de liberdade, ao contrário de reduzir a delinquência, seria produtora desta delinquência, assim como da própria reincidência. Poder-se-ia analisar as funções da prisão a partir de duas perspectivas: a primeira seria a função da prisão na dinâmica social como

gerenciadora de ilegalidades e produtora da delinquência; a segunda seria dentro da própria dinâmica prisional, no exercício do poder sobre o indivíduo preso. Segundo Foucault (2001) a funcionalidade do sistema de justiça criminal dentro da dinâmica social é gerenciar as ilegalidades. Esse autor dissocia as ilegalidades: investe contra algumas delas um mecanismo punitivo, que na maioria dos casos toma a forma do encarceramento, enquanto legitima que outras sejam toleradas ou até mesmo permitidas, desde que controladas e rentáveis, tal como ocorre com o comércio ilegal de drogas atualmente.

Sinésio, 48 anos, alfabetizado, manifestou sua frustração com o espaço prisional:

Eu até sei o motivo que me trouxe e por que vim parar aqui, só não entendo qual o motivo de permanecer nesta casa de loucos, que faz cordeiro virar raposa e pessoas boas virarem carneiros. Será que não existe um modo de dar trabalho para todo mundo que está preso? Acho que isso resolveria a maior parte do problema.

Para Sinésio a situação atual é muito difícil, mas não é de hoje a falência da pena de prisão. De acordo com Foucault (2001), o atestado do fracasso da prisão no exercício de sua função de ressocialização data de seu nascimento há mais de 200 anos atrás. Porém, sua verdadeira função vem sendo exercida com sucesso desde sua criação. O pretense fracasso da prisão é constitutivo do seu próprio funcionamento.

Segundo Pimentel (1983) as primeiras instituições semelhantes às prisões modernas (manicômios e casas de trabalhos forçados) surgiram no século XVI na Europa e, no século XIX, foram disseminadas pelo mundo todo, assim como a referência européia de civilização e trabalho. Desde seu surgimento, a prisão tem sido o local onde são depositados aqueles que infringem as regras escritas que norteiam a convivência social. Os primeiros prisioneiros eram camponeses que tinham suas terras comuns tomadas por grandes “Senhores de Terras”. Muitos camponeses venderam suas propriedades por um preço muito aquém do que valiam. Expulsos de suas terras, ficavam vagando pelas cidades em busca de prover seu sustento e de suas famílias. Isso raramente era possível, pois havia já uma grande massa de pessoas sem ocupação que passou a ser a principal clientela dos locais de depósito dos indesejáveis.

No Brasil, o início das formas de encarceramento foi copiado de Portugal a partir do descobrimento. Oliveira (2002, p. 60) traz o seguinte registro sobre a falência do sistema carcerário:

Elas trazem, em sua história ao longo dos tempos, abusos, maus tratos, tortura, aflição, extermínio e também avanços técnicos como a intenção de ressocializar, trabalhos reeducativos e outros. Todavia neste início de milênio continua o lamento de que a prisão é permanente espetáculo deprimente que atinge além da pessoa do delinqüente; orfana filhos de pai vivo; enviúva a esposa de marido combatido; prejudica o credor do preso tornado insolvente; desadapta o encarcerado à sociedade; suscita vários conflitos sexuais; onera o Estado; amontoa seres vivos em jaulas sujas, imundas, onde vegetam em terrível promiscuidade (...). Contudo, no conjunto mundial, sobretudo nos países do terceiro mundo, o panorama geral é ruim, por isso se conclui que qualquer estabelecimento penitenciário de bom nível representa apenas uma ilha de graça, num mar de desgraças.

Nesse contexto, implanta-se os primeiros grandes estabelecimentos penais no Brasil, cujas práticas nem de longe alcançam os resultados apregoados, sendo que o único papel que cumprem com certa eficácia, até os dias atuais, é o seu papel punitivo. Um momento importante no processo de mudança na forma de se encarar a função do cumprimento de pena privativa da liberdade no cenário brasileiro foi na segunda metade do século XIX, com a criação da Casa de Correção do Rio de Janeiro, em 1850, seguida da inauguração da Casa de Correção de São Paulo, em 1852. Esses estabelecimentos já começavam a tentar implantar um modo de ver a pena com uma função regeneradora dos indivíduos. O Código Criminal de 1830 já previa penas com esse caráter, mas se apresentava como um conjunto de leis de pouca aplicabilidade no contexto em que foi criado, mas que serviria de condutor das práticas das Casas de Correção (MOREIRA, 2008).

A violência não é um fenômeno novo na sociedade brasileira e os crimes, à medida que não são resolvidos, vão se acumulando no decorrer da história, comprometendo o Estado de direito, em sua dimensão pública e privada. Nos dias atuais, os horrores se sucedem no dia a dia, mas a violência não é somente aquela praticada por quem produz crimes, por aqueles que desacatam os princípios da lei e da ordem, ela é também preocupante, quando praticada pelo poder público e se reveste de desrespeito à dignidade humana (SALLA, 1993).

Nesse universo, inúmeras violações aos direitos fundamentais das pessoas são cometidas no cumprimento das penas em estabelecimentos prisionais. Porém, o que dizer do tempo de permanência do preso no cárcere e da sua badalada recuperação para o convívio social?

A própria legislação brasileira comporta o princípio da terminalidade da pena, presente no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que prescreve que ninguém permanecerá preso por mais de 30 anos ininterruptos. Neste princípio, denominado pelos juristas de princípio do término da pena, está implícito o princípio da recuperação da pessoa humana, ou seja, já que um dia o indivíduo irá retornar ao convívio social, é interessante para toda a sociedade, nem que seja por questão de segurança pública, que a pena possa ter tido efeitos de “recuperação”.

A própria Lei de Execução Penal (LEP), de 1984, busca operacionalizar este princípio a partir da obrigatoriedade de o Estado oferecer assistências para esse fim, conforme reza o artigo 10: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”.

Segundo Dotti (1998), o pretendido tratamento, a ressocialização, é incompatível com o encarceramento. O que se observa, em toda parte, é que a prisão exerce um efeito devastador sobre a personalidade, reforça valores negativos, cria e agrava distúrbios de conduta, é uma escola do crime. O isolamento forçado e o controle total do preso não podem constituir treinamento para a vida livre, posterior ao cárcere. Como agravante, o estigma da prisão acompanha o egresso, dificultando seu retorno à vida social.

Congressos de especialistas, documentos internacionais de direitos humanos e vozes autorizadas de vários grupos recomendam que se elimine, ou que se reduza drasticamente o aprisionamento de pessoas substituindo-o por outros mecanismos como penas alternativas na forma de serviços a serem prestados às comunidades ou demais medidas de sanção que não impliquem necessariamente no encarceramento.

O site jurídico **Direito do Estado** divulgou em sua edição eletrônica de 26/06/2009, notícia sobre os mutirões carcerários coordenados pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, os quais resultaram na liberação de 3.387 presos, o que corresponde a 21% do total de casos vistos. Para tanto, um grande trabalho de envolvimento e articulação foi necessário:

Ao todo, desde o início dos mutirões, já foram analisados 15.954 processos em oito Estados. [...] Antes de levar o mutirão a um estado, o CNJ faz um contato prévio com todos os órgãos que tenham algum tipo de relação com a execução penal e o sistema carcerário. É o caso dos Tribunais de Justiça, Corregedorias, Defensorias Públicas, Ministério Público, Ordem dos Advogados do Brasil, Secretaria de Segurança e Justiça e Comissões de Direitos Humanos locais.

Os mutirões carcerários evidenciam que muitos indivíduos que hoje estão presos poderiam ser libertados ou serem beneficiados com progressão de regime se a execução penal respeitasse os princípios da atual legislação. Não obstante, a legislação brasileira autoriza a aplicação de somente três tipos de penas alternativas: a prestação de serviços comunitários, a limitação de algum direito e a reclusão no fim de semana. Deve-se destacar o fracasso do cárcere na forma dos seus maus tratos e torturas denunciadas no Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário que afirma:

O sistema carcerário nacional é, seguramente, um campo de torturas psicológicas e físicas. Do ponto de vista psicológico, a tortura é ampla, de massa e quase irrestrita. Para comprovação das torturas psicológicas e o desrespeito à integridade moral dos presos, basta a existência de celas superlotadas; a falta de espaço físico; a inexistência de água, luz, material higiênico, banho de sol; a constatação de lixo, esgotos, ratos, baratas e porcos misturados com os encarcerados; presos doentes, sem atendimento médico, amontoados em celas imundas, e outras situações descritas nas diligências, fotografadas e filmadas.(BRASIL, 2008c, p. 246).

Assim, o fracasso da prisão é próprio de seu funcionamento, pode-se dizer que a não aplicação da lei e dos preceitos jurídicos em matéria de execução penal, é um aspecto constitutivo do sistema normativo carcerário. Tanto em um (fracasso da prisão) como em outro caso (inobservância da lei em matéria de Execução), caberá à disciplina suprir a falibilidade do sistema, dando sentido à pena e regulando o cotidiano prisional.

O poder disciplinar se consagra na dinâmica prisional por meio de mecanismos de poder afirmativos e práticas que irão preencher o vazio deixado naquilo que não está ao alcance da lei. O fracasso da prisão e a ineficácia do tratamento legal das questões do cárcere não podem ser atribuídos apenas às questões conjunturais. O insucesso tanto de um quanto de outro são aspectos estruturais do sistema punitivo: é justamente na imperfeição do sistema, na distância entre o ideal e o real, entre a lei e a norma que é aberto espaço para o reinado da disciplina. Claudionor, 55 anos, alfabetizador, demonstra seu descontentamento com o desrespeito praticado na prisão:

Eu sou pobre, não tenho nada na vida, já tenho 55 anos de idade e já fui castigado aqui muito mais do que no restante de minha vida. E se eu for condenado? Aí estou perdido porque neste período de prisão provisória já testemunhei os maiores absurdos praticados contra seres humanos; desses absurdos eu tenho medo até de falar.

A voz de Claudionor manifesta seu desespero pelos castigos a ele imputados pela disciplina severa e, ao mesmo tempo, insana de um sistema prisional falido que reproduz a lógica de uma sociedade que poupa os mais abastados em detrimento dos menos favorecidos. Vale lembrar Foucault (2001) quando afirma que a disciplina, enquanto prática que escapa ao direito, é a função exercida pela pena na dinâmica interna dos presídios que excede o campo jurídico e ocupa os espaços deixados pela legalidade. Porém, apesar de ser denominada “contra direito”, por desconstruir nas relações cotidianas a falácia jurídica que “todos são iguais perante a lei” a disciplina, de fato, não é a mesma para todas as pessoas em virtude das diferenças entre classes sociais e dos direitos que não são estendidos para os desfavorecidos em geral.

1.2 Direitos Humanos na Prisão

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Paulo Freire

A questão dos direitos humanos no espaço prisional deve considerar a construção histórica dos conceitos de direitos humanos, democracia e das suas relações com o contexto político e social. Devem ser compreendidos como conceitos que se complementam e que são produzidos, reproduzidos e relacionados entre si ao longo do tempo.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada em 1789, na Revolução Francesa, guiada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a Declaração de Direitos da Revolução Americana e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, após a 2^a. Guerra Mundial indicam a relação de lutas históricas pela libertação e emancipação do homem com o desencadeamento das declarações que reconheceram direitos civis, políticos e sociais em diferentes épocas da história humana.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos constituiu uma tentativa de garantir a paz mundial, principalmente para evitar que a intolerância de toda espécie (social, étnica, religiosa e política) levasse às guerras e, sobretudo, aos aspectos hediondos nelas observados, como as ações de extermínio, as prisões injustificadas, as torturas nos campos de concentração e tudo o mais que evidenciou o total desrespeito à dignidade do ser humano.

Segundo Norberto Bobbio (1992), sem os direitos do homem protegidos e reconhecidos não há democracia, sem democracia inexitem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos, e os direitos humanos não prevalecem. Para este autor, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 destinou-se não mais apenas aos cidadãos deste ou daquele Estado em particular, mas para toda a humanidade. Essa Declaração afirma no seu Artigo 21 que a democracia é o único regime político compatível com o respeito aos direitos humanos:

Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. [...] A vontade do povo será a base da autoridade do governo, esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Assim, a democracia para existir e se consolidar depende do respeito aos Direitos Humanos, os quais decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca do homem e não dependem de uma legislação específica para serem reconhecidos, exigidos, protegidos e promovidos, são universais, históricos, indivisíveis, interdependentes e devem ser garantidos pelo Estado (democrático e de direito).

Chauí (1989) argumenta sobre a importância das declarações e das leis, pois cada direito, uma vez proclamado, abre campo para a declaração de novos direitos. O Brasil é signatário da maior parte dos instrumentos internacionais voltados para a proteção e promoção dos direitos humanos, no entanto, o próprio Estado tem negado o direito à vida para grande parte da população ao não investir de forma adequada em políticas públicas que possam garantir pleno acesso à saúde, educação, saneamento básico, moradia e a outros direitos considerados essenciais.

O Relatório da Anistia Internacional (2007, p. 5) reitera suas preocupações com a segurança pública no Brasil e denuncia como principais problemas:

A polícia mal treinada, sem recursos e com pouca capacidade para atividades de inteligência, o que a torna ineficaz e também vulnerável a ataques; a negligência do Estado com relação aos bairros mais pobres, que se tornaram zonas sem lei, onde os moradores sofrem de forma desproporcional com a violência, tanto do crime quanto da polícia; a falta de uma política coerente de segurança pública para o longo prazo, focalizada nas causas básicas da violência e da exclusão social e o sistema penitenciário à beira do colapso, em que a superlotação, os maus-tratos dos detentos, a corrupção e o crime organizado estão arraigados.

No sistema prisional, dentre inúmeros graves problemas, o Estado brasileiro também não consegue garantir os Direitos Humanos daqueles que estão sob sua custódia. Dentre muitos desrespeitos pode-se ressaltar a tortura como um fenômeno degradante da dignidade da pessoa humana e que ocorre principalmente nos espaços prisionais. Apesar de sua proibição pelos instrumentos internacionais e pelo ordenamento jurídico interno, essa prática é recorrente no cenário atual. O controle e prevenção da tortura dependem de compromissos das autoridades públicas a para adoção de medidas articuladas, com caráter preventivo e repressivo e assistência integral às vítimas. Diante dessa realidade, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, por meio da Portaria nº. 102/2005, instituiu a Comissão Permanente de Combate à Tortura e à Violência Institucional. A comissão é composta por servidores lotados na Ouvidoria-Geral da Cidadania e na Coordenação-Geral de Combate à Tortura.

O Relatório do Movimento Nacional de Direitos Humanos sobre a Campanha Nacional Permanente de Combate à Tortura e à Impunidade, divulgado no site da Pastoral Carcerária, trouxe informações sobre denúncias de tortura recebidas pelo “SOS Tortura” de outubro de 2001 a julho de 2003. O serviço recebeu 1.558 denúncias de tortura. As denúncias se relacionam à prática de tortura para obter confissões e informações (36,8%); como forma de punição (21,5%); e contra prisioneiros (22,1%).

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1998, diversas iniciativas legislativas se voltaram para a proteção dos direitos humanos de segmentos da população em risco de tortura e maus tratos, tais como adolescentes em conflito com a lei e adultos detidos e condenados à prisão. Deve-se mencionar, por exemplo, a lei n. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que criminalizou, no art. 233, a tortura contra crianças e adolescentes (Brasil, 2008b); e a lei n. 9.455 de 1997 (Lei contra a Tortura). Em 1995, foi instituída a Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal e no ano de 2004, a Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal.

Contudo, estudos, pesquisas, relatórios, notícias na imprensa, além de experiências e percepções de diversos grupos da sociedade apresentam um quadro revelador da persistência de desvios de conduta que compromete não apenas a integridade, mas também a eficiência das instituições do Sistema de Justiça Criminal⁴.

O Jornal **Correio da Cidadania**, de 24/09/2008, publicou um artigo de Claudionor Mendonça dos Santos, Promotor de Justiça, no qual ele denunciou:

Embora se reconheça que a sociedade clama por medidas que atenuem a violência, somente através da disciplinação jurídica da vida social é que se deve buscar o caminho da saída. É imprescindível que se encontre o denominador comum que abrigue os homens com diferentes opiniões. Nessa busca, o Direito não pode ser menosprezado, nem sofrer retrocessos, porque a violência é um pesadelo que todos os países suportam. Suportam enfrentando. E enfrentam aparelhando a administração da justiça criminal, com a efetiva independência do Poder Judiciário e do Ministério Público, encarados como os elementos mais destacados de um sistema de garantia aos direitos humanos. A adoção de remédios processuais eficazes é o elemento primário e fundamental de todo sistema de garantia jurídica. E, dentre os fatores indiretos da eliminação da violência, destaca-se a educação, pois, como já foi dito, ela permite uma tomada de consciência de direitos e conduz ao esclarecimento e formação do caráter, fortalecendo difundida afirmação, no sentido de que, se as crianças forem educadas, abolir-se-á a punição dos adultos.

⁴Sistema de Justiça Criminal o conjunto das instituições cujas ações e interações são essenciais à realização da justiça na área criminal, incluindo, particularmente, as polícias Federal, Civil e Militar, as guardas municipais, as perícias, os Ministérios Públicos, as defensorias públicas e os judiciários.

A persistência de abusos de poder, do uso excessivo da força e da discriminação relacionadas às deficiências estruturais e gerenciais das instituições do Sistema de Justiça Criminal, contribui para agravar ainda mais os problemas relacionados à tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos e degradantes, assim como as mortes ocorridas sob custódia do Estado em prisões, delegacias, unidades de privação de liberdade e em ações policiais. O sistema prisional é a última etapa do macro sistema de segurança pública e de justiça, que se inicia com as ações preventivas e ostensivas, passa pelo enfrentamento do delito e sua apuração, atuação do Ministério Público (cuida da ação penal) e do Poder Judiciário (que julga e comina a pena). Por fim, acontece a execução da pena que pode ou não envolver a prisão. Contudo, muitos ficam presos por tempo indefinido sem terem sido ao menos julgados, outros são maltratados nos cárceres e um grande número de indivíduos não recebem as assistências previstas em lei, dentre muitos outros problemas que incluem de forma preocupante a morte de detentos dentro das prisões. A imagem abaixo mostra o espaço destinado para isolar os presos que assumiram comportamentos inadequados ou praticaram atos de violência. Sua finalidade é disciplinar e punir presos que desobedecem as regras.



Ilustração 1 - Espaço de isolamento de presos

Fonte: Detentos do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e SEJUS, 2007.

Estudo do Sistema Penitenciário brasileiro do Centro de Estudos de Segurança Pública e Cidadania da Universidade Cândido Mendes (RJ) mostra o alto número de mortes violentas nas prisões brasileiras, cerca de 300 em 2002, ou seja, mais de um homicídio para cada grupo de mil presos. Mortes muitas vezes precedidas de imposição de torturas e que acabam em rituais de esquartejamento, degola e carbonização das vítimas. O relatório indica a falta de controle das autoridades sobre o cotidiano das prisões que permite a atuação sem limites de grupos criminosos organizados. Tais fenômenos elevam o número de inquéritos de tortura, mas não necessariamente sobre as autoridades responsáveis pelos locais de privação de liberdade (LEMGRUBER, 2004).

No Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, no início do processo de alfabetização descrito nesta pesquisa, um dos detentos alfabetizadores foi assassinado em sua cela. Francisco, alfabetizador, 39 anos, disse o seguinte:

Aqui nós não podemos falar muito. Ninguém sabe quem o matou ao mesmo tempo em que todos possuem plena consciência de quem o ameaçava com ódio e crueldade. Ele foi “apagado” porque falou mais do que devia, por isso, colocaram um cadeado na boca dele após as facadas que lhe deram. Sua morte deve servir de lição para todos nós. Viver aqui é uma tortura, somos torturados pelo tempo, pelas grades, por nossos pesadelos, por nossos crimes, pelos “manda chuva” (autoridades) e até mesmo alguns presos que não passam de lixo humano, vermes que amedrontam, estupram, perseguem e quando querem matam também.

A tortura é praticada não apenas mas, principalmente, nos estabelecimentos prisionais, nos quais ela pode ser praticada por autoridades ou, considerando a fala de Francisco, por indivíduos que estão presos contra outros detentos. O presidente da Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, deputado Geraldo Moreira, ilustrou essa situação de forma dramática ao afirmar que “a sociedade, por meio do Estado, está financiando o embrutecimento, fabricando monstros”.

Um artigo publicado no jornal **Estado de Minas**, em 22 de junho de 2009, no caderno Direito e Justiça, afirmou:

As prisões brasileiras são verdadeiros depósitos de seres humanos amontoados, sem o mínimo de dignidade, em absurda ociosidade, desprovidos de assistência. São prisões onde não é feita nenhuma triagem, onde os recém-ingressos, que deveriam submeter-se a uma observação científica, são trancafiados em celas de castigo, ao lado de presos extremamente perigosos. A classificação deveria ser um pressuposto da individualização. É primordial a avaliação dos antecedentes e personalidade dos detentos, que poderia ser composta por uma comissão técnica, a qual teria como exigência primordial a proporcionalidade da pena com o ato cometido e correspondendo conseqüentemente ao tratamento penitenciário adequado. Na verdade, a pena atinge seu objetivo inverso, pois o apenado, ao adentrar no presídio,

assume um papel social de marginalizado, adquirindo atitudes de um ser habitual e desenvolvendo cada vez mais a tendência criminosa, em vez de anulá-la.

Como garantir que as instituições prisionais cumpram o seu papel na classificação, distinção, educação e proteção dos presos? A defesa do ser humano contra o exercício abusivo do poder não deve ser apenas um artifício formal, considerando que a institucionalização formal dos direitos humanos não alcançou resultados plenos nos conflitos entre indivíduos e instituições de poder. Devem ser estabelecidos, por princípio jurídico, mecanismos que permitam a proteção dos direitos humanos. Apesar de todas as garantias estarem consignadas na Constituição Federal de 1988, elas são apenas garantias formais, que os sujeitos apresentam para procurar a proteção de um direito lesado, o que não é suficiente para garantir de fato os direitos humanos em sua totalidade e abrangência.

A Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1985), ratificada pelo Brasil em 20 de julho de 1989, define a tortura, no seu artigo 2º, como sendo:

Todo ato pelo qual são infligidos intencionalmente a uma pessoa penas ou sofrimentos físicos ou mentais com fins de investigação criminal, como meio de intimidação, como castigo pessoal, como medida preventiva, como pena ou qualquer outro fim. Entender-se-á também como tortura a aplicação, sobre uma pessoa, de métodos tendentes a anular a personalidade da vítima, ou a diminuir sua capacidade física ou mental, embora não causem dor física ou angústia psíquica. Não estarão compreendidas no conceito de tortura as penas ou sofrimentos físicos ou mentais que sejam unicamente consequência de medidas legais ou inerentes a elas, contanto que não incluam a realização dos atos ou a aplicação dos métodos a que se refere este artigo.

No caso do Brasil, a tortura foi tipificada como crime pela lei n. 9.455, de 07 de abril de 1997. Pelo seu artigo 1º, constitui crime de tortura:

Constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental: a) com o fim de obter informação, declaração ou confissão da vítima ou de terceira pessoa; b) para provocar ação ou omissão de natureza criminosa e c) em razão de discriminação racial ou religiosa.

No artigo 136 do Código Penal Brasileiro, os maus tratos são definidos como o ato de “expor a perigo a vida e a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia”. Quanto às condutas tipificadas como abuso de autoridade a lei nº. 4898/65 apresenta o seguinte nos seus artigos 3º e 4º:

Art. 3º: Constitui abuso de autoridade qualquer atentado: a) à liberdade de locomoção; b) à inviolabilidade do domicílio; c) ao sigilo da correspondência; d) à liberdade de consciência e de crença; e) ao livre exercício do culto religioso; f) à

liberdade de associação; g) aos direitos e garantias legais assegurados ao exercício do voto; h) ao direito de reunião; i) à incolumidade física do indivíduo; j) aos direitos e garantias legais assegurados ao exercício profissional. Art. 4º: Constitui também abuso de autoridade: a) ordenar ou executar medida privativa da liberdade individual sem as formalidades legais ou com abuso de poder; b) submeter pessoa sob sua guarda ou custódia a vexame ou a constrangimento não autorizado em lei; c) deixar de comunicar imediatamente ao juiz competente a prisão ou detenção de qualquer pessoa; d) deixar o juiz de ordenar o relaxamento de prisão ou detenção ilegal que lhe seja comunicada; e) levar à prisão e nela deter quem quer que se proponha a prestar fiança, permitida em lei; f) cobrar o carcereiro ou agente de autoridade policial carceragem, custas, emolumentos ou qualquer outra despesa, desde que a cobrança não tenha apoio em lei, quer quanto à espécie quer quanto ao seu valor; g) recusar o carcereiro ou agente de autoridade policial recibo de importância recebida a título de carceragem, custas, emolumentos ou de qualquer outra despesa; h) o ato lesivo da honra ou do patrimônio de pessoa natural ou jurídica, quando praticado com abuso ou desvio de poder ou sem competência legal; i) prolongar a execução de prisão temporária, de pena ou de medida de segurança, deixando de expedir em tempo oportuno ou de cumprir imediatamente ordem de liberdade.

Enquanto os direitos humanos não forem concretamente efetivados, as leis e cartas constitucionais representarão apenas declarações de boas intenções sem nenhuma garantia de sua efetividade, pois, de acordo com Bobbio (1992, p. 83):

[...] uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembléia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção.

Existe apenas um aparente reconhecimento dos direitos humanos por nossa sociedade, uma vez que sua consolidação não ocorreu. O Estado é tomado como o principal caminho da expressão dos direitos humanos, mas ainda precisa superar sua incapacidade de garantir o exercício pleno da cidadania por parte de toda a população. Organizações da sociedade civil, por sua vez, dedicam-se a promover ações para ampliar o acesso da população à justiça, assim como prevenir e controlar o abuso de poder, o uso excessivo da força e a discriminação nas instituições do Sistema de Justiça Criminal.

Diversas organizações nacionais e internacionais de direitos humanos tais como Human Rights Watch, Anistia Internacional, Centro pela Justiça e pelo Direito Internacional, Associação dos Cristãos pela Abolição da Tortura, Pastoral Carcerária, Grupo Tortura Nunca Mais, Centro da Justiça Global, Fundação Interamericana de Defesa dos Direitos Humanos, são atuantes e empreendem ações relevantes dentro e fora do contexto brasileiro.

Santos (2009) no site da Pastoral Carcerária publicou artigo com a seguinte denúncia:

O Estado tem deixado de intervir efetivamente nas questões de ordem social, e ao mesmo tempo as relações sociais têm sido liquefeitas por um modelo econômico nefasto: incerteza financeira e competição instalam a insegurança em todos os níveis da vida, passando a valer somente o quanto se pode consumir. O problema está em todo aquele que não consegue entrar na roda consumo, integrar esse modelo social, é tirado de circulação com o aval do Estado. Sua minimização leva sempre ao endurecimento do direito penal, especialmente contra os mais pobres. Por exemplo, 44% dos presos cometeram crimes contra o patrimônio (roubo, furto, receptação) e 64% são analfabetos ou não tem o ensino fundamental completo (Os números citados são do Sistema Integrado de Informação Penitenciária – InfoPen). Por causa de uma visão ideológica, o Estado também tem violado a Lei de Execução Penal quando transforma a prisão provisória em sistema penal. [...] O Estado quer mantê-los assim, porque o modelo socioeconômico deseja, ainda que as leis apontem para outras direções.

O Estado tem legitimidade social na medida em que se constitui em agente de satisfação de direitos da cidadania, assim, o instrumento propício consiste na implantação de políticas públicas. Deve-se recuperar a capacidade de investimento público em políticas de promoção da cidadania que garantam o cumprimento fiel de leis, resoluções e declarações em prol da defesa dos Direitos Humanos.

Muito embora, estejam longe de substituírem a ação do Estado, do qual se espera uma atuação como agente de políticas públicas, as Organizações Não Governamentais oferecem atualmente significativas contribuições. Na análise do sistema prisional do Brasil, deve-se destacar a presença e o trabalho da Pastoral Carcerária.

Diante da incompetência e inércia do poder público, a sociedade civil reage com o trabalho de diversas organizações. A Pastoral Carcerária é uma ação pastoral da Igreja Católica Romana vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que tem como objetivo a evangelização das pessoas privadas de liberdade, bem como zelar pelos direitos e pela dignidade humana no sistema prisional. As linhas de trabalhos da Pastoral Carcerária são quatro: evangelização, diálogo com a sociedade, promoção da cidadania e justiça.

As atividades da Pastoral Carcerária consistem no trabalho de visita a todas as dependências prisionais, tais como celas em geral, celas de castigo e enfermarias. Incluem o diálogo com a sociedade objetivando a promoção de uma consciência coletiva comprometida com a vida e a dignidade da pessoa humana, a participação em debates e contribuição em matérias da imprensa, apoio jurídico e social às famílias de indivíduos presos e o acompanhamento de denúncias de violação de direitos humanos, entre várias outras atividades.

Silveira (2002), na apostila de formação básica da Pastoral Carcerária, enfatiza assim a situação do sistema prisional brasileiro:

No Brasil as prisões constituem um dos piores lugares em que o ser humano pode viver. Encontram-se notoriamente abarrotadas, sem as mínimas condições dignas de vida, e muito menos de aprendizado para o prisioneiro. Os presos se sentem desestimulados a se recuperarem e se re-inserirem na vida em sociedade, e voltam a praticar mais e mais crimes graves. A inexistência de uma legislação adequada e a lentidão dos procedimentos judiciais são as causas básicas da superlotação. Esse é um dos pontos que requer uma rápida solução.

A Pastoral Carcerária chama a atenção para vários problemas, dentre os quais, a inexistência de uma legislação adequada. E o que dizer da Lei de Execução Penal? No que diz respeito ao seu teor e aplicabilidade, qual é a sua importância para o contexto prisional brasileiro? Quais são efetivamente os direitos e deveres dos presos?

1.3 Lei de Execuções Penais (LEP)

Quando vou a um país, não examino se há boas leis, mas se as que lá existem são executadas, pois boas leis há por toda a parte.

Barão de Montesquieu

No ano de 1983 foi aprovado o projeto de lei do então Ministro da Justiça Ibrahim Abi-Ackel, o qual se converteu na Lei nº 7.210 de 11 de Julho de 1984, a atual e vigente Lei de Execução Penal - LEP, que se baseia na efetivação da execução penal como sendo forma de preservação dos bens jurídicos e de reincorporação do indivíduo que praticou delito à comunidade. A execução penal foi definitivamente erigida à categoria de ciência jurídica e o princípio da legalidade domina o espírito do projeto como forma de impedir que o excesso ou o desvio da execução penal venha a comprometer a dignidade humana na aplicação da pena.

Na LEP estão estabelecidas as normas fundamentais que regerão os direitos e obrigações do sentenciado no curso da execução da pena. Constitui-se na Carta Magna dos presos, tendo como finalidade precípua a de atuar como um instrumento de preparação para o retorno ao convívio social do recluso. Ela é a principal referência legislativa nacional em execução penal. Nela estão previstos os direitos e deveres do preso, assim como os órgãos de execução penal e as suas competências. Quanto à competência sobre as faltas disciplinares, a lei dispõe que cabe aos Estados dispor sobre as faltas leves e médias e as respectivas sanções.

Foi criada para jurisdicionar a Execução Penal no Brasil, estabelecendo regras jurídicas fundamentais ao regime penitenciário, tanto em relação à disciplina do preso quanto aos limites da atuação estatal. Já em seu artigo 1º, a lei deixa claro que sua orientação baseia-

se em dois fundamentos: o estrito cumprimento dos mandamentos existentes na sentença e a instrumentalização de condições que propiciem a reintegração social do condenado, ou seja, a LEP tem por objetivo determinar como acontecem as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social da pessoa condenada e internada. A LEP também determina no seu Art 4º que o “Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança”.

O art. 61 da LEP enuncia os órgãos da execução penal, os quais devem atuar de forma harmônica e integrada, são eles: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, Juízo da Execução, Ministério Público, Conselho Penitenciário, Departamentos Penitenciários, Patronato e Conselho da Comunidade.

Os Conselhos previstos na LEP são três: o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, o Conselho Penitenciário e o Conselho da Comunidade. O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, conforme o disposto no artigo 62, é um órgão da execução penal que é subordinado ao Ministério da Justiça, com sede na cidade de Brasília-DF. Os membros que compõem este órgão são designados por meio de ato do Ministro da Justiça, dentre professores e profissionais da área do Direito Penal, Processual Penal, Penitenciário e ciências correlatas, bem como por representantes da comunidade e dos Ministérios da área social, sendo um total de 13 (treze) membros, com mandato de 2 (dois) anos, renovado 1/3 (um terço) a cada ano. Incumbe a este Conselho, em âmbito federal ou estadual: propor diretrizes de política criminal quanto à prevenção do delito, administração da Justiça Criminal e execução das penas e das medidas de segurança; contribuir na elaboração de planos nacionais de desenvolvimento, sugerindo as metas e prioridades da política criminal e penitenciária; promover a avaliação periódica do sistema criminal para a sua adequação às necessidades do País; estimular e promover a pesquisa criminológica; elaborar programa nacional penitenciário de formação e aperfeiçoamento do servidor; estabelecer regras sobre a arquitetura e construção de estabelecimentos penais e casas de albergados; estabelecer os critérios para a elaboração da estatística criminal; inspecionar e fiscalizar os estabelecimentos penais, bem assim informar-se, mediante relatórios do Conselho Penitenciário, requisições, visitas ou outros meios, acerca do desenvolvimento da execução penal nos Estados, Territórios e Distrito Federal, propondo às autoridades dela incumbidas as medidas necessárias ao seu aprimoramento; representar ao juiz da execução ou à autoridade administrativa para instauração de sindicância ou procedimento administrativo, em caso de violação das normas referentes à execução penal; representar à autoridade competente para a interdição, no todo ou em parte, de estabelecimento penal.

O Conselho Penitenciário, em conformidade com o artigo 69 da Lei 7.210/84 da Lei de Execução Penal, é o órgão consultivo e fiscalizador da execução da pena. Os membros integrantes são nomeados pelo Governador do Estado, dentre professores e profissionais da área do Direito Penal, Processual Penal, Penitenciário e ciências correlatas, bem como por representantes da comunidade, para um mandato de duração de 04 (quatro) anos. As atribuições do Conselho Penitenciário estão previstas no artigo 70 da LEP. Com relação à função consultiva, compete a esse órgão emitir parecer acerca de pedidos de indulto e comutação de pena, excetuada a hipótese de pedido de indulto com base no estado de saúde do apenado. No que diz respeito à função de fiscalização, incumbe ao Conselho, além da análise crítica realizada durante o exame dos Processos de Execução, inspecionar os estabelecimentos e serviços penais, supervisionar os patronatos, bem como a assistência ao egresso, devendo apresentar no 1º trimestre de cada ano relatório das atividades exercidas no ano anterior ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

A composição e as incumbências do Conselho da Comunidade estão previstas nos artigos 80 e 81 da LEP. Quanto às incumbências dos Conselhos da Comunidade, destacam-se as seguintes: visitar, pelo menos, mensalmente, os estabelecimentos penais existentes na Comarca; entrevistar presos; apresentar relatórios mensais ao Conselho Penitenciário e ao juiz da execução, especificando as contas; e diligenciar a obtenção de recursos materiais e humanos para melhor assistência ao preso ou internado, em harmonia com a direção do estabelecimento. Os relatórios são muito importantes para dar conhecimento da situação carcerária no Estado e para a realização de um trabalho em conjunto das esferas municipais, estaduais e federais. Não há um levantamento preciso do número de Conselhos de Comunidade em funcionamento no Brasil. Pode-se dizer que são poucos os que funcionam desde a sua criação pela Lei de Execução Penal.

Já o Patronato é um órgão constituído por pessoas da comunidade no qual podem participar presos, ex-presidiários e seus familiares, sob a supervisão do Conselho Penitenciário do Estado. Um Patronato pode ter personalidade jurídica, assemelhando-se a uma ONG e, como tal, pode desenvolver diversas atividades dentro e fora da prisão, inclusive gerenciamento de oficinas, fábricas, serviços e execução de projetos, como casas de albergados, assistência a egressos e familiares, entre diversas outras ações.

A sociedade precisa legitimar, valorizar e apoiar a atuação dos Conselhos previstos na LEP. É preciso também desmistificar as falsas soluções elaboradas em momentos de comoção pública por segmentos políticos com influência nos serviços de segurança pública. Agravar penas e reduzir idade penal, impor castigos cruéis, aplicar de forma indiscriminada a Lei dos

Crimes Hediondos, igualando os transgressores de crime único aos delinquentes de alta periculosidade, são medidas que devem ser amplamente discutidas nas esferas competentes dos três poderes com a participação de toda a sociedade. Para tanto, é indispensável que os debatedores tenham conhecimento dos sistemas processuais, do Direito Penitenciário e dos princípios mais elementares das ciências criminológicas.

Os sistemas processuais podem ser classificados como inquisitórios, acusatórios ou mistos. O sistema inquisitório caracteriza-se pela identidade entre acusação e juízo: nesse sistema há inexistência de regras que garantam igualdade entre as partes, e o órgão julgador concentra grande parte do poder, inclusive o de gerir as provas (a LEP se contrapôs à tradição administrativa inquisitorial do processo de execução penal brasileiro). Por sua vez, o sistema acusatório pressupõe a publicidade do processo, a garantia do contraditório, que a parte dê início ao processo e, principalmente, que as funções de acusar, defender e julgar sejam exercidas por diferentes órgãos ou pessoas, garantida a isonomia entre as partes. Já o sistema misto seria caracterizado por ter uma fase inquisitória seguida de outra acusatória.

O art. 24 da Constituição Federal Brasileira optou pela denominação de "Direito Penitenciário" eliminando outras denominações como "Direito da Execução Penal" ou "Direito Penal Executivo". O Direito Penitenciário é o conjunto de normas jurídicas que disciplinam o tratamento dos sentenciados, é disciplina normativa. A construção sistemática do Direito Penitenciário deriva da unificação de normas do Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Administrativo, Direito do Trabalho e da contribuição das ciências criminológicas, sob os princípios de proteção do direito do preso, humanidade, legalidade, jurisdicionalidade da execução penal. Já a Ciência Criminológica ou Penologia é o estudo do fenômeno social que cuida do tratamento dos delinquentes e do estudo das suas personalidades (inserindo-se entre as ciências humanas). O objeto da ciência criminológica, há tempos atrás, se limitava ao estudo científico das penas privativas de liberdade e de sua execução e atualmente compreende ainda o estudo das medidas alternativas à prisão, às medidas de segurança, o tratamento reeducativo e a organização penitenciária.

Beccaria (1999) ressalta que dentre as penas alternativas estão as Restritivas de Direitos, previstas nos artigos 32, 43 a 48 do Código Penal. Também podem ser adotadas outras formas de sanção, como as penas intimidatórias, vexaminosas e patrimoniais, como: admoestação, expropriação, multa, desterro, liberdade vigiada, proibição de frequentar determinados lugares, dentre outras.

A LEP surgiu para pôr fim, ao menos formalmente, a uma longa tradição administrativa inquisitorial do processo de execução penal brasileiro, conforme previsão

expressa do art. 194: “O procedimento correspondente às situações previstas nesta Lei será judicial, desenvolvendo-se perante o Juízo da Execução.” A jurisdicionalização da execução, somada à observância das garantias do sistema processual acusatório, funcionarão como limite ao arbítrio estatal em sede de execução penal; avocando-se, inclusive, o princípio da legalidade para evitar que os “desvios ou excessos na execução comprometam a dignidade e humanidade do direito penal”, conforme o artigo 45 da LEP.

Pela primeira vez no Brasil, a questão disciplinar recebeu tratamento legal. A LEP instituiu os direitos e deveres dos presos; delimitou expressamente as faltas disciplinares graves e suas respectivas sanções (inclusive com a proibição do uso da cela escura); atribuiu competências aos órgãos de execução penal; e submeteu o processo disciplinar e a dinâmica prisional ao controle do juiz da execução.

A pena privativa de liberdade está limitada à sentença penal condenatória, mas os chamados incidentes prisionais podem promover alterações nesses limites, seja quantitativamente (diminuir o tempo de pena a cumprir ou aumentá-lo em virtude do cometimento de um novo crime), seja qualitativamente (mudanças no regime de cumprimento de pena e outras mudanças quanto à forma de cumpri-la). Dessa forma, a progressão e regressão de regime, as saídas temporárias, a concessão do surcis (suspensão condicional da pena) e sua revogação, a concessão da liberdade condicional e sua revogação, a remição da pena e a perda dos dias remidos pelo cometimento de falta grave.

Daí a necessidade de jurisdicionalização e controle do procedimento penal executório, uma vez que a Constituição Federal prevê que nenhuma lesão ou ameaça de direito ficará fora de apreciação pelo poder judiciário (artigo 5º, inc. XXXV).

A atribuição de caráter jurisdicional à execução penal é incontestável, e se evidencia na leitura do texto legal e na exposição de motivos da lei, que prevêem, por exemplo, que: “vencida a crença histórica de que o direito regulador da execução é de índole predominantemente administrativa.” (Exposição de motivos nº 10), “não haverá falta nem sanção disciplinar sem expressa e anterior previsão legal ou regulamentar” (princípio da legalidade - art. 45 da LEP) e ainda, de acordo com art. 194 da LEP, “o procedimento correspondente às situações previstas nesta Lei será judicial, desenvolvendo-se perante o Juízo da Execução”.

Porém, a prática penitenciária, e mesmo a estrutura do processo disciplinar previsto na LEP, são revestidos de traços inquisitoriais, pondo em cheque o sistema acusatório do processo de execução. José, 32 anos, alfabetizador que aguarda julgamento na CPP há bastante tempo, manifesta da seguinte forma sua preocupação:

Eu não tenho dinheiro, não recebo assistência jurídica do Estado, não conheço a Lei o suficiente para elaborar as petições para Juiz da Vara de Execuções, os meus amigos presos estão na mesma situação que eu. Acho que poderemos ficar muito tempo aqui esperando julgamento.

José se angustia por se ver sozinho e sem nenhum amparo. E quanto à assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa, previstas no art. 41, VII da LEP?

Com a distância do judiciário da realidade carcerária e a falta de um procedimento disciplinar acusatório, as garantias previstas no texto federal ficam longe de poderem ser observadas na prática. O controle jurisdicional previsto na LEP não vai muito além do texto legal. Na prática penitenciária, o juiz faz mero juízo homologatório da decisão da autoridade administrativa. O art. 54 da LEP evidencia essa tendência, ao dispor que as sanções de advertência verbal, repreensão, suspensão ou restrição de direitos e de isolamento, “serão aplicadas por ato motivado do diretor do estabelecimento”.

Além do mais, as visitas dos magistrados aos estabelecimentos prisionais previstas na LEP estão longe de saírem do papel. Pelo texto da lei, o juiz deveria participar ativamente na execução das penas, com visitas ao menos mensais ao estabelecimento prisional (artigo 66, inc. VII da LEP), com o intuito de inspecionar o estabelecimento e a administração do presídio, e supervisionar o cumprimento da pena; da mesma maneira, o Ministério Público é incumbido de fiscalizar a execução da pena, inclusive oficiando no processo executivo e nos incidentes da execução (artigo 67 da LEP).

O art. 82 da LEP prevê diferentes tipos de estabelecimentos penais, os quais se destinam à execução da pena privativa de liberdade, à execução da medida de segurança, à custódia do preso provisório e aos cuidados do egresso. A LEP atendeu ao princípio da classificação penitenciária, que é prevista na Constituição Federal, art. 5º, inciso XLVIII. O art. 83 prevê para o estabelecimento penitenciário, dependências com áreas de serviços para as atividades do tratamento reeducativo, sobrepondo-se às imposições de segurança.

A LEP estabelece uma diversidade de modalidades de regimes de privação da liberdade: custódia de pessoas sem condenação, com condenação à pena de reclusão, com condenação sem pena de reclusão, condenadas ao cumprimento de medida de segurança em estabelecimento de tratamento psiquiátrico, de policiais civis e militares, de militares das forças armadas e de adolescentes menores de 18 anos de idade.

Os estabelecimentos penais classificam-se segundo as diferentes fases do regime progressivo de cada detento: 1ª fase - Prisão provisória, 2ª fase – Condenado, 3ª fase - Sujeito a medida de segurança, 4ª fase - Liberdade condicional e 5ª fase - Egresso.

Os estabelecimentos penais são assim distribuídos: centro de observação (realiza exame criminológico), penitenciária (regime fechado), colônia agrícola ou industrial (regime semi-aberto), casa do albergado (regime aberto), cadeia pública (custódia provisória), hospital de custódia e Tratamento Psiquiátrico penitenciária para mulheres e penitenciária para o jovem adulto (destina-se ao menor de 21 anos).

Não é possível sustentar um Código Penal unitário para todas as unidades da federação, concomitantemente a uma legislação de Execução Penal regional, visto que o cumprimento da pena ou da medida de segurança não se dissocia do direito penal. Contudo, existe uma grande disparidade entre as Unidades da Federação no que diz respeito à qualidade das instalações dos estabelecimentos penais e dos serviços que atendem os presos em suas necessidades pessoais, além de locais destinados à venda de produtos e objetos pessoais permitidos e não fornecidos pela administração (art. 13 da LEP).

A superlotação dos estabelecimentos de cárcere e a escassez de recursos financeiros para construção e manutenção dos presídios carecem de soluções mais apropriadas por parte do poder público. Existem alternativas encontradas na legislação criminal na forma da adoção de penas alternativas ao invés de penas privativas de liberdade, o que não significa deixar sem punição os criminosos, mas sim aplicar-lhes penas condizentes com a gravidade de seus crimes. Também não se pretende deixar os criminosos fora das prisões pelo simples fato de não existirem dependências nos presídios.

O sistema de justiça não é apenas um instrumento de regulação e ordenamento social, mas é também um espelho da sociedade e de suas formas de organização, sendo um aspecto fundamental do sistema político democrático. Portanto, devem ser aplicadas as determinações legais já existentes na legislação relativas à custódia dos detentos que, por sua vez, devem cumprir as penas estabelecidas pelo poder judiciário em estabelecimentos apropriados, ao mesmo tempo em que cumprem com os seus deveres e possuem os seus direitos integralmente respeitados e preservados.

Durante muito tempo o condenado foi objeto da Execução Penal e só recentemente é que ocorreu o reconhecimento dos direitos da pessoa humana do condenado, ao surgir relação de Direito Público entre o Estado e o condenado. Jesus (1997) fala que o Direito Penitenciário resultou da proteção do condenado e que esses direitos se baseiam na exigência ética do respeito à dignidade do homem como pessoa moral.

O art. 41 da LEP enuncia os direitos do preso. Os direitos humanos do preso estão previstos em vários documentos internacionais e nas Constituições modernas. O preso não só tem deveres a cumprir, mas é sujeito de direitos, que devem ser reconhecidos e amparados

pelo Estado. O recluso não está fora do direito, pois se encontra numa relação jurídica em face do Estado, e exceto os direitos perdidos e limitados à sua condenação, sua condição jurídica é igual à das pessoas não condenadas. São direitos e deveres que derivam da sentença do condenado com relação à administração penitenciária. Os direitos são os seguintes: alimentação, vestuário e alojamento com boas condições sanitárias; dispor de instalações e serviços para o atendimento de necessidades pessoais, além de locais destinados à venda de produtos e objetos pessoais permitidos e não fornecidos pela administração; tratamento médico-sanitário em geral; trabalho remunerado; previdência social; constituição de pecúlio; equidade na distribuição do tempo de trabalho, descanso e recreação; exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas, desde que compatíveis com a execução da pena; assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; proteção contra qualquer forma de sensacionalismo; entrevista pessoal e reservada com seu advogado; visita do cônjuge, companheira, parentes e amigos em dias determinados; chamamento nominal; igualdade de tratamento salvo quanto à individualização da pena; audiência especial com o diretor do estabelecimento; representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito; contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, material de leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes e atestado anual de pena que o preso ainda deverá cumprir.

Deve-se acrescentar o direito que o detento possui de remição de pena pelas horas e dias destinados ao estudo dentro da prisão. Chies (2007), afirma que “remição” refere-se ao ato de quitar, resgatar, pagar, ao passo que a “remissão” possui seu significado vinculado ao ato de perdoar. A fala de Francisco, alfabetizador, 39 anos, indica sua maneira de compreender a remição:

Quero estudar, compartilhar e preciso continuar aprendendo, mas não posso negar que o maior incentivo que todos tiveram para participarem das aulas de alfabetização foi o da remição da pena. Ninguém pode dizer que não deseja sair daqui, voltar a ter liberdade, ficar com a família, ter uma vida decente, isso justifica qualquer esforço que envolva trabalho ou educação aqui dentro.

Segundo Chies (2007) considerando que a LEP utiliza o termo remição, ela não se refere, portanto, a um perdão concedido ao apenado, mas a uma contraprestação que permite ao preso o resgate de parte da pena a ele imposta. No Brasil, a LEP garante apenas a remição pelo trabalho, na proporção de três dias de trabalho para um dia de desconto na pena. Por causa da desfederalização do Direito Penal, a implementação de políticas públicas de execução penal no Brasil fica a cargo de cada Estado. Em algumas unidades da federação,

como por exemplo, Goiás, está sendo reconhecida a remição pela Educação por força de portarias administrativas que normatizam o assunto. Quanto aos deveres estabelecidos para os presos, Juninho, 19 anos, alfabetizado, que aguarda julgamento na CPP, fala das dificuldades encontradas:

Estou aqui para fazer o que eles mandarem, sei dos deveres que cada preso precisa assumir, sou um dos mais novos aqui dentro, mas levo minhas obrigações com “responso”. Agora, vi que eles pedem asseio e higiene, quando vejo tanta gente aguardando há meses uma escova e uma pasta de dente e, quando se pergunta dizem que está sendo licitado. Eu nem sei o que é isso, só sei que muita gente aqui não recebe nada dos parentes, nem ao menos visita. Se o governo não ajudar muita gente vai continuar na sujeira e o que se pode fazer?

As palavras de Juninho são chocantes, através delas pode-se perceber que os deveres dos presos estão relacionados à postura que os indivíduos encarcerados devem assumir no cumprimento da pena, mesmo que para tanto, não tenham o apoio do Estado. Tal postura é estabelecida pelo sistema prisional que almeja garantir o êxito disciplinar na forma da “docilização” do preso. De acordo com a LEP, são deveres dos presos: comportar-se disciplinadamente e cumprir fielmente a sentença; obedecer ao servidor e respeito a qualquer pessoa com quem deva se relacionar; urbanidade e respeito no trato com os demais condenados; conduta oposta aos movimentos individuais ou coletivos de fuga ou de subversão à ordem ou à disciplina; execução do trabalho, das tarefas e ordens recebidas; submissão à sanção disciplinar; indenização à vítima ou aos seus sucessores; indenização ao Estado, quando possível, das despesas realizadas com sua manutenção; higiene pessoal e asseio da cela ou alojamento e conservação dos objetos de uso pessoal.

Alguns desses dispositivos, dependendo de como forem executados, parecem ir além da finalidade geral de ordenar a convivência prisional, para intervir diretamente na vida do apenado, limitando sua já escassa autonomia. O art. 44, parágrafo único, determina que todos os presos (definitivos e provisórios) estão sujeitos à disciplina, que “consiste na colaboração com a ordem, na obediência às determinações das autoridades e seus agente e no desempenho do trabalho”. Os presos devem aceitar as normas, a hierarquia interna, executar o que lhes é designado, e inclusive se opor aos movimentos de outros internos que busquem a fuga (art. 39, inc. IV). A lei determina como o preso deve interagir com aqueles com quem convive no espaço prisional, incisos II e III, e até como deve ser o trato pessoal e de seus pertences (IX e X); requerendo do preso uma postura passiva (art. 39, inc. IV e VI) e obediente (inc. I, II e V). Normatiza-se a interação social na tentativa de fixá-la, sacrificando seu caráter imprevisível e

fluído; impondo uma forma de ser ao indivíduo e as formas como se relacionar dentro dos estabelecimentos penais.

Os estabelecimentos penais, segundo as orientações do Ministério da Justiça, deveriam ter em suas instalações físicas os seguintes locais: instalações de administração, com salas para serviço jurídico, social e psicológico, assistência religiosa (capela ecumênica), escola e biblioteca, prática de esporte e lazer, oficinas de trabalho, refeitório, cozinha, lavanderia, enfermaria, palratório (Locutório ou “local para falar); visitas reservadas aos familiares e cela individual.

As contradições do sistema penitenciário brasileiro podem ser compreendidas pela falta de oferta das garantias legais previstas durante a execução da pena. Na prática, a partir do momento em que o preso passa à tutela do Estado, ele não perde apenas o seu direito de liberdade, mas também todos os outros direitos fundamentais que não foram atingidos pela sentença, num processo que não oferece quaisquer condições de preparar o seu retorno à sociedade. Um dia, o indivíduo irá retornar ao convívio social e é importante para toda a sociedade que o cumprimento da pena produza efeitos de reintegração social. A LEP busca operacionalizar este princípio, conforme reza o artigo 10: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. O art. 11 relaciona as modalidades de assistência: material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

O art. 41, VI, da LEP prevê o exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas, desde que compatíveis com a execução da pena. Os estabelecimentos penais, segundo as orientações do Ministério da Justiça, deveriam ter em suas instalações físicas escola e biblioteca e o art. 11 da LEP garante a assistência educacional. Nos núcleos de alfabetização no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, tais questões eram bastante discutidas e como resultado, os detentos alfabetizadores e alfabetizados se posicionaram mais criticamente. Um deles, André, 27 anos, alfabetizador, manifestou-se assim:

Aprendemos que devemos estar unidos porque se estamos pagando pelos crimes que cometemos e isso é justo, também é justo e nós queremos que os nossos direitos sejam respeitados. Queria saber por que não temos educação que atenda a todos os detentos, os motivos de não nos deixarem tomar banho de sol, de não deixarem a gente jogar bola, quem é que pode explicar tudo isso?

Na prática, a precariedade da assistência geral, oferecida aos presos, preocupa porque já assumiu em muitos estabelecimentos penais a dimensão de descaso. É preocupante também a prisão de quem sequer foi ainda julgado, trata-se do encarceramento sob respaldo dos

decretos de prisão preventiva dentro de um contexto penitenciário que não oferece assistência jurídica adequada para os detentos. E o que dizer dos que não sabem ler e escrever? Adriano, 22 anos, alfabetizado, explica:

Tem muita gente ainda que finge saber ler e escrever com vergonha de dizer que não sabe. Muita gente abandonou as aulas de alfabetização porque queriam ficar por cima dos outros com os seu grupinhos fechados, só que quando recebem bilhetes e cartas ficam pedindo para outros lerem. Também aqui na prisão existem aqueles que são tão acanhados que não abrem a boca para nada, muitos deles não sabem ler e nem escrever, mas eles não querem conversar com ninguém. Quem pode ajudar é quem tem o poder para incentivar esse pessoal, ou seja, o comandante do presídio.

A fala de Adriano indica a obrigação legal do Poder Público enquanto operador do sistema penal, que é a de oferecer condições que possam fazer do cumprimento da pena uma verdadeira oportunidade de socialização daqueles que passam pela situação de privação da sua liberdade. Contudo, a distância entre o que está escrito na LEP e o que é efetivamente realizado, ainda é muito longa.

As prisões brasileiras apresentam contextos de constantes violações dos direitos humanos. Moreira (2008) diz que os principais problemas enfrentados nas prisões são: a superlotação, a deterioração da infra-estrutura carcerária, a corrupção dos próprios policiais, a abstenção sexual e a homossexualidade, o suicídio, a presença de tóxico, a falta de apoio de autoridades governamentais, as rebeliões, a má administração carcerária, a falta de apoio de uma legislação digna dos direitos do preso-cidadão, falta de segurança e pessoal capacitado e a reincidência.

No Brasil, as marcas das desigualdades geram a sensação de insegurança e a violência cada vez mais integra o cotidiano de grande parte da população. O apelo por mais segurança se intensifica em todas as camadas sociais e o sistema de controle punitivo do Estado tende a ser ampliado de maneira desordenada. Tal ênfase no discurso repressivo se reflete não somente nas leis, mas também nas práticas judiciárias, atingindo o sistema penitenciário.

O ministro Celso de Mello, do Supremo Tribunal Federal, afirmou em entrevista divulgada na revista eletrônica **Consultor Jurídico**, de 11 de junho de 2009, o seguinte:

Já, então, em meados da década de 70, eu fazia as mesmas denúncias que lamentavelmente são reiteradas hoje. A significar que o Poder Público age de maneira irresponsável e não tem qualquer interesse, salvo algumas exceções, de superar as dificuldades de ordem material que culminam por gerar situações que ofendem a dignidade pessoal dos condenados [...] Infelizmente, o Poder Público vem se mantendo cronicamente omissos no cumprimento de seus deveres jurídicos.

Ainda segundo o ministro, as normas previstas na Lei de Execução Penal, em geral, não têm saído do papel. Garantias básicas e o objetivo de “ressocialização” são meramente desconsiderados:

No Brasil, a prática da Lei de Execução Penal tornou-se um mero exercício de ficção, porque ela impõe obrigações que o Poder Público simplesmente não cumpre. O Poder Público tornou-se infrator crônico da LEP e compromete assim direitos básicos do sentenciado.

Nesse contexto, para encaminhar soluções o Sistema Prisional Brasileiro deve ser analisado a partir dos seus grandes paradoxos, da precariedade de sua dinâmica interna de funcionamento, do contraponto entre a realidade e a palavra instituída pelo discurso oficial e por meio dos dados que tentam explicar as falhas gritantes do seu funcionamento.

1.4 O sistema prisional brasileiro

A prisão não são as grades, e a liberdade não é a rua; existem homens presos na rua e livres na prisão. É uma questão de consciência.

Mahatma Gandhi

No ano de 2008, o Brasil contabilizou quase 423 mil indivíduos presos, 50 mil (13,4%) a mais do que os 373 mil de janeiro de 2007, segundo dados do Ministério da Justiça obtidos por meio do Sistema de Informações Penitenciárias - INFOPEN e divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN (2008). Em outras palavras, no Brasil há a quarta maior população carcerária do mundo, apenas os Estados Unidos, a China e a Rússia possuem massas carcerárias maiores.

O número de encarcerados quase dobrou em relação aos 217 mil verificados no início da década. A cada dia, entram cerca de 200 presos a mais do que os que saem das 1.150 prisões espalhadas pelo País. Do total da população encarcerada, 32% são presos provisórios e 68% de presos condenados; 70% se encontram aprisionados em penitenciárias estaduais e 30% estão em cadeias públicas (DEPEN, 2008). Estudos sobre o perfil das populações dos regimes de privação da liberdade demonstram que a maioria dos presos são pessoas jovens do sexo masculino que apresentam baixo grau de escolaridade e pertencem a grupos socialmente menos favorecidos (a taxa de encarceramento cresce em todos os países da América Latina, a

taxa de reincidência mantém uma persistência que é histórica, ao mesmo tempo em que diminuem as médias de idade, de escolarização e de renda da população prisional).

Segundo Silveira (2002), no Brasil a criminalidade afeta todas as camadas da estrutura social, no entanto, pode-se afirmar que o perfil da população prisional no Brasil associa criminalidade à desigualdade social e à seletividade do sistema de justiça criminal. Tal sistema pune os mais vulneráveis e possibilita aos mais privilegiados escapar da ação da justiça. Dados do Ministério da Justiça contendo informações penitenciárias apresentam mais precisamente a população carcerária como sendo distribuída da seguinte forma: 4,4% são mulheres e 95,6% são homens; 95% são pobres ou muito pobres; 65% são negros ou mulatos; 75% não completaram o ensino fundamental e 12% da população carcerária é constituída por analfabetos (DEPEN, 2008).

No Brasil, mais de 80% das pessoas recolhidas à prisão para cumprimento de penas de reclusão tem entre 18 e 30 anos de idade. Observa-se ainda a predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como os furtos e roubos, acima citados. Delitos dessa natureza são apenados com pena de reclusão de até oito anos, segundo critérios de primariedade e reincidência e o tempo médio que a pessoa fica na prisão é também de oito anos (SILVEIRA, 2002).

O livro **Memórias do Cárcere** foi editado pela primeira vez em 1953, após a morte do escritor Graciliano Ramos. O filme homônimo do cineasta Nelson Pereira dos Santos foi lançado em 1984. **Memórias do Cárcere** é o testemunho literário de Graciliano Ramos sobre o período anterior ao Estado Novo, no qual o governo de Getúlio Vargas colocou atrás das grades centenas de brasileiros que a ele se opuseram. Após a Intentona Comunista de 1935, qualquer pessoa que fosse militante da esquerda, abertamente simpatizante, denunciado por algum comportamento “não muito patriótico” ou mesmo “suspeito” poderia ser encarcerada.

Muitas pessoas no Brasil já passaram pelos mesmos infortúnios do escritor, ser preso em casa, percorrer várias instituições penais, sofrer todo tipo de degradação e rebaixamento da condição humana e nem mesmo ser fichado, interrogado ou indiciado.

A atual estimativa de que mais de 85% de todos os crimes praticados no Brasil são contra o patrimônio já parecia ser uma preocupação do escritor Graciliano Ramos na década de 1930. Ele expressou a importância atribuída à propriedade pelo sistema capitalista, uma vez que no Nordeste daquela época, a pobreza da maioria da população era muito grande e um assassino não recebia grande atenção da justiça, não era caçado e nem preso, era um “instrumento da Providência, pois a morte cedo ou tarde chega para todos”. Já o ladrão era

encarado de maneira diferente. Ele cometia o “delito máximo de lesar a propriedade e deveria ser morto a fim de resguardar a posição de quem é proprietário de algum bem” (RAMOS, 1996, p. 142).

Quando escreveu suas memórias o autor expressiu as suas posições políticas, sociais e pessoais. Ele estava “lendo” a sociedade da qual fazia parte e considerando todos os referenciais da mesma, o que faz do seu livro, como de qualquer outro documento produzido pelo ser humano, testemunha de sua época. Adriano, 22 anos, alfabetizado, apresentou também sua forma de compreender o seu tempo e sua condição marginalizada de preso:

Fui maltratado, me chamavam de negro ladrão e me bateram demais quando eu ainda não tinha roubado nada. Só que antes de roubar eu também já tinha passado muita fome. Fui criado numa favela, sem pai e logo cedo me juntei com os moleques que gostavam de “cheirar”. No barraco tudo era difícil e minha mãe teve um “derrame”. Meu irmão mais velho me expulsou e eu saí de casa. Não sabia ler nem escrever quase nada e aprendi mais um pouco aqui. Ninguém nunca me deu emprego porque eu era maconheiro, hoje sou um nada, pobre, preto, viciado, sem família e estou na merda. Quando eu sair daqui, vou fazer o quê?

A situação de Adriano reflete sua leitura pessimista da realidade e demonstra que há muito para ser feito nas instituições penais no sentido de apoiar o retorno dos presidiários que, assim como Adriano, precisam se desvencilhar do vício de entorpecentes, necessitam de acompanhamento médico e psicológico e de educação que contemplem sua preparação para o convívio em sociedade e formação profissional. O drama de Adriano revela com nitidez o preocupante quadro de abandono em que se encontram milhares de indivíduos presos, pobres, sem acesso à educação e vivendo em condições de intensa precariedade nos espaços privativos da liberdade. O sistema prisional brasileiro possui recursos para custear ações de melhoria nas áreas de educação, saúde e bem estar em prol do contingente carcerário? O que é e como funciona o Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN?

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP através do documento MEMO/MJ/CNPCP nº 162/07, de 25 de setembro de 2007, recomendou ao Ministério da Justiça a aplicação do Novo Plano Nacional de Política Penitenciária, o qual apresenta o conjunto de orientações destinadas aos responsáveis pela concepção e execução de ações relacionadas à prevenção da violência e da criminalidade, à administração da justiça criminal e à execução das penas e das medidas de segurança.

O DEPEN é o gestor legal dos recursos do FUNPEN, o qual foi criado pela Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, com a finalidade de proporcionar recursos e meios para financiar e apoiar as atividades de modernização e aprimoramento do Sistema

Penitenciário Brasileiro. O FUNPEN encontra regulamentação no Decreto nº 1.093, de 3 de março de 1994. Essencialmente, o Fundo é constituído com recursos que possuem origem nas dotações orçamentárias da União, custas judiciais recolhidas em favor da União, arrecadação dos concursos de prognósticos, recursos confiscados ou provenientes da alienação dos bens perdidos em favor da União Federal, multas decorrentes de sentenças penais condenatórias com trânsito em julgado, fianças quebradas ou perdidas, e rendimentos decorrentes da aplicação de seu patrimônio.

Os recursos consignados ao Fundo são aplicados em construção, reforma, ampliação de estabelecimentos penais; formação, aperfeiçoamento e especialização do serviço penitenciário; aquisição de material permanente, equipamentos e veículos especializados imprescindíveis ao funcionamento dos estabelecimentos penais; formação educacional e cultural do preso e do internado; programas de assistência jurídica aos presos e internados carentes; e demais ações que visam o aprimoramento do sistema penitenciário em âmbito nacional. Outra destinação legal dos recursos do Fundo é custear seu próprio funcionamento.

Em virtude dos altos custos de manutenção do sistema penitenciário, as Unidades da Federação não possuem disponibilidades para arcar integralmente com a manutenção e aprimoramento de seus sistemas prisionais, sendo, portanto, compelidas a fazer uso dos recursos do Fundo com prioridade para o financiamento de vagas e assistência ao preso e ao egresso. Informações obtidas no site da Pastoral Carcerária em 05/10/2009, disponibilizadas pelo Ministério da Justiça através do DEPEN e de sua Diretoria de Políticas Penitenciárias por meio da Coordenação Geral de Políticas, Pesquisa e Análise da Informação, dão conta da expectativa de recursos do FUNPEN para o exercício de 2009, em todas as regiões do Brasil, conforme pode ser visto no Gráfico I.

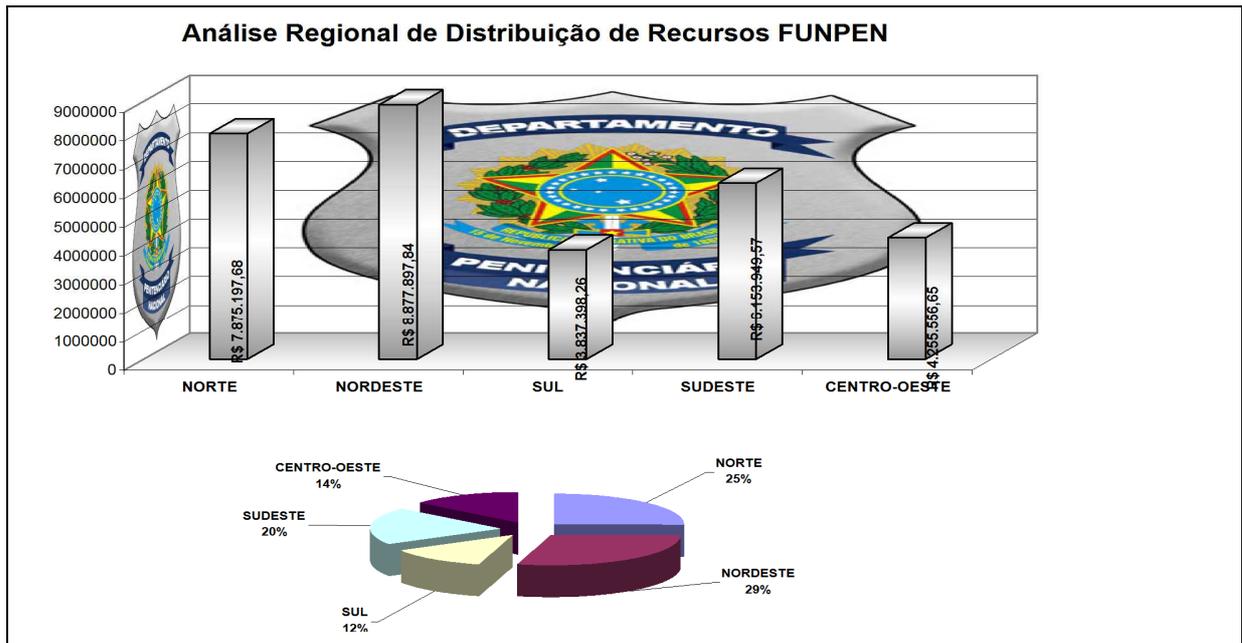


Gráfico 1 – Análise Regional de Distribuição de Recursos FUNPEN
Fonte: DEPEN, 2009.

Os recursos do FUNPEN devem ser destinados também para apoiar o instituto da remição da pena pela educação e pela prática esportiva federada, de reconhecida importância para a “reinserção” social do condenado, tal como o trabalho, previsto na legislação em vigor.

Tal “reinserção” se torna mais difícil e deve inspirar maior preocupação se for levada em consideração a constituição do contingente carcerário no Brasil. Moreira (2008, p. 46) diz que a população do sistema penitenciário brasileiro

É constituída de indivíduos para quem falharam todas as oportunidades socialmente criadas. Falhou a família, falhou a Religião, falhou a Educação, falhou o mercado de trabalho e corre-se o risco de que as falhas se multipliquem com a persistente recusa em reconhecer aos presos os direitos que não foram atingidos pela sentença de condenação.

A grande contradição consiste no fato de que, devido às condições que o espaço de aprisionamento apresenta serem mais propícias ao constrangimento, castigo e à humilhação, uma significativa parcela da sociedade espera da prisão um resultado mais eficaz do que aquele que foi oferecido pela família, pela escola e por outras instâncias quando tiveram a oportunidade e a responsabilidade de educar o preso (BECCARIA, 1999).

A constatação de que o poder público não tem apresentado respostas satisfatórias para as questões penitenciárias é muito evidente. Uma prova disso se encontra nas notícias da imprensa sobre a falta de vagas nos presídios e a situação precária dos estabelecimentos de prisão já existentes. São fatos que diminuem consideravelmente as expectativas de

recuperação dos presos que potencialmente poderão levar para a sociedade que os encarcerou toda a carga de violência que vivenciaram na prisão (MOREIRA, 2008).

Além disso, o Estado continua combatendo os efeitos e não as principais causas que promovem a detenção de indivíduos no País. O impacto que os problemas associados com a violência no Brasil causam em termos de perdas econômicas é enorme, principalmente se for considerado o quanto o País poderia ganhar no combate à cultura perversa da violência se realizasse mais investimentos na modernização do poder judiciário, na preparação das polícias, no fortalecimento das políticas de segurança pública, na melhoria das condições de vida das populações mais carentes com prioridade para a área de educação.

O combate à violência, ao crime organizado, bem como diversas outras modalidades de transgressões, oneram o erário público e superlotam os estabelecimentos prisionais em todo o território nacional. Dados do INFOPEN, divulgados pelo Ministério da Justiça por meio do DEPEN através da publicação de 2006 dos dados consolidados do sistema penitenciário no Brasil, relativos ao período de dezembro de 2005, afirmam que o Brasil tem um déficit de 63.672 vagas no seu sistema penitenciário e ainda existem 275 mil mandados de prisão expedidos e não cumpridos. Cada preso custa por mês para os cofres da nação o total de 4,5 salários mínimos, sendo que os gastos gerais do governo federal juntamente com os governos estaduais são da ordem de 60 milhões de reais no período de apenas trinta dias (DEPEN, 2006).

1.5 Goiás e o Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia

Uma sociedade se embrutece mais com o emprego habitual dos castigos que com a repetição dos delitos.

Oscar Wilde

O Sistema Prisional do Estado de Goiás existente até a criação da Agência Goiana do Sistema Prisional era constituído pelo Centro Penitenciário de Atividades Industriais do Estado de Goiás – CEPAIGO (autarquia criada pela Lei número 4.191, de 22 de outubro de 1962, no governo Mauro Borges), o único estabelecimento penitenciário construído no Estado e da Superintendência do Sistema Penitenciário, que dependendo da estrutura organizacional do Estado era subordinada a uma determinada secretaria de governo, atribuindo-lhe as

políticas públicas, supervisão e acompanhamento das cadeias públicas do Estado e, ainda, estava a ela subordinada, a Casa do Albergado.

A Casa de Prisão Provisória era subordinada à Diretoria Geral da Polícia Civil. Esta situação ocasionava ao sistema a duplicidade de ações, que dificultavam a obtenção de recursos junto ao Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN. Na atualidade, os recursos do FUNPEN provenientes do DEPEN para o sistema prisional goiano são da ordem de R\$ 968.917,03, de acordo com as especificações e detalhamentos da ilustração abaixo.

ÍNDICE PENITENCIÁRIO - 2009		Extrato Simplificado		
Data e Hora da Emissão:		05/10/2009 00:54		
ESTADO:	GO	<i>Selecione o Estado</i>		
Indicadores Quantitativos				
Nº de Presos por 100.000 Habitantes		177,42		
Crescimento da população carcerária (últimos 12 meses)		2,73%		
Dimensão Territorial (km2)		340117,6		
População IBGE		5619917		
Efetivo Servidores Penitenciários		1147		
População Carcerária Absoluta		9971		
Indicadores Qualitativos				
Área	Qtd. Critérios	Máximo possível	Notas (critérios)	Aproveitamento
Coordenação-Geral do Fundo Penitenciário Nacional	2	4		0,00%
Coordenação-Geral de Políticas, Pesquisa e Análise da Informação	2	4	3	75,00%
Coordenação-Geral de Reintegração Social e Ensino	2	4	3	75,00%
Coordenação-Geral de Penas e Medidas Alternativas	1	2	1	50,00%
Coordenação de Engenharia e Arquitetura	1	2	1	50,00%
Ouvidoria do Sistema Penitenciário	2	4	3	75,00%
			<i>Média Geral de Aproveitamento:</i>	54,17%
Obs: Para cada critério qualitativo as notas possíveis são: 0, 1 ou 2. O sinal * (asterisco) indica que o Estado não possui informação para o critério e portanto NÃO será prejudicado no cálculo final.				
Critérios de Correção				
R\$ 8,81	PIB Per Capita (Multiplicado por R\$1.000,00)			
0,776	IDH			
Índice Apurado:	3,13%	<i>Percentual dos recursos FUNPEN 2009</i>		
Distribuição de Recursos				
Expectativa Total (Cota-Parte)		R\$ 968.917,03		
Aparelhamento e Reaparelhamento - Geral		R\$ 312.553,88		
Aparelhamento e Reaparelhamento - Informática		R\$ 250.043,10		
Reintegração Social do Preso, Internado ou Egresso		R\$ 203.160,02		
Capacitação em Serviços Penais		R\$ 203.160,02		
As informações acima citadas poderão ser alteradas em conformidade com as diretrizes do DEPEN/MJ e/ou modificações nas fontes orçamentárias que compõem os recursos do Fundo Penitenciário Nacional para o ano em referência.				

Ilustração 2 – Extrato Simplificado de Distribuição de Recursos
Fonte: DEPEN/INFOPEN, 2009.

A Ilustração 2 destaca o extrato simplificado com os indicadores quantitativos e qualitativos considerados como critérios para distribuição de recursos do FUNPEN no exercício de 2009, de acordo com o índice percentual apurado.

Dando continuidade ao histórico do Sistema Prisional de Goiás, para a implantação no estado de um Sistema de Execução Penal, foi necessário, inicialmente, promover a unificação das atividades prisionais desenvolvidas. A Lei 13.550, de 11 de novembro de 1999 extinguiu a Superintendência da Justiça e do Sistema Penitenciário e o Centro Penitenciário de Atividades Industriais do Estado de Goiás - CEPAIGO, vinculados à Secretaria de Segurança Pública e Justiça, de acordo com a Lei 13.456, de 16 de abril de 1999 e criou a Agência Goiana do Sistema Prisional, em consonância com o Decreto 5.142, de 11 de novembro de 1999.

No ano de 2008, aconteceram mudanças administrativas com a extinção da Secretaria de Justiça e a criação da Superintendência do Sistema de Execução Penal - SUSEPE, vinculada à Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás, que com a mudança obteve encolhimento da estrutura administrativa e orçamentária.

O Complexo Prisional em Aparecida de Goiânia que serve de referência para esta pesquisa através das unidades da POG e da CPP, é composto atualmente pelas seguintes unidades: Penitenciária Feminina Consuelo Nasser, Penitenciária Masculina fechada Coronel Odenir Guimarães (POG), Núcleo de Custódia (segurança), Colônia Agrícola de Regime Semi-aberto, Casa de Prisão Provisória com alas masculina e feminina (CPP) e Vara de Execução de Penas e Medidas Alternativas.

O Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia fica localizado às margens da BR 153, Km 611, Área Industrial, município de Aparecida de Goiânia-GO, CEP 74.923-650. Trata-se de uma área de 70 alqueires correspondendo a três milhões trezentos e oitenta e oito mil metros quadrados. Segundo dados do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça, Brasil (2009b), existem no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia as seguintes unidades penitenciárias e respectivas populações carcerárias: Penitenciária Feminina Consuelo Nasser com capacidade de 48 (quarenta e oito) vagas, conta com uma população de 52 internas, com um déficit de 04 vagas; Casa de Prisão Provisória com capacidade de 680 (vagas) abriga presos do sexo masculino e feminino, contando com 1298 indivíduos detentos, dos quais 122 são mulheres, contando com um déficit de 618 vagas; Colônia Agrícola do Regime semi-aberto, Contando com uma unidade antiga, próxima as demais construções e uma nova, um pouco distante, mas dentro da área do complexo, com capacidade de 359 vagas, contando com 579 presos do sexo masculino, com um déficit de 220 vagas; Núcleo de Custódia com capacidade de 55 vagas e contando com 55 presos; Penitenciária Cel. Odenir Guimarães, regime fechado masculino, com capacidade para 720 vagas, mas com 1365 presos, apresentando um déficit de 645 vagas.

Informações obtidas no site do Ministério da Justiça (DEPEN, 2008), asseguram que Goiás possui elevado número de presos em relação ao seu contingente populacional, superando a média dos demais estados do país, quase o dobro, com exceção dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Goiás conta com aproximadamente 11.217 presos, encarregando-se a SUSEPE de aproximadamente 90% destes, ou seja, 10.148, com capacidade para 5.414 presos e um déficit de 4.734 vagas, distribuídos nos cinco estabelecimentos penais do complexo, em Aparecida de Goiânia.

A Casa do Albergado recebe presos em regime aberto dos sexos masculino e feminino. Outros 74 estabelecimentos prisionais em diversas cidades do interior, também estão sob a responsabilidade da SUSEPE. O restante dos presos encontra-se sob a responsabilidade da polícia civil com 576 presos e da polícia militar 493 pessoas detidas.

Atualmente o complexo de Aparecida de Goiânia abriga aproximadamente 4.722 detentos, havendo, dessa forma, só no complexo, um déficit de 1505 vagas. O Estado de Goiás conta com 1235 agentes prisionais, sendo que apenas 468 foram submetidos a concurso público. Os demais 767 foram contratados temporariamente (vigilantes temporários).

A Casa de Prisão Provisória mantém reclusos os indivíduos que cumprem decretos de prisão preventiva ou que estão no aguardo de julgamento. A unidade POG (Presídio Odenir Guimarães) é destinada à custódia de homens e mulheres em idade adulta condenados ao cumprimento de penas de reclusão, inicialmente em regime fechado, com progressão para o regime semi-aberto.

Como se percebe, o déficit de vagas do sistema penitenciário goiano é extremamente elevado, enquanto isso, a punição adequada e ressocialização do apenado não é alcançada. Diante desse fato, deve-se questionar no sistema carcerário brasileiro, sua sustentação normativa e sua capacidade de cumprir a tarefa que lhe é atribuída pela sociedade. Assim, a ausência do Estado ou a sua ineficiência culmina com a intervenção da sociedade civil organizada, especialmente por meio de seu braço operacional, as organizações não governamentais (ONGs), tanto na execução da pena quanto na oferta da Educação. A ação das organizações não governamentais se dá, às vezes, por meio do confronto com o Estado quanto à exigibilidade de direitos. O trabalho desenvolvido pela Pastoral Carcerária na sua luta pelo respeito aos direitos civis dos presos é um exemplo também no contexto prisional de Goiás.

Nas atividades de educação, foram realizadas parcerias dentro do Programa “Escrever Liberdade”, que engloba ações realizadas em parceria com entidades de classe, empresas, órgãos estaduais, federais e incluem até verbas internacionais, com destaque para os seguintes projetos: Projeto de alfabetização “Todas as Letras”, da Central Única dos Trabalhadores

(CUT) com o apoio da Petrobrás, Unesco e com verbas do Japão (A CUT lançou em 2004 o projeto “Todas as Letras” dentro do programa “Brasil Alfabetizado” do Ministério da Educação - MEC, em parceria com a Petrobrás e apoio da Unesco); Projeto “Brinquedoteca”, pela unidade universitária da ESEFEGO, destinados aos filhos e parentes dos privados de liberdade da Penitenciária Cel. Odenir Guimarães; Telecurso 2000 destinado aos privados de liberdade da Casa de Prisão Provisória (SESI e Rede Globo); Biblioteca no Complexo Prisional, através do Sistema “Lê-devolve” implantado pela Universidade Federal de Goiás; Projeto Vaga-Lume de Alfabetização, da Caixa Econômica Federal (CEF) e Universidade Estadual de Goiás; Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos BB-Educar do Banco do Brasil e Projeto de Inclusão Digital da AGANP, dentre outros (BRASIL, 2008a).

Vale ressaltar que, fora do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, muitas experiências de alfabetização de jovens e adultos foram realizadas em Goiás, como exemplo, o Projeto AJA⁵.

Não, obstante, ainda dentro do espaço prisional, no interior da Penitenciária Cel. Odenir Guimarães, situa-se o Colégio Estadual “Dona Lourdes Estivalette Teixeira”, que funciona de acordo com a Lei 13.627, de 15 de maio de 2000, que possui cerca de 280 “recuperandos”, regularmente matriculados nos segmentos I e II, correspondentes ao ensino fundamental, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos.

Os 280 detentos que estudam no Colégio Estadual dentro do presídio confirmam que “faz parte do imaginário dos detentos a expectativa de ter acesso aos conhecimentos acumulados, via escola, e isso não sofre variação se essa instituição está dentro ou fora de uma prisão” (SANTOS, 2002, p. 105).

Quanto ao imaginário dos detentos, pode-se dizer que ele representa “a dinamização da totalidade das imagens produzidas” (TURCHI, 2003, p. 24) no sentido de que a educação significa para a maioria deles uma oportunidade que lhes foi negada no passado, quando ainda não estavam na prisão, mas que continua a lhes oferecer a perspectiva de melhorias em vários aspectos de suas vidas. Essa esperança sobrevive na prisão e é acalentada no imaginário individual e coletivo dos detentos estudantes com força suficiente para impulsioná-los para o colégio no interior do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, como se percebe na fala de José, 32 anos, alfabetizador:

⁵ A professora Maria Emília de Castro Rodrigues ao realizar o curso de Mestrado em Educação na FE/UFG desenvolveu a pesquisa **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no Projeto AJA**. Também, em sua dissertação de Mestrado, a professora Maria Margarida Machado da FE/UFG realizou o trabalho **Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**.

Quem não estudou, hoje não tem nada. Se ainda queremos ter algum futuro na vida temos que estudar, isso é o que eu falo para os meus filhos e é o que eu digo aos presos nas aulas de alfabetização, pois antes tarde do que nunca para a realização de um querer ou de um sonho.

A preocupação de José é compartilhada pelas autoridades do Ministério da Justiça e Ministério da Educação que há bastante tempo discutem o tema da educação nos presídios. O jornal **Tribuna do Planalto** em sua edição de 17 de outubro de 2008 divulgou o seguinte na matéria intitulada “Educação para libertar”:

Há cerca de dois anos, o Ministério da Justiça (MJ) e o Ministério da Educação (MEC) buscam, em conjunto com os estados brasileiros e o Distrito Federal, fortalecer e desenvolver políticas de ensino nos presídios. A partir dessa preocupação, foi criado o projeto Educando para a Liberdade, cujo objetivo é promover a articulação dos órgãos responsáveis pela educação e administração penitenciária no sentido de qualificar os professores para o trabalho. Com isso, o projeto visa fortalecer a Educação de Jovens e Adultos, que é um modelo de ensino utilizado em escolas da rede pública brasileira, inclusive nas localizadas em presídios. O foco deste programa é propiciar a formação dos níveis fundamental e médio para pessoas com diferente idade escolar e que não tiveram oportunidades de estudo.

Com relação ao trabalho de educação desenvolvido pelo Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta, o jornal acrescenta:

Segundo um dos coordenadores pedagógicos da Escola Estadual Dna Lourdes Estivaleta Teixeira, Valter Lino Neto, trata-se de um ensino que privilegia a educação social, sem o academicismo. "Desenvolvemos uma tendência pedagógica construtivista. Com o ensino, eles descobrem que podem ser cidadãos, percebem que fizeram bobeira na vida", explica o coordenador. De acordo com Maristela Costa, o trabalho realizado com o reeducando é positivo e bons resultados têm sido observados. "Tivemos alunos que foram destaque no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e em uma Olimpíada de Matemática, promovida pela Universidade Federal de Goiás (UFG)", revela. Além disso, ela conta que existem casos de reeducandos do sistema semi-aberto cursando faculdade. Segundo a promotora de justiça Elizena Xavier, a possibilidade que os presos têm de buscar o estudo é positiva. Pois, para ela, além de contribuir para aumentar o grau de escolaridade nos presídios, colabora com a redução dos índices de reincidência. "Além disso, por meio do estudo, ainda é possível reduzir os dias de condenação".

Apesar dos esforços dos educadores e coordenadores pedagógicos, muitos problemas desestimulam a participação de vários detentos, como exemplo, pode ser citado o horário de funcionamento do Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira. As aulas só acontecem nos períodos matutino e vespertino e tal limitação contribui para a pouca adesão por parte dos presos da POG. Quanto ao fato de não acontecerem aulas no período noturno no colégio dentro da penitenciária, Pedro, 23 anos, alfabetizado, falou:

Eu não tenho ânimo nenhum para frequentar a escola Dona Lourdes Estivaleta porque lá só existem aulas durante o dia e eu continuo aguardando a oportunidade de trabalhar aqui dentro. Além disso, não tem vaga pra todo mundo e eu não vou ocupar o lugar de quem se interessa mais do que eu.

A EJA é um componente da política educacional como modalidade complementar da Educação Básica, contudo, a experiência brasileira tem sido no sentido de Estados e governos delegarem às ONGs sua execução, reservando para si apenas as funções de normatização, financiamento e avaliação. Um detento da POG, Miguel, 45 anos, alfabetizado, deu o seguinte recado:

Aqui nós não temos nada pra fazer. Passamos o tempo todo pensando no que poderá ser feito na nossa saída daqui. Bem que eles podiam arranjar trabalho e estudo pra gente passar o tempo e podendo aprender coisas novas. As vagas nas oficinas são muito poucas e nós temos que sair daqui com uma leitura um pouquinho melhor. Além disso, sem dinheiro nenhum como é vou cuidar da mulher e quatro filhos pequenos que estão vivendo por conta da ajuda dos parentes e da vizinhança.

A oportunidade para trabalhar com os alfabetizadores presos no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia foi fruto da assinatura de um convênio que envolveu o poder público de Goiás e a Fundação BB. Na época também acompanhei o trabalho realizado por outras organizações não governamentais dentro da Agência Prisional. Muitas parcerias decorrem da necessidade de complementar as ações do Estado e do governo, e ainda mais grave, como substituta da ação do Estado e do governo nos momentos em que estes se omitem ou se eximem de suas atribuições. Logo a seguir, na Ilustração 3, a cena do cotidiano do Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, detentos alunos, em trajes simples, retornando para suas celas após o término da aula.



Ilustração 3 - Alunos detentos saindo do Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira
Fonte: Detentos do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e SEJUS, 2007.

É possível observar na foto que os alunos presos carregam pouco material de estudo. Na experiência do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia aconteceram eventuais proibições da leitura de livros dentro das celas, ações violentas dos agentes penitenciários que rasgavam cadernos e livros, destruíam lápis e borrachas e, ainda por cima, quebravam quadros negros, tanto dentro das celas nas inspeções e revistas periódicas, quanto nos espaços de alfabetização improvisados nas alas da CPP e da POG.

O paradoxo consiste no enorme esforço realizado pela área de reintegração social que trabalhou no sentido de oferecer aos presos a possibilidade de pedirem livros emprestados na biblioteca do presídio e de fazerem suas tarefas da alfabetização em suas celas e, em contraposição, aconteceram incidentes desagradáveis que evidenciaram a intolerância e a agressividade nas revistas realizadas pelos agentes penitenciários que tentaram coercitivamente promover a interdição do leitor no espaço prisional.

Quanto à CPP e POG foram os locais onde todo o processo de alfabetização aconteceu, as aulas aconteciam nos espaços das alas e das celas, os encontros pedagógicos com os alfabetizadores aconteceram na sala de aula da administração e no interior da biblioteca Felicíssimo Sena. Enfim, abrigaram as ações pelas quais detentos alfabetizadores e alfabetizados foram protagonistas do processo de EJA, ou seja, foram os locais de realização da presente pesquisa. A imagem apresentada a seguir, mostra o corredor de uma das alas da CPP, a qual abrigava o maior número de detentos alfabetizadores e alfabetizados. Pode-se notar a porta de grades fechada e o cadeado trancafiado. Os presos tiraram esta foto com o propósito de mostrar o espaço de total confinamento das alas do presídio masculino.



Ilustração 4 - Corredor de uma ala do presídio masculino

Fonte: Detentos do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e SEJUS, 2007.

A Casa de Prisão Provisória – CPP é destinada a presos provisórios do sexo masculino e feminino, em alas separadas. Há distintos blocos na unidade. O primeiro bloco é composto por três salões onde funciona a oficina de etiquetamento e empacotamento de camisas da empresa Hering. O segundo bloco é composto por uma biblioteca e uma oficina de produção e sacos de lixo. O terceiro bloco destina-se a mulheres encarceradas, dentre as quais, várias gestantes. A ala feminina possui 12 celas, uma delas destinada ao berçário. O tempo de permanência das crianças é de até um ano e depende da situação da família. Há cerca de 8 a 12 detentas por cela, quando 6 seria o número adequado. Existem 5 celas de isolamento, que se destinam às presas que enfrentam dificuldades de convivência. As grades das portas são completamente fechadas e impedem a vista do interior das celas. Assim, a iluminação penetra o ambiente através de aberturas verticais existentes acima das portas, de modo que as presas, para ver o exterior, sobem na cama beliche superior. A iluminação solar é mínima e a aeração também. Acima das celas de isolamento, há fios elétricos expostos, sem manutenção. Ao lado, está a ala destinada a presos do sexo masculino. Na entrada, há uma ala destinada a celas de isolamento e de encontro íntimo, porém todas estão sendo usadas para isolamento. As celas possuem capacidade para 8 presos, mas em média abrigam 14 homens. Os tetos de vários corredores não possuem luz e o ambiente é bastante escuro.

A ilustração que segue, mostra o corredor de uma das alas femininas da CPP, a qual é mostrada com grades abertas e sem nenhum cadeado. Pode-se notar também um carrinho de bebê no canto direito do corredor.



Ilustração 5 - Corredor de uma ala do presídio feminino
Fonte: Detentos do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e SEJUS, 2007.

Diferenças na sistemática de segurança entre pessoas do sexo masculino e feminino são facilmente percebidas no espaço prisional. A exceção existe com relação às visitas onde o rigor é grande para ambos os sexos. A visitação pode ser realizada aos domingos e feriados nacionais com horários bem definidos. A entrada acontecerá no período das 07:30 às 14:00 horas e saída das 15:00 às 17:00 horas. Os visitantes deverão ser parentes em primeiro grau ou cônjuges, munidos de documentos de identidade e de comprovação de parentesco. Os menores de idade entrarão acompanhados de pai, mãe ou responsável, devidamente autorizados pela chefia da Unidade Prisional. Na CPP, em dias de visitas, os encontros íntimos acontecem em espaços improvisados dentro das próprias celas e um sério problema foi denunciado pelo jornal **O Popular**, de Goiânia, em 22/06/2009, publicou a notícia “Crianças presenciam visitas íntimas em presídios”:

O ambiente a que estão sujeitos crianças e adolescentes que visitam seus pais no complexo prisional de Aparecida de Goiânia (GO) é um desrespeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As condições são de total vulnerabilidade e incomodam também os detentos, que não podem abrir mão nem de receber as mulheres nem de ter contato com os filhos. Enquanto os pais mantêm relações sexuais, as crianças ficam nos corredores ouvindo ruídos, quando não estão dentro das celas, presenciando as visitas íntimas [...] A situação nos presídios é preocupante. Os índices de presos com AIDS e outras doenças sexualmente

transmissíveis é alto. O de filhos, também. Toda semana nascem cerca de sete bebês de presidiários do complexo de Aparecida, que tem cerca de 1,7 mil detentos. Não há política efetiva de prevenção de gravidez nem de doenças nesses locais. Entre outras carências.

A Penitenciária Cel. Odenir Guimarães – POG se depara com uma realidade também preocupante. Possui uma estrutura velha, tendo em vista que a construção do estabelecimento data da década de 1960. As celas são pequenas, o ambiente é escuro e insalubre, não existindo janelas, apenas grades. Os banheiros são antigos e os fios elétricos estão expostos. A rede hidráulica está deteriorada e o ambiente é úmido, fato que obriga a retirada dos colchões durante o dia para melhorar o cheiro de bolor. As celas, embora minúsculas, são compartilhadas por mais de um preso, um dorme na cama e o outro em um colchão sobre o chão, “na praia” como os próprios presos falam. Na área externa, existem tendas e barracas improvisadas pelos detentos para abrigarem os encontros íntimos conjugais, assim como mostra a Ilustração 6, de autoria dos próprios presos.



Ilustração 6 - Barracas montadas pelos presos para as visitas íntimas na POG
Fonte: Detentos do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e SEJUS, 2007.

O Conselho da Comunidade na Execução Penal enviou o ofício 108/2009 para o Juiz da Vara de Execução Penal da Comarca de Goiânia em que denuncia maus tratos e tratamento degradante na POG, o qual foi integralmente divulgado pela página da Pastoral Carcerária (GOIÁS, 2009). A denúncia trata de questões contundentes que podem ser assim caracterizadas:

- O sentimento forte de indignação:

Ao visitar a unidade do "Módulo" dentro da POG foi constatado que nas três (03) celas chamadas TRIAGEM se encontram aproximadamente 30 presos em extremas situações degradante e desumano que afronta qualquer declaração de Direitos Fundamentais da pessoa humana. Nem animais são tratados assim!

- O problema crônico e preocupante da superlotação:

Cada cela com comprimento de aproximadamente 09 m² (nove metros quadrados) se encontram de 09 a 12 (nove a doze) pessoas presas, todos dormindo no chão, muitos sem colchões, quando muito tem um pedaço de espuma, que não se pode chamar de colchão. Nas celas não existe banheiro, nem chuveiro! Há sim, um cano que sai da parede fornecendo água, somente de manhã e à tardezinha. No lugar do vaso sanitário, há um buraco no chão, o chamado "BOI", para as pessoas presas naquele local, fazer suas necessidades fisiológicas.

- As condições desumanas em que são submetidos os detentos:

A ventilação é praticamente zero, o fedor lá é indescritível! [...] Na ala C, atrás do prédio onde se situam as celas, o esgoto está ao céu aberto com grande quantidade de água suja e fedorenta, exposta ao ar livre, já que os canos do esgoto das celas saiam diretamente das janelas todos os três andares. Dá para ver grupos de ratos, baratas, pombos que podem transmitir várias doenças ao homem. Tem-se evidenciado grupo de animais peçonhentos, como lacraias, escorpiões e aranhas. O lixo fica espalhado por a toda área. Esta situação está infectando todo ambiente carcerário. Nesse sentido tanto os presos quanto os funcionários são susceptíveis a ampliação do quadro de doenças.

- O triste abandono dos presos nas celas:

Os presos nas celas da chamada "Triagem" reclamaram que tinham visita uma vez por mês, mas este direito foi cortado recentemente, estão sem contato nenhum com as suas familiares, pois também não tem direito de fazer uma ligação telefônica; conseqüentemente não recebem a comida dos familiares, roupa, cobertores, material de higiene trazida pelos familiares; reclamaram de ter fome, estão com frio e muitos estão doentes; o banho de sol é por acaso, não acontece todos os dias, se limita a uma permanência rápida de aproximadamente 20 minutos no pátio do "Módulo" daquela unidade e ameaças de morte de outros presos que se encontram em outras "ALAS" da Penitenciária, no próprio "Módulo" ou na própria cela.

Assim, na tentativa de superarem ou, ao menos, minimizarem o impacto cotidiano das situações degradantes os presos reivindicam trabalho. Existem dentro do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia várias oficinas de trabalho que oferecem ocupação aos detentos que nelas conseguem vaga, homens e mulheres, que trabalham em atividades produtivas que funcionam em prédios distintos, a saber: oficina de fabricação de cadeiras de rodas a partir de bicicletas inutilizadas, com aproximadamente 20 presos; oficina onde são confeccionados

materiais esportivos, como camisetas, bolas, redes esportivas do convênio com o Ministério dos Esportes. Na confecção de bolas, trabalham cerca de 100 pessoas; oficina onde se confeccionam roupas de malha, da Hering, contando com 60 presos; oficina de marcenaria, com 25 presos trabalhando; oficina de serralheria, com 30 presos; oficina de construção de grades prisionais, com 15 presos e oficina para reparos de orelhões, com 18 presos.

As vagas para a participação nas oficinas de trabalho são poucas em comparação à quantidade de detentos que manifestam o desejo de trabalhar. Os presos conseguem a remição da pena através do trabalho que realizam na proporção de um dia para cada três dias de trabalho. Além disso, também foi obtido o compromisso do Juiz da 4ª Vara de Execuções Penais em acatar a remição de um dia de pena para cada três dias de aula, tanto para alfabetizadores quanto para alfabetizados detentos nas turmas de EJA. Na opinião de José, 32 anos, alfabetizador, a remição foi o maior incentivo para estudar:

Tudo o que eu quero é sair desse inferno! Por isso, não perdi nenhum dia de aula da alfabetização. Não sei se adiantará continuar estudando depois de conseguir a minha soltura porque a vida lá fora não dá chance nenhuma a gente pobre e que não tem aonde cair morto. Essa é a minha situação.

No entanto, muitos detentos saem da prisão e entram no regime semi-aberto, mas não se libertam do estigma de ex-presidiários, pobres e marginalizados, encontrando, não raras vezes, um trágico fim. A Educação, quer seja pela sua total ausência ou por sua presença de forma reducionista e inadequada no ambiente prisional, tem sido cúmplice do fracasso da aplicação da pena de prisão e da reinserção dos indivíduos ao convívio social. No caso específico de Goiás, ex-detentos do regime fechado são categoricamente mortos enquanto cumprem pena no regime semi-aberto, como mostra notícia “Maioria dos detentos foi morta a tiros” do jornal **O popular**, de 27/11/2007:

Willian Melo foi o 23º detento do Presídio Semi-Aberto do Complexo Prisional, em Aparecida de Goiânia assassinado neste ano, conforme levantamentos feitos pela reportagem do POPULAR. A maioria dos detentos foi morta a tiros, em circunstâncias ainda não esclarecidas, nas proximidades de residências, em bares, vias públicas ou nas imediações do complexo. As investigações de todos os casos estão polarizadas no Grupo de Investigações de Homicídios de Aparecida de Goiânia e na Delegacia Estadual de Investigações de Homicídios, na capital. A coordenadora do Centro de Apoio Operacional Criminal e do Controle Externo da Atividade Policial do Ministério Público Estadual, Alice de Almeida Freire Barcelos, destaca que chama a atenção dos representantes da instituição as semelhanças que envolvem todos os casos. “Observamos que há pontos similares

nas execuções, desde o perfil das vítimas à forma das abordagens, passando pelo tipo de arma usada”, assinala. Ela diz que é prematuro afirmar que há um grupo de extermínio na PM, mas acentua que as semelhanças apontam para esta possibilidade.

Como se percebe, a reportagem do jornal indica que os presos não são educados para o seu retorno à sociedade, a qual por sua vez, os discrimina e não lhes oferece novas perspectivas de vida. O Estado tem se isentado de suas responsabilidades na melhoria das condições de ensino dentro e fora do Sistema Prisional. Segundo o discurso oficial, a missão do Sistema Prisional de Goiás, divulgada na página da internet da Superintendência do Sistema de Execução Penal, é “garantir a execução penal com segurança e humanização, promovendo a reinserção social do recuperando através de processos laborais e sócio-educativos, buscando a participação e compromisso da sociedade”.

A educação é, sobretudo, direito público inalienável, elementar e fundamental de todos os cidadãos, independentemente de gênero, religião, opção política, idade ou posição social de cada pessoa. E nesse contexto é que se deve chamar a atenção para a educação de jovens e adultos em regimes de aprisionamento, percebendo-a como um sério problema de Estado que requer a atenção de todos os cidadãos, universidades e demais instituições comprometidas com o respeito à dignidade humana.

O Sistema Prisional de Goiás, a despeito de sua missão declarada de promover a (re) inserção social do preso, está estruturado de uma maneira que pouco contempla a dignidade da população carcerária e não atende as suas necessidades de trabalho e educação, apesar de todos os esforços realizados nesse sentido (GOIÁS, 2008).

Grande parte de suas ações está destinada a satisfazer demandas por segurança e disciplina, assim como ocorre em todo o sistema prisional brasileiro. As evidências da inobservância e do descumprimento da LEP revelam a real função da prisão de manter sua ordem interna através de sucessivas medidas punitivas. Essa lógica perversa contribui para a manutenção de um sistema que pune apenas os pobres e penaliza os que vivem à margem de uma sociedade desigual, indiferente e opressora.

CAPÍTULO 2

DENTRO DO CÁRCERE

Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há o que aprender.

Paulo Freire

2.1 Educação na Prisão

Quem abre uma escola fecha uma prisão.

Victor Hugo

Percebe-se, no mundo atual, que diversos setores da produção do conhecimento no âmbito das universidades foram mobilizados para responder às demandas do mercado. As relações de produção, comercialização e consumo no mundo moderno são importantes, contudo, o papel das instituições de ensino superior deve priorizar o atendimento das necessidades de aperfeiçoamento da atuação humana, em suas múltiplas dimensões e nas mais diversas áreas do conhecimento científico, com imparcialidade, ética, autonomia e responsabilidade, através da pesquisa, da extensão e do ensino.

Não se pode admitir que a educação seja reduzida à condição de mera mercadoria e que seja subserviente aos interesses mercantilistas do capital. Portanto, quais são as contribuições das universidades públicas e privadas para a educação no interior das prisões? E o que o poder público tem feito para garantir o direito à educação por parte da população carcerária? (LEME, 2002). O debate sobre a educação na prisão passou a ter dimensão nacional a partir da criação de uma secretaria especializada na estrutura do Ministério da Educação e Cultura - MEC e integra as pautas internacionais com a adesão de agências internacionais e órgãos multilaterais de atuação na América Latina.

O MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, e também envolveu a sua Secretaria de Relações Internacionais para articular este debate no âmbito do Mercosul e da América Latina, propondo aos ministros da Educação presentes no III Fórum Educacional do Mercosul, a criação de uma rede latino-americana de

Educação em Prisões, a qual deve discutir também a contribuição da Educação para a reabilitação de presos (BRASIL, 2003).

Depois da promulgação da Portaria 39, de 15 de julho de 2005, a SECAD instituiu o documento Educação em serviços penais: fundamentos de política e diretrizes de financiamento, que passou a nortear a celebração de contratos e convênios com universidades para formação do pessoal penitenciário. A partir do ano de 2006, a SECAD passou a organizar seminários regionais envolvendo as áreas de educação e justiça de 14 estados das regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste, culminando com a realização de um encontro nacional sobre educação no sistema penitenciário em Brasília de 10 a 14 de julho de 2006, com a participação de diretores de presídios e agentes penitenciários, além de representantes dos fóruns de EJA dos estados e do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN.

O tema passou a ser discutido sob a perspectiva da consolidação do direito à educação para todos, concebida como parte integrante da EJA, isto é, como parte da política pública de educação do Estado brasileiro, conforme consta da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996.

A representação social sobre a pena e a prisão, a contribuição da Educação para a reabilitação penal, a certificação dos estudos realizados dentro dos espaços prisionais, a profissionalização na prisão, a remição da pena e a alfabetização nos espaços prisionais devem ser discutidas no meio acadêmico, nos fóruns de EJA, nos encontros promovidos pelo MEC e Ministério da Justiça, dentre várias outras possibilidades de discussões públicas que podem ser empreendidas pela sociedade civil organizada.

Será que campanhas de alfabetização ou programas públicos de EJA desvinculados de Políticas Públicas são capazes de responder aos desafios atuais de atendimento das massas carcerárias dentro das instituições prisionais e da sociedade como um todo? O que é necessário? A sociedade está consciente da necessidade de maiores investimentos para a educação nas prisões?

O caráter contemporâneo que se atribui à pena e à prisão alimenta o imaginário coletivo gerando opiniões, interpretações e expressões populares que desqualificam os esforços em prol da educação dos detentos, tais como: “vamos prender e jogar a chave fora”, “lugar de criminoso é na cadeia”, “filho de peixe peixinho é”, “criminoso só merece pancada e pau no lombo”, “quem é bom já nasce feito, querendo se fazer não pode”, dentre várias outras, as quais comprometem também o entendimento sobre o que realmente significa a Educação dentro dos cárceres. Assim, por grande parte da sociedade, prevalece o anseio por punições cada vez mais rigorosas aos crimes e o preconceito a quem sai da prisão.

O artigo 10 da LEP afirma que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Pode-se a partir daí inferir que os objetivos educacionais nas prisões, hoje em dia, consistem em levar o indivíduo ao arrependimento e prepará-lo para o retorno ao convívio social. Nesse sentido, a questão levantada por Salla (1993) é: como a prisão pode desempenhar esse papel de recondução dos indivíduos encarcerados ao meio social? Existem grandes dificuldades para a efetivação do que as equipes técnicas das áreas de reintegração social das prisões chamam de “ressocialização”. Para André, 27 anos, alfabetizador, uma explicação pode ser oferecida:

Quando o transgressor entra na prisão, deixa de ser cidadão e acaba sendo mais um dos trancafiados na cadeia. Ele passa a ser chamado por um apelido e sempre é lembrado do crime que cometeu: “o assaltante de parada de ônibus”, “o matador de taxista” “o vendedor de pó” e muito mais. É difícil em sala de aula tocar no assunto do retorno ao convívio com a sociedade lá fora sem ter que ouvir de muitos o medo que sentem de enfrentar novamente o mundo além da prisão sem ter de recorrer mais uma vez ao delito, de cometer crimes novamente.

Segundo André, muitos detentos renunciam ao seu direito de pertencimento à sociedade, à sua condição de cidadão e a de ser membro atuante da sociedade na qual vive. O preparo do preso objetivando o seu retorno à sociedade requer um processo de EJA despojado de preconceitos sociais e culturais, que conheça os medos, os anseios e valorize o discurso dos detentos dentro do espaço prisional.

A educação na prisão não pode ser mais um mecanismo de repressão e só poderá contribuir com o retorno dos presos para a vida em sociedade se, primordialmente, possibilitar o desenvolvimento humano na sua capacidade de pensar, relacionar informações, analisar, julgar e tomar decisões conscientes.

Contudo, na realidade atual dos presídios e estabelecimentos penais brasileiros é possível conciliar a educação com o cumprimento da pena? A legislação penal privilegia a punição através dos regimentos disciplinares que dão ênfase à segurança e à disciplina. A arquitetura prisional não concebe o espaço prisional em suas possibilidades educativas e a organização administrativa subordina a educação, a assistência social e o tratamento psicológico às Ciências Jurídicas.

Com o passar do tempo e com as repetidas experiências de fracasso na implantação de um modelo adequado de educação dentro das prisões, houve uma mudança no discurso da funcionalidade da pena. Para Pimentel (1983, p. 130), a expectativa de que a prisão resolveria a questão que conjuga pena e educação não pode ser atendida: “A verdade é que o sonho, que

via na prisão o instrumento ideal para cumprir esse duplo fim (punir e educar para a liberdade), acabou”.

Portanto, existe a necessidade de se abandonar o mito “ressocializador” e assumir que a prisão só serve para punir, cumprindo sua função retributiva (PIMENTEL, 1983). O discurso utópico da ressocialização vem sendo aos poucos substituído por outro mais duro e realista, que assume a prisão como castigo, cuja função é tão somente “neutralizar o delinquente”. A prisão despe-se de sua pretensão reformadora, para se assumir como instituição de controle e dominação.

À medida que o discurso constitui o objeto ao qual se refere, a mudança no discurso da funcionalidade da pena vai trazer consequências práticas à dinâmica prisional, inclusive quanto ao seu caráter totalitário. A expansão do poder de controle em paralelo ao exercício do poder disciplinar não ampliou a liberdade do indivíduo preso. O poder disciplinar tem como função ressignificar o indivíduo, conformá-lo a partir de outros padrões, controlar o sentido de sua existência. Já o poder de controle visa tornar o indivíduo insignificante, com a existência reduzida, esquecida, descartável (FOUCAULT, 2004).

A EJA dentro da prisão poderia ser um contraponto importante na tentativa de emancipar os indivíduos dos estigmas impostos pelo abuso do poder disciplinar. Dentro do Sistema Prisional, a educação no seu plano teórico, tem por objetivo formar a pessoa humana do recluso, segundo a sua própria vocação, para viabilizar sua reintegração na comunidade humana, no sentido de sua contribuição na realização do bem comum.

O tratamento “reeducativo” é uma educação tardia do recluso, que não a obteve na época oportuna. Reabilitação, reeducação, ressocialização, reintegração e reinserção social são termos equivalentes para designar a pretensão do discurso oficial de valorizar a “recuperação” daqueles que precisam “reaprender” a viver novamente em sociedade sem o cometimento de novos crimes.

A assistência educativa está prevista no artigo 17 da LEP. O legislador não adotou o termo "Tratamento Penitenciário", preferindo a denominação "Assistência Penitenciária" que, segundo o artigo 10 da LEP, tem por objetivo a reinserção social do preso e prevenção da reincidência. O tratamento “reeducativo” é o termo técnico usado no Direito Penitenciário, na Criminologia Clínica e na Legislação Positiva da ONU.

O condenado tem o direito de receber o tratamento “reeducativo” e nele deve ser observada sua personalidade, através de exames médico-biológico, psicológico, psiquiátrico e um estudo social do caso, mediante uma visão interdisciplinar com o objetivo de tentar

modelar a sua personalidade para preparar a sua reintegração social e prevenir a reincidência de atos criminosos, com destaque para a violência (BOLSANELLO, 1998).

Se o preso tem direito ao tratamento “reeducativo”, existem opções de educação? Como (re) educá-los? Na teoria freireana não existe a educação, mas várias “educações”. Por exemplo, a educação “bancária” que concebe o ser humano como mero receptáculo de informações, tornando as pessoas alienadas, dominadas e oprimidas, possui como grande contraponto, a educação “libertadora”, que incentiva as pessoas a “serem mais” conscientes, mais livres e mais humanas. O ser humano é impulsionado ontologicamente para a educação, conforme asseverou Freire (1997, p. 64):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Expedito, 24 anos, alfabetizador, demonstrou preocupação com a educação ao perguntar: “se aqui na prisão as pessoas não forem educadas para agirem de forma diferente o que vai acontecer é que farão as mesmas coisas que fizeram para estarem aqui hoje”. Como seres humanos inconclusos os encarcerados possuem o direito de terem novas chances de crescimento, reposicionamento e de se realizarem como pessoas sendo impulsionados pela educação. Sua educabilidade lhes oferece novas possibilidades de lidarem com os desafios de seu retorno ao convívio social, de cuidarem de suas famílias, de se relacionarem civilizadamente com outras pessoas, de trabalharem e de cultivarem o bem comum. Seres inconclusos são também históricos, culturais e sociais.

Concordo, como cidadão, educador e pesquisador com a proposta freireana no sentido de que seja garantida aos detentos uma educação que lhes ofereça a chance de serem sujeitos de sua própria aprendizagem, leitores críticos, escritores que produzam textos com autonomia, capazes de discutirem, opinarem, construir conhecimento com outras pessoas, refletirem e se sentirem mais valorizados por assumirem uma postura voltada a descoberta constante do mundo e da realidade.

A educação não deve ser compulsoriamente imposta pelos que têm projetos de dominação de outrem, como acontece na maioria dos espaços prisionais brasileiros que instituíram projetos educacionais, uma vez que o ser humano é impulsionado à educação por sua própria natureza (dimensão da especificidade da ontologia humana) que o faz reconhecer-se conscientemente em sua incompletude de ser inacabado.

Em sua dimensão política, a educação dos presos é também uma exigência do Estado Democrático de Direito no que diz respeito à manutenção e fortalecimento dos seus princípios. No caso do sistema penitenciário brasileiro, o objetivo maior é o de garantir a função ressocializadora da pena que os priva de liberdade, no intuito de reintegrar o recluso ao meio social, visando assim obter a pacificação social, premissa maior do Direito Penal (DOTTI, 1998).

No entanto, não é o que pode ser observado na prática. Dentro de um contexto de total ausência do Estado, em sua maior parte, as prisões se transformaram em depósitos desorganizados de pessoas revoltadas e abandonadas, sem perspectivas, sem alentos, que não mais acreditam no sistema de recuperação e reintegração dos apenados ao convívio social, como se pode perceber na fala de Pedro, 23 anos, alfabetizado:

Aqui somos apenas lixo humano. Os pensamentos ruins só pioram a cada dia, a sujeira da cela é muito pequena se for comparada com a sujeira da cabeça de muita gente que está presa. Tenho muitos companheiros de cela que só pensam em se vingar lá fora dos sofrimentos que estão passando aqui dentro. Não devemos ter nenhuma esperança de que um dia isso vai mudar. Ninguém se preocupa com os criminosos e bandidos que estão aqui dentro e tudo o que é prometido não se cumpre por uma razão muito simples, querem apenas que a gente morra!

A educação na prisão deveria ser uma alternativa eficaz na promoção da “ressocialização” do preso prevista em lei, no entanto, o que predomina no ambiente carcerário é o ócio. São muito raras as atividades laborativas (o trabalho é oferecido para uma pequena minoria), de estudo ou outras ocupações que pudessem proporcionar um sentimento de utilidade e de interesse de serem “reintegrados e reeducados”. O depoimento de Pedro demonstra a revolta incontida dos sentenciados com a pena de prisão em virtude da total ausência dos órgãos estatais na promoção da assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (a que mais é prestada, não pelo Estado, mas por diversas denominações religiosas) previstas no art. 11 da Lei de Execução Penal. Enfim, a fala de Pedro revela também que, no interior das instituições carcerárias mantidas pelo poder público, os detentos perdem muito mais do que a liberdade, ao se sentirem cada vez mais resignados e frustrados no cotidiano das incertezas, a maioria deles perde a esperança.

2.2 Liberdade e esperança

Aqueles que negam liberdade aos outros não a merecem para si mesmos.

Abraham Lincoln

Vão-se sonhos nas asas da descrença, voltam sonhos nas asas da esperança.

Augusto dos Anjos

De uma forma geral, a palavra "liberdade" significa a condição de um indivíduo não ser submetido ao domínio de outro e, por isso, ter pleno poder sobre si mesmo e sobre seus atos. Do ponto de vista legal, o indivíduo é livre quando a sociedade não lhe impõe nenhum limite injusto, desnecessário ou absurdo.

O minidicionário Silveira Bueno (2000) define liberdade como sendo a condição de uma pessoa poder dispor de si; faculdade de fazer ou deixar de fazer uma coisa; livre arbítrio; faculdade de praticar tudo aquilo que não é proibido por lei; o uso dos direitos do homem livre. Uma sociedade livre dá condições para que seus membros desfrutem, igualmente, da mesma liberdade, vale lembrar que em 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que engloba os direitos e a liberdade que a Organização das Nações Unidas (ONU) considera que devam ser os objetivos de todas as nações.

A liberdade se manifesta à consciência como uma certeza primária que perpassa toda a existência, principalmente nos instantes de tomada de decisões importantes onde o indivíduo sente que pode comprometer sua existência. O consenso que envolve a maioria das pessoas reconhece a responsabilidade do indivíduo sobre suas ações em circunstâncias normais e, em razão disso, o premia por seus méritos e o castiga por seus erros. Considerar que alguém não é responsável por seus atos implica diminuí-lo em suas faculdades humanas, uma vez que só aquele que desfruta plenamente de sua liberdade tem reconhecida sua dignidade.

Como postula Freire, a educação como prática da liberdade é um grito de resistência contrário à globalização neoliberal e à ideologia do pensamento único. A educação libertadora é fundamental na prática revolucionária, pois não se pode primeiro fazer a revolução para depois pensar a educação que queremos. A necessidade de uma pedagogia da libertação popular, afirma-se em nossos cotidianos porque em nossos corpos, mentes e em toda a prática

social está a pedagogia do opressor. Esta pedagogia legitima sua prática domesticadora, negando o direito de ser mais do povo (FREIRE, 1996).

Em sua concepção de liberdade, Freire afirma que o homem deve dinamizar seu mundo, para ir dominando a realidade, para deixar de ser rebaixado a puro objeto, para atuar como construtor da sua história. Os encarcerados precisam compreender a sua condição de seres históricos e sociais e assumirem uma postura crítica na procura do esclarecimento que dê conta de explicar aspectos de uma realidade que lhes oprime na forma de uma legislação penal ultrapassada, de um sistema penitenciário falido e de um poder judiciário que carece de urgentes reformas.

O repúdio da sociedade diante da ação violenta das facções criminosas dentro do sistema penitenciário gerou um clamor social pela intensificação da vigilância e do emprego da força, quando na verdade, a prioridade deveria ser o estabelecimento de um planejamento que viabilizasse a implantação de ações efetivas promovedoras da reabilitação dos indivíduos para o convívio social.

A liberdade, não apenas de ir e vir, mas de pensamento, expressão e de consciência deve ser almejada e por ela todos devem lutar. Ela se torna a reflexão crítica e a ação, partes de um projeto social, tornando o político mais pedagógico, na tentativa de humanização da própria vida (FREIRE, 1996).

A busca consciente da liberdade pode trazer a esperança? No livro **Pedagogia da Esperança**, Freire (1992, p.10) diz:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais afirmando que minha esperança basta.

E esse autor ainda alerta que acreditar na esperança como sendo única força transformadora do mundo e atuar movido por tal ingenuidade pode levar as pessoas à desesperança. Como necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. E é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança como necessidade ontológica, se desarvora e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero (FREIRE, 1992).

Mas, como todo processo histórico é dialético, pode surgir no interior de um espaço de privação da liberdade e de cumprimento de pena, caracterizado pela falta de perspectivas e de

confiança no futuro, a possibilidade da reconstrução da esperança a partir de uma concepção de educação emancipadora, contra-hegemônica, solidária e aberta às novas possibilidades de transformação da realidade.

Não obstante, é ingenuidade pensar que a educação dará conta sozinha da tarefa de transformar os indivíduos que cumprem penas em espaços físicos fétidos, precários, doentios e cheios de promiscuidade. Os encarcerados, estigmatizados e esquecidos, dentro do sistema de reabilitação de criminosos, precisam da intervenção do Estado na revisão das estruturas dos espaços prisionais espalhados por todo o Brasil.

A tarefa maior da educação, dentro do anseio por liberdade e esperança, consiste em contribuir para a construção da autonomia das pessoas para a compreensão da realidade, de posicionamento frente aos obstáculos que dificultam o pleno exercício da cidadania e da busca de alternativas que garantam a inclusão social. Nesse processo, o que é o crime? Quem o comete? Quem é de fato detido sob a custódia do Estado para pagar a pena nas prisões?

2.3 O detento, o crime e a pena

Crime e vidas ruins são a medida da falha do Estado, todo o crime no final é o crime da comunidade.

George Wells Herbert

Geralmente, confunde-se o crime, propriamente dito, com aquele que o pratica. O crime não é o criminoso, da mesma forma e pelo mesmo critério que o malfeitor não é o mal, o doente não é a doença e a desgraça não é o desgraçado. O crime não é intrínseco ao indivíduo, não faz parte da natureza íntima do seu ser. Muitos são considerados suspeitos especialmente pela cor, classe social ou por morarem em determinados bairros. Se um pobre da periferia vende algumas porções de maconha pode ser considerado um perigoso traficante.

No entanto, e se um cidadão abastado não puder pagar suas dívidas com a Receita Federal, sonogando milhões de reais? O que acontece? Ele não é um criminoso de alta periculosidade. Este também infringiu a lei, mas por sinal, ao reparar o seu erro, ou seja, pagando a sua dívida para com o Estado, o sonogador se livra de qualquer pena e processo criminal, como reza o código tributário vigente.

Não é apropriado confundir homicidas com ladrões de galinhas, sonegadores de impostos ou com funcionários que cometem peculato. Os crimes são bem diferentes, os primeiros implicam numa ação violenta, direcionada contra a pessoa humana em relação à sua vida e à sua integridade física. Já os outros, incidem no patrimônio e resultam de uma ação de astúcia e esperteza. O Estado com todo o seu aparato jurídico, policial e administrativo (a justiça, a polícia e o sistema penitenciário), estão organizados preponderantemente para a defesa do capital e da propriedade privada, sendo capaz de mobilizar toda a sua máquina e a sua burocracia para prender uma pessoa que furta algo de pequeno valor (ROCHA, 1994).

As definições clássicas de crime e de pena não são mais suficientes para explicar os processos sociais que são vivenciados neste início de século XXI, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego. A transnacionalização do capital, a prevalência das grandes corporações sobre os estados nacionais, as novas formas de lavagem de dinheiro utilizadas pelo crime organizado, a nova geopolítica internacional e o acesso às novas tecnologias são apenas alguns dos fatores que demandam outras modalidades de investigação policial, abertura de processos e de punição que não apenas o encarceramento. A aplicação de penas alternativas é uma das soluções para o sistema penitenciário, porém, carece de meios de fiscalização capazes, mas que certamente custariam muito menos para o Estado do que investir em casas de reclusão. A adoção das penas alternativas para os delitos de menor potencial ofensivo pode diminuir a reprodução da criminalidade e da violência dentro das prisões.

Tanto o termo crime quanto desvio pressupõem uma reação social negativa, advinda de uma norma. Em se tratando de crime é a própria lei que traça a linha que divide os indivíduos em categorias antagônicas: o “normal” do “anormal”, o “homem de bem” do “desviante”, o “dentro da lei” do “delinquente”. A criminalização de determinados grupos sociais é gritante e visível na nossa sociedade. Quem é o criminoso e qual são as conseqüências de um fato criminoso? Alguns roubam milhões e nada acontece, enquanto outros roubam galinhas e são submetidos a penas que podem incluir o regime privativo de liberdade. A esse respeito, Foucault (2001, p. 261) alerta:

A prostituição patente, o furto material direto, o roubo, o assassinato, o banditismo para as classes inferiores; enquanto que os esbulhos hábeis, o roubo indireto e refinado, a exploração bem feita do gado humano, as traições de alta tática, as espertezas transcendentais, enfim todos os vícios e crimes realmente lucrativos e elegantes, em que a lei está alta demais para atingí-los, se mantêm monopólio das classes superiores. E conclui: Não há então natureza criminoso, mas jogos de forças que, segundo a classe a que pertencem os indivíduos, os conduzirão ao poder ou à prisão.

Como se vê, a pessoa é criminalizada pelo sistema por conta das condições marginalizadas que sofre em razão da sua condição social, que torna vulnerável a sua situação perante o sistema punitivo, o qual por sua vez, é muito seletivo. Colocando o criminoso ou o bandido na cadeia infere-se que está resolvido o problema. Contudo, como é a vida na prisão? Quem é, de fato, esta pessoa que cometeu delitos ou crimes? Quem é a pessoa estigmatizada e rotulada de marginal, bandido, criminoso, delinquente ou infrator? A fala de Jonas, 42 anos, alfabetizado, pode dar algumas pistas:

Meu pai não sabia ler. Minha mãe lia só um pouquinho. Meus irmãos estudaram um pouquinho, assim com eu, mas nada que os tenha livrado da lida pesada e do trabalho duro. Vim parar aqui porque não estudei direito e por causa da fraqueza da minha cabeça. A miséria, a falta de tudo, trouxe só sofrimento. Queria muito que meus filhos pudessem estudar para terem um futuro melhor.

Jonas se reconhece como alguém proveniente de uma família pobre, que não estudou direito e que sofreu em decorrência da pobreza. Ao defender tese de doutoramento, intitulada **A prisão dos pobres**, Rocha (1994, p. 61) escreveu:

Assim, ao longo desses últimos séculos, foram sendo construídas as formas prisionais de punição, que acabaram se estabelecendo como a principal modalidade de pena, em relação às outras existentes: suplícios físicos, desonras, multas, banimentos esforços extenuantes, etc. Os crimes também eram outros: perjúrios, blasfêmias, insubmissões, heresias, e usura, que, cederam lugar, aos poucos, para as formas ilegais de se apossar de pequenos bens, os roubos e assaltos que são os crimes mais freqüentemente punidos hoje em dia. E os sentenciados, por fim, também se transformaram: a partir de uma grande diversidade, houve um afunilamento para a prisão quase exclusiva de pessoas pobres, pertencentes a grupos étnicos discriminados e suspeitos de pequenas apropriações ilegais. As punições, que eram mais raras e esporádicas, também viriam a se tornar muito freqüentes, distribuindo-se sobre a população pobre em escassa relação com o cometimento de crimes. A prisão, como já dissemos, acabará por constituir-se numa possibilidade muito mais vinculada à condição sócio-econômica do que ao fato, em si, do cometimento de crimes.

Portanto, constata-se que o sistema prisional por seu histórico de fracassos e por sua crise atual não consegue atingir seus reais objetivos. Desfalece a cada dia que passa e impõe sofrimento a milhares de apenados e suas respectivas famílias, vítimas de um processo de miséria, apartação e descaso social.

A sociedade não pode esquecer que a maior parte da população carcerária é constituída por pessoas socialmente desfavorecidas, pobres, desempregadas e analfabetas, que, de certa forma, foram “empurradas” ao crime por não terem tido melhores oportunidades sociais. A criminalização da conduta de pessoas que pertencem a determinadas classes sociais advém da violação de valores?

A criminalização de uma conduta não é fruto de uma construção da sociedade como um todo homogêneo, não advém da constatação da violação de valores sociais incontestáveis. Há condutas que não são aceitas socialmente e nem por isso são criminalizadas, enquanto outras são alvos da persecução penal sem que a sociedade as reprove (PIRES, 1993, p. 138).

Esse autor exemplifica algumas condutas negativas que não são criminalizadas: a violência policial, acidentes de trabalho por negligência patronal ou as mortes causadas por produtos farmacêuticos ou mesmo as criminalizadas (previstas em lei) não chegam a sofrer persecução penal.

De fato, a persecução penal resulta muitas vezes do cometimento do crime e do desvio. Para Becker (1971) o desvio é criado pela sociedade e não é a qualidade do ato que determina a conduta desviante, mas a aplicação das regras e sanções a esse ato. O ato em si não pode ser desviado, mas torna-se a partir de uma reação social negativa. Não há diferença ontológica entre crime e outro fato não punível pelo direito penal, assim como não há nada que una os crimes como uma categoria, além da própria previsão de aplicação da pena. Nos dizeres do criminólogo norueguês Louk Hulsman (2004), não se pode identificar qualquer estrutura comum às condutas ditas criminosas a não ser o fato que o sistema de justiça criminal está autorizado a intervir contra eles.

Da mesma forma, há condutas previstas na legislação penal cujos agentes não são alvo do sistema de justiça. As pessoas qualificadas como desviantes não compõem uma categoria homogênea que se justifica por características de personalidade e vivências sociais que as levariam ao crime, mas por serem justamente as que “compartilham a qualificação e a experiência de serem consideradas marginais” (BECKER, 1971, p.18).

Contudo, pode-se estabelecer uma relação entre essas características e a criminalização, não no sentido de que aquelas levam ao cometimento do crime, mas de que certas pessoas estão mais propensas a serem qualificadas como desviantes do que outras. Essas características que elevam a vulnerabilidade de certas pessoas ou grupos perante a seletividade do Sistema Penal podem explicar o fato de que algumas pessoas são qualificadas como desviantes sem ter cometido delito, e outras, ainda que o cometam, não recebem essa qualificação.

O fato de uma pessoa ter infringido uma regra não implica necessariamente o reconhecimento social e a conseqüente sanção aplicável ao fato. Thompson (1998), ao analisar a questão que dá título à sua obra **Quem são os criminosos** esclarece que se identifica como criminoso aquele que infringiu a legislação penal. Porém, criminoso é aquele

que além de infringir a norma penal é punido pelo sistema de justiça, ou seja, percorre um longo caminho que se inicia com a infração à regra penal, passa pelas instâncias policiais e judiciais, até a sentença condenatória e a passagem pelo cárcere.

Normalmente, o indivíduo que cumpriu ou está cumprindo a pena privativa de liberdade é tido como criminoso e identificado como transgressor das regras penais. Diante da insuficiência de uma abordagem feita a partir de um só paradigma, Pires (1993), propõe uma reconstrução histórica do campo de análise, estabelecendo uma ponte entre o estudo das situações problemáticas (da conduta em si) e o estudo do processo de criminalização (do controle que recai sobre ela).

O paradigma das relações sociais vê o sujeito dentro de sua totalidade e parte de noções como ator social, definição da situação, situação conflituosa, comportamento problemático, relações de poder e estigmatização, para compreender a realidade criminal. Esse paradigma consistiria na articulação entre o eixo de criação e a aplicação das leis com o eixo dos conflitos entre os atores sociais, o qual compreende dois tipos de relação de poder: entre indivíduos e grupos de indivíduos, e entre indivíduo e Estado na forma do sistema penal (PIRES, 1993).

Assim, a delinquência passa a ser situada dentro de um contexto psicossocial maior, a partir de uma relação conflituosa anterior. O foco da criminologia clínica continuaria no comportamento problemático e na pessoa que foi sentenciada, porém a partir de uma mudança analítica: ao invés de buscar neles as causas do crime, pretende situá-los dentro do seu contexto histórico e social. Dessa forma, o crime representaria tanto uma realidade construída pelo sistema penal como um objeto relacional, ou seja, o crime não é só um ato censurável, mas fruto da relação entre determinado comportamento e a lei, entre a maneira de fazer e a maneira de definir, entre a situação-problema e a maneira de resolver a situação.

Para Pires (1993), o crime é um tipo de comportamento e uma questão de definição, concomitantemente, não sendo possível fazer uma opção por uma ou outra postura. É necessário, portanto, considerar o crime dentro de uma lógica paradoxal, a qual afirma que ele não é somente um fato social que existe por si mesmo, assim como não é uma pura construção normativa: o crime é os dois ao mesmo tempo. A realidade criminal deve ser considerada a partir de suas duas dimensões: uma dimensão comportamental (enquanto um fato bruto) e uma dimensão normativa (enquanto uma qualificação criminal).

Como se percebe, a delinquência é uma realidade construída. Não existe o crime ou o criminoso independentemente de uma instância que lhe atribua esse rótulo. Uma vez que nem todos os comportamentos problemáticos são criminalizados, e nem todos os comportamentos

criminalizados são problemáticos, o que define o que é crime ou não, não é a reprovação social do ato (como no modelo de sociedade de consenso), mas um poder que constrói essa significância. O sistema de controle costuma ser seletivo e reprodutor de violência. São selecionadas tanto as ações a serem criminalizadas pelo Direito Penal, como os tipos de pessoas que vão ser julgadas e condenadas por esse sistema (as mais vulneráveis psicologicamente e socialmente) e que, após a intervenção penal, sairão mais enfraquecidas ainda. O crime é uma construção social que estimula questionamentos sobre a identidade dos detentos e a busca de repostas sobre o cárcere.

Um estudo sobre a internalização de uma identidade desviante antecedida ou seguida de uma reação estigmatizante constitui um exemplo de pesquisa que diz respeito tanto ao paradigma da definição social, quanto do fato bruto, ao estudar ao mesmo tempo o comportamento e a ação do sistema penal (PIRES, 1993, p.148).

Há de se destacar que a ação do sistema penal sobre a identidade dos indivíduos impõe ao preso penúrias dentro do ambiente prisional, desconsiderando o fato de que o preso de hoje será o cidadão que estará de volta ao convívio social. A identidade pode ser entendida como a síntese dos sentimentos e concepções que o indivíduo tem em relação a si mesmo a partir de suas representações sociais (CIAMPA, 2004). A identidade em sua contínua mudança acontece através de um processo dinâmico a cada interação social. O homem é um ser social. Logo, a compreensão individual de identidade não pode ser destacada de seu contexto histórico: a identidade é uma construção social à medida que o ambiente não só influencia a identidade, mas a constitui. O homem cria a si próprio, assim como constrói os outros homens e a sociedade em que vive, ao mesmo tempo em que é construído por eles.

A identidade se constitui na dinâmica comportamental, e não por um conjunto de características do indivíduo. Longe de ser um ente transcendental que atua sobre a realidade, ela é a própria realidade. Ela consiste numa multiplicidade de papéis atualizados na dinâmica social, e ao mesmo tempo, na síntese deles, numa conformação única que garantirá as individualidades biográficas. Essa multiplicidade de papéis é a manifestação da identidade em movimento, enquanto processo que se renova no dia-a-dia, na comunicação com os outros. Mas a identidade é também produto, um denominador comum que nos acompanha nesse movimento, um padrão pelo qual se reconhece e se é reconhecido, de forma a conformar as expectativas sociais.

A identidade é produto e é também processo. Produto como a síntese de todas as nossas representações, e processo, enquanto as representações em si mesmas. Segundo

Ciampa (2004, p. 61) a identidade é “uma totalidade contraditória múltipla e mutável, mas uma”. A identidade se compõe de dimensões aparentemente contraditórias, tais como a individual e social, a igualdade e a diferença, a unidade e a multiplicidade. E é a síntese desses elementos que vai garantir a individualidade.

Apesar de haver semelhança nos papéis sociais que são representados, os personagens e identidade sempre serão diferentes, pois cada junção e combinação de papéis em determinado indivíduo resultarão numa conformação única. Pelas semelhanças e diferenças se constrói a identidade.

O próprio significado da palavra identidade traz essa dubiedade, já que pode designar tanto a igualdade entre duas coisas quanto o conjunto de características exclusivas do sujeito, que o diferencia dos demais e pelas quais se é reconhecido.

A pessoa se apresenta ao mundo com um nome, que diz a ela e aos demais, quem de fato ela é. O prenome é o responsável por diferenciá-la das outras pessoas, enquanto o sobrenome a iguala aos seus familiares e àqueles de mesma origem (CIAMPA, 2005).

A pessoa se torna o seu nome, por isso traz incômodo quando alguém o confunde com o nome de outra pessoa ou o esquece. Apesar do fato de se imaginar sendo chamado de outra forma causar certo estranhamento, no decorrer da vida uma mesma pessoa recebe epítetos diferentes, na forma de apelidos, sobrenomes, alcunhas, seja devido a relações familiares ou de amizade, status social, categoria profissional e assim por diante. Na prisão, a forma de relacionamento entre os detentos impõe larga utilização de apelidos, dos quais grande parte tem caráter pejorativo.

Quando é perguntado “quem é você?” o indivíduo geralmente identifica-se com o seu nome, seguido de categorias que se acredita pertencer, entre as quais a nacionalidade, idade, estado civil, profissão, dentre muitas outras categorias. No cárcere todos são identificados como transgressores, bandidos, criminosos e delinquentes, no entanto, muitos resistem e se vêem de outra forma quando mencionam o ambiente fora da prisão. Luiz Antonio, 37 anos, alfabetizador, falou:

Quando me perguntam o que já fiz na vida, respondo que sou auxiliar administrativo e sempre vou ser. Aqui todo mundo é bandido, marginal, canalhice, maluco, mas lá fora nós também sabemos fazer algum trabalho.

Quando se pergunta a um detento “o que você fez da vida quando não estava na prisão?” A tendência é responder “eu sou...” e não “eu fiz tal coisa”. As ações estão ligadas a um tempo e espaço determinados, porém, ao serem substantivadas fixam-se, depreendem-se

de qualquer referência histórica: o tempo do verbo se torna invariável no substantivo. Por isso, é comum se dizer, por exemplo: eu sou mecânico, e não eu conserto carros ou já consertei. O substantivo subsiste à ação: mesmo não sendo mais realizada a ação, continuamos nos identificando com ela (CIAMPA, 2005).

É o caso dos aposentados ou desempregados, que mesmo sem exercer a atividade laboral continuam se identificando com o trabalho que exerciam. E o que dizer daquele que praticou o crime? Uma vez cometida a ação criminosa, o substantivo criminoso passa a acompanhá-lo, independentemente da reiteração dessa ação ou do tempo em que ela ocorreu. Isso porque o substantivo criminoso, além de estar ligado a uma ação, faz referência a um estigma.

Segundo Goffman (1985), papéis são direitos e deveres ligados a uma situação social. Cada postura assumida por um indivíduo desperta uma série de expectativas, em si e nos outros. Estas expectativas conformarão obrigações e convenções sociais, que colocarão à prova sua aptidão para o exercício do papel. O repertório de papéis possíveis será determinado pela estrutura social, contudo ele varia de indivíduo para indivíduo, de acordo com sexo, idade, aparência e classe social, entre outros.

É “natural” na sociedade que o papel de criminoso seja representado por determinado tipo social: geralmente homem, jovem, de origem humilde, crescido em uma família desestruturada, etc. Quando há um rompimento dessa lógica, fica-se com a impressão de que “algo não se encaixa”, comprometendo a harmonia na combinação dos papéis representados por uma mesma pessoa e, conseqüentemente, perturbando a expectativa social que identifica determinadas atitudes como pertencentes, exclusivamente, a certos tipos de pessoas. A partir daí, pode-se dizer que todos os indivíduos da sociedade disciplinar estão sujeitos à ingerência desses mecanismos de poder que categoriza, fixa a identidade e limita as possibilidades de ser. Sendo a prisão instituição disciplinar por excelência, os indivíduos a ela submetidos vivem de uma forma intensa o processo de assujeitamento (FOUCAULT, 2004).

Para Goffman (1985), a identidade se constitui na representação dos mais diversos papéis na vida civil, no caso do indivíduo preso (ou de outro que vive em uma instituição total) não acontece assim. No dia-a-dia, a representação de um papel não afeta, necessariamente, o desempenho de outros: se é ao mesmo tempo pai, filho, vendedor, estudante, membro da igreja, torcedor de time de futebol. Já nas instituições totais, alijadas do mundo externo, a representação do papel de internado ou preso compromete todos os demais. As mudanças nas crenças do indivíduo sobre si mesmo e dos outros em relação a ele dentro da instituição total levam ao que ele denomina processo de mortificação do eu, que na prática

consiste na utilização de expressões tais como “sair para a vida” se referindo a deixar a cadeia. A institucionalização compromete o referencial identitário do indivíduo, ao lhe privar das disposições sociais estabelecidas nas suas relações anteriores.

Ao entrar na prisão, o indivíduo é obrigado a se distanciar de suas relações anteriores, como pai, filho, profissional, amante, marido, vizinho etc. E passa a viver em uma sociedade na qual ele se relaciona com um número limitado de pessoas do mesmo sexo, quase da mesma faixa etária e, o mais grave, de maneira impositiva. O comportamento do indivíduo em qualquer sociedade é determinado pelos padrões culturais, ou seja, por formas de aceitação social da conduta individual. A diferença, para o indivíduo preso, está na influência da cultura prisional na constituição desses papéis e na própria interação social (FOUCAULT, 2001).

O indivíduo preso ou que já cumpriu sua pena tem pouco controle sobre o conhecimento que as outras pessoas possam adquirir do seu estigma. Primeiro porque como preso sua condição é explícita e inexorável, seja perante os amigos, os demais companheiros ou a própria família. E, depois, quando o indivíduo sai da prisão seja pela difusão da informação na sua comunidade, seja a partir da certidão de distribuição criminal exigida em qualquer tentativa de conseguir um emprego e reconstruir a vida, essa informação continua a ser retransmitida. Miguel, 45 anos, alfabetizado, ofereceu um depoimento que confirma o sentimento de vergonha e constrangimento dos presos com relação à negação de sua identidade de presidiário e ao estigma de criminosos e bandidos que implacavelmente os acompanham por onde quer que andem após a sua saída da prisão:

Quando eu sair daqui vou mudar de nome ou de apelido. Vou mudar do meu bairro e vou tentar recomeçar em algum lugar onde não me vejam como um viciado safado que vende drogas para sobreviver. Não quero mais que meus filhos passem vergonha com os seus amigos por terem um pai que já foi presidiário. Quero ser conhecido como o meu irmão Dequinha que é visto como um crente que não solta a Bíblia e é respeitado por todo mundo.

Assim, muitos ex-presidiários, ao saírem da prisão passam a assumir a identidade de um irmão ou de um amigo de aparência semelhante, os presos costumam denominar esta atitude de acionamento do “dublê”. Trata-se de uma forma de se livrar do estigma atrelado à sua identidade de “alguém que já foi presidiário”. O indivíduo cunhado com o estigma de presidiário tem pouca liberdade e poder sobre a sua identidade pessoal, a sua identidade social aparece antes e como limitante da pessoal.

2.4 O estigma e a cultura prisional

A cultura é aquilo que permanece no homem quando ele já esqueceu todo o resto.

Émile Henriot

A pessoa presa é levada a condições de vida que a tornam insatisfeita, cerceada, infantilizada e infeliz: é privada de tudo que o adulto faz ou deve fazer usualmente e com limitações que o adulto não conhece (beber, passear, ver televisão, comunicar-se por telefone, receber ou enviar correspondência, manter relações sexuais, ler determinados livros).

O preso é também ferido em sua estima e amor próprio de todas as formas imagináveis pela perda da privacidade e de seu próprio espaço, além de submissões a revistas muitas vezes degradantes. A isso, juntam-se as condições deficientes de quase todas as prisões: superpopulação, alimentação inadequada, falta de higiene e assistência sanitária, entre outros problemas (ZAFFARONI, 2001). Os costumes, limitações, preferências no vestir, relacionamentos com outras pessoas, opções de lazer e os afazeres mais elementares da vida cotidiana são muito diferentes dentro da cultura prisional.

A cultura prisional consiste nos hábitos, sistemas de comportamento, costumes, regras, idéias opiniões, concepções sobre a vida, a família, o trabalho, a prisão, a polícia, o amor, a educação, dentre tantas outras questões que fazem parte do universo dos detentos e que são entre eles compartilhadas. Pode ser entendida como uma força que conforma a atitude dos indivíduos; fruto da relação entre estrutura social (organização formal e informal da penitenciária) e o processo social (interação entre os detentos, e destes com aqueles que lá trabalham). O grau de integração à cultura prisional varia de preso para preso, e, muitas vezes, a resposta pessoal dada às exigências institucionais às vezes choca-se com essa cultura.

Todo preso rejeita algumas dessas regras e acata outras, ninguém aceita ou rejeita todas. Apesar da dinamicidade da prisão e do fluxo constante da sua população, os padrões mantêm-se essencialmente os mesmos. Segundo Zaffaroni (2001), o estabelecimento de controles é muito acentuado na vida prisional e, quando o detento é libertado do cárcere, precisa enfrentar os controles de uma sociedade que o estigmatiza como sendo um “ex-presidiário”.

Em toda sociedade há normas de identidade que definem os papéis dos indivíduos “normais” dos estigmatizados. Estigma é definido por Goffman (1988, p. 7), logo no início de seu ensaio de mesmo nome, como a “situação de impossibilidade de um indivíduo obter

aceitação social plena”. A palavra estigma surge na Grécia antiga como designação dos sinais feitos com corte ou fogo, para marcar o corpo dos traidores, escravos, inimigos, opositores ou criminosos. A marca sinalizava que a pessoa possuía algo de ruim ou diferente na sua posição moral e que, portanto, deveria ser terminantemente evitada no convívio social (GOFFMAN, 1988). Na Era Cristã a palavra ganhou mais dois significados: primeiro como sinal da graça divina que assumia a forma de erupções sobre a pele, e em segundo, para designar algum distúrbio físico.

Pode-se dizer que o estigma hoje tem origem em três fontes diferentes: a origem física (advinda de alguma deformidade corporal), a social (étnica, racial ou religiosa), as culpas de caráter individual e moral (caso do preso ou do indivíduo viciado em drogas, por exemplo). Para a compreensão e ordenação da realidade, nomeia-se, divide-se e categoriza-se o mundo, os objetos e as pessoas (Goffman, 1988).

A alfabetização de jovens e adultos ainda não é compreendida como determinante da participação social e do acesso aos bens da cultura, mas têm conseqüências para os sujeitos nas atividades sociais e nos usos que fazem da leitura e da escrita, principalmente porque coloca os não alfabetizados e não escolarizados em desvantagem e lhes atribui estigma social.

Na foto colocada abaixo, detentos em uma cela demonstram sofrer com as restrições impostas pelo pequeno espaço compartilhado por várias pessoas. Além disso, percebe-se que a ociosidade é um grave problema no cotidiano dos aprisionados, os quais gostariam de utilizar o tempo disponível para trabalhar e estudar, assim como declarou Expedito, 24 anos, alfabetizador: “Aqui os presos acusam uns aos outros de serem burros e preguiçosos, mas sabemos que o que falta mesmo é muito serviço e estudo pra moçada que está engaiolada”.



Ilustração 7 - Cella com vários detentos

Fonte: Detentos do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e SEJUS, 2007.

Pode-se inferir, portanto, que a situação de um presidiário analfabeto é muito difícil porque o estigma que o acompanha dentro e fora do cárcere tende a obscurecer outras características do indivíduo e reduzir sua complexidade. Deixa-se de considerá-lo como ser humano, para separá-lo, diferenciá-lo e aprisioná-lo na condição de portador do estigma. Cláudio, 26 anos, alfabetizador, mostra que o estigma funciona como uma lente pela qual são olhados certos tipos de pessoas, ao mesmo tempo em que a própria pessoa introjeta essa visão exterior:

Aqui não somos nada a não ser criminosos. Temos mesmo é que sofrer e pagar pelos crimes que foram cometidos. Somos maltratados por nós mesmos porque a verdade é apenas uma só: presidiário não serve para nada, não estudou para ser gente, não presta, não vale nada, além disso, bandido não gosta de bandido e até aqui dentro é penoso aguentar as discriminações, o ódio e a perseguição.

A fala de Cláudio demonstra que o indivíduo aprisionado em uma penitenciária e submetido a condições adversas de convivência com outros detentos, internaliza o estigma, criando expectativas, mecanismos de defesa e estabelecendo relações em um esforço de ocultá-lo, consertá-lo ou até mesmo aceitá-lo. Goffman (1988) divide os estigmatizados em dois tipos: desacreditados e desacreditáveis, Os primeiros são aqueles cujo estigma é evidente: logo no primeiro contato o indivíduo já perde um pouco do prestígio e da integridade: é

desacreditado. Já nos desacreditáveis, o estigma não é evidente, cabendo à pessoa a manipulação dessa informação, ora revelando-a, ora ocultando-a. Por isso ele é desacreditável, e apenas potencialmente desacreditado (no caso da informação ser revelada). A questão “no caso da informação ser revelada” ganha, nos estudos de Elias e Scotson (2000), uma importância específica. Os autores identificavam no falatório informal ou “fofoca” um elemento forte de estigmatização, para eles o estigma cresce quando surgem “as informações mais ou menos depreciativas sobre terceiros, transmitidas por duas ou mais pessoas umas às outras” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 121).

Elias⁶ realizou um estudo no fim da década de 1950 e início de 1960, em parceria com John L. Scotson, o qual deu origem ao livro **Os estabelecidos e os *outsiders*** que foi publicado pela primeira vez em 1965. O objetivo inicial consistia em estudar a delinquência juvenil em uma pequena comunidade inglesa chamada Winston Parva. Porém, ao longo da pesquisa, questões maiores começaram a emergir, levando os autores a observarem também “a maneira como um grupo de pessoas é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante”. Esses autores em seu referido livro mostram a divisão entre um grupo de residentes estabelecidos desde longa data num bairro relativamente antigo e, ao redor dele, duas povoações formadas em época mais recente, cujos moradores eram tratados pelo grupo dos estabelecidos como *outsiders*.

Elias e Scotson (2000) destacam a relação de poder entre dois grupos de moradores que não se diferenciam quanto a seu tipo de ocupação, religião, educação, nacionalidade, classe social, cor, raça, mas sim no que se refere ao tempo em que residiam na comunidade. O grupo estabelecido estigmatizava os *outsiders* como forasteiros e pessoas de valor inferior. O poder, segundo esses autores, tem como fonte as relações humanas mais variadas e, em suas diversas formas, o poder não se resume ao que ocorre entre senhores e servos, dominadores e dominados, mas pode ocorrer entre pares e indivíduos do mesmo grupo familiar ou de amigos. Nessa forma diferente de conceber as relações de poder, é possível analisar o processo de marginalização e de exclusão dentro do espaço prisional.

Apesar de os presos teoricamente pertencerem ao grupo “dos que estão em débito com a sociedade”, e que por isso “devem pagar por terem cometido delitos”, criam relações de

⁶ Norbert Elias nasceu em 1897 na Polônia. Hoje é considerado um dos grandes nomes nos estudos sobre as redes sociais, seus escritos têm sido de fundamental importância na compreensão das relações que envolvem estigma e poder entre os indivíduos. Proveniente de uma família de “judeus alemães,” desde sua tenra infância tentou compreender um mundo social dividido pelos sentidos de inclusão e exclusão, uma vez que os judeus ocupavam o lugar de minoria estigmatizada naquela configuração social.

poder que os tornam distintos entre si, ocupam posições de prestígio, se percebem e são reconhecidos como pertencentes a facções mais poderosas ou importantes no contexto do crime organizado que, ao continuar desafiando a autoridade do Estado, orienta e atribui poder a determinados grupos de detentos dentro da prisão em detrimento de outros grupos, tendo em vista que “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder, das quais o outro grupo é excluído” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 23).

Sinésio, 48 anos, alfabetizado, fala do poder que estigmatiza e aparta os indivíduos no espaço prisional:

Eu comparecia nas aulas (alfabetização) porque tinha o consentimento do “peixe grande” lá da minha ala. Eu sei que não sou ninguém aqui dentro. Pensei até em desistir por causa do medo que eu tinha de alguém me caboetar depois de me ver conversando com alguém que tem fama de espião. Mas o tempo passou e eu consegui ir até o final sem ter nenhum problema na minha ala.

As pessoas que têm um estigma específico tendem a ter semelhantes experiências no aprendizado da sua condição de estigmatizado e nas mudanças na concepção do eu, uma seqüência semelhante de ajustamentos pessoais (GOFFMAN, 1988). O detento Sinésio disse “Eu sei que não sou ninguém aqui dentro”, ele também acreditava que os demais presos não atribuíam a ele nenhuma importância na disputa pelo poder no cárcere, afinal, para muitos detentos não é fácil aceitar o outro estigmatizado como uma pessoa igual, pois fazê-lo seria assumir a própria condição de estigmatizado que é alijado socialmente. Para Ramalho, existe uma tendência à construção de uma relação ambivalente entre os estigmatizados, que ora se identificam entre si, ora se rejeitam:

Cada preso pleiteava para si a definição de criminoso por acidente [...]. ‘Eu não saberia explicar assim mais detalhadamente sobre esse tipo de elemento. Pra mim se torna meio difícil justamente porque não estou dentro desse círculo de criminosos, desse tipo de criminoso’ (RAMALHO, 2002, p. 110).

Dessa forma, a recusa do encarcerado em ter que admitir ser igual aos outros detentos evidencia que o processo de prisionização desumaniza, desqualifica e aparta as pessoas. O isolamento e a apartação são efeitos da prisão sobre a identidade do preso que se recusa terminantemente a ser igual ou às vezes muito diferente dos demais.

Ao ingressar no sistema prisional, o indivíduo tem alteradas suas referências e relações anteriores, deve absorver os novos padrões sociais existentes, adaptando-se rapidamente às regras da casa. A integração aos costumes, valores e normas comuns aos detentos podem ocorrer a partir do processo de socialização pelo qual o indivíduo se apropria dos códigos, da

linguagem e dos conhecimentos específicos desse grupo social (cultura prisional). Ismael, 33 anos, alfabetizador, afirmou que:

O xadrez transforma bastante as pessoas na medida em que o tempo passa, sendo que até mesmo os mais tolos e ‘manezinhos’ passam a ser leões quando não querem ser ‘mulherzinhas’ dos outros presos. Aqui, cada passo em falso, qualquer vacilada, qualquer fraqueza pode envolver o estupro e o abuso do seu corpo, a humilhação de um tapa na cara, o pagamento em dinheiro em troca de mais ‘segurança’, a perseguição dos macacos de qualquer outra facção e até mesmo a morte.

O portal do Ministério Público de Goiás, divulga no dia 10/07/2007, matéria intitulada “Reeducando morre na CPP”:

O reeducando Edmilson Alves de Oliveira, 38, foi assassinado ontem pela manhã na Ala B da Casa de Prisão Provisória (CPP), em Aparecida de Goiânia. Edmilson aguardava julgamento pelo crime de homicídio. O corpo foi encontrado dentro da unidade penitenciária com diversas perfurações de chucho (arma improvisada pelos detentos). Na tarde de ontem, os detentos da ala foram isolados e revistados. A Secretaria de Estado da Justiça (Sejus) instaurou inquérito para apurar a morte do reeducando. O caso também será investigado no 1º Distrito Policial (DP). Na noite passada, o diretor da unidade, capitão Sérgio Marques Duarte, ouvia os detentos. De acordo com ele, ainda não há indícios da autoria e motivação do crime.

O ambiente do cárcere é brutal, promíscuo e cheio de armadilhas. Apesar de a prisionização agir sobre cada preso de modo distinto, todos são de alguma forma afetados pela cultura prisional. Ao vivenciar a experiência do encarceramento, os presos passam a compartilhar as frustrações e angústias da vida no cárcere e o desejo incansável pela liberdade, além de um modo de vida próprio à realidade prisional.

Ao ingressar no sistema prisional, o sentenciado é submetido a uma série de rituais de admissão, instante em que o homem começa a ser violentado. O nome, símbolo máximo da identidade, é substituído por um número; seu cabelo é raspado; suas roupas tomam-se largas, desajeitadas e iguais entre si; seus bens pessoais são recolhidos. O homem, despido de grande parte de sua individualidade, está apto a absorver uma nova cultura, vulnerável para que a instituição lhe imponha a sua disciplina. “Aqui aprendi a ser um ‘mala sem alça’ e, às vezes, não consigo mais me reconhecer” disse Sinésio, 48 anos, alfabetizado que aguarda julgamento na CPP.

O indivíduo preso perde parte de sua autonomia, a instituição determina o que deve fazer, quando e como. O controle das suas necessidades é feito pela instituição que o priva do contato com o mundo exterior. Dessa forma, o processo de “desculturação” pode ser visto como manifestação do poder repressor da prisão.

2.5 O poder da prisão

A violência é uma questão de poder.

Andrew Schneider

Em **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão, Foucault (2001) esmiúça como o poder jurídico-político que regeu a sociedade ocidental até o século XVII, ligado às figuras dos monarcas e à economia punitiva dos suplícios, deu lugar a uma nova forma de poder. O poder disciplinar se afirma no século XIX e sua principal função é produzir determinadas individualidades, adestrar os corpos e extrair deles uma utilidade. De acordo com a ótica foucaultiana, o exercício mais importante do poder é o disciplinar que, longe de ser uma instância de interdição, é caracterizado por sua produtividade.

O poder disciplinar da prisão enfraquece iniciativas voltadas para a descontração e bem estar dos presos, Antonia, 34 anos, alfabetizada, sentiu na realidade do cárcere as imposições de um poder que não está comprometido com o processo de humanização na prisão.

Não, não e não. É tudo o que ouvimos o tempo todo. Vamos fazer uma brincadeira de gincana entre as presas? Não pode não! Vamos fazer um chá de berço caprichado para uma comadre? É muito difícil, não se deve não. Como dizia minha mãe “quem pode não quer e quem quer não tem poder”, ou seja, quem não pode não precisa nem querer.

A palavra “não” está sempre presente na lógica do poder disciplinar e parece fazer parte de um cotidiano que nega a Antonia possibilidades aparentemente simples de descontração e interação com outras pessoas. A prisão representou a forma mais pura e explícita desse poder da sociedade disciplinar. Para Foucault (2004, p. 73), “o que é mais fascinante na prisão é que nelas o poder não se esconde”. Porém, a citação que Antonia fez de sua mãe, evidenciou que esse poder não se limita aos muros do cárcere, nem se identifica com uma determinada estrutura social. Ele permeia as nossas relações atingindo todas as instâncias da vida (familiar, escolar, profissional, sexual), com o objetivo de corrigir o corpo e vigiar as mentes.

Partindo do pressuposto foucaultiano de que o poder não se possui, mas se exerce, torna-se uma tarefa difícil situar, dividir ou classificar as manifestações de poder. Por isso não se pretende com essa pesquisa apreender a totalidade dos poderes que se exercem na prisão,

mas apenas traçar algumas perspectivas de análise, a partir de possíveis formas de sua manifestação, as quais estiveram presentes no convívio de detentos alfabetizadores e alfabetizados no processo de alfabetização dentro do cárcere.

Existem dois códigos normativos como regras que regem o mundo prisional: aquele produzido pelo Estado (ordem formal) e outro produzido pelos próprios presos (ordem informal). O poder disciplinar não está situado em uma instituição nem pertence a uma pessoa, tampouco é imposto por um indivíduo sobre outro, em um fluxo único. Ele transpassa as relações sociais, tomando formas diversas e formando uma rede de mecanismos disciplinares, da qual ninguém escapa e à qual todos, de alguma forma, sujeitam-se e são assujeitados.

Os mecanismos disciplinares não podem ser classificados como pertencentes a ordem estatal ou não-estatal, pois são eles mesmos o ponto de encontro dessas duas esferas. Para criar as diferenças e assimetrias entre os presos, a disciplina apóia-se tanto na legitimidade do sistema legal, pretensamente justo e igualitário, quanto na força da organização e hierarquia dos próprios presos. A disciplina constitui uma tecnologia positiva de exercício do poder, um mecanismo estratégico, organizado em torno de um conjunto de táticas e técnicas de controle que se ocupam de cada detalhe da vida do indivíduo, fixando-o em um espaço, controlando seu tempo e vigiando, registrando e examinando sua conduta (FOUCAULT, 2004).

Desde a origem da instituição prisional, os mecanismos de poder que agiam na dinâmica social, e particularmente na rotina carcerária, estavam alinhados com a ética do trabalho e o modo de produção capitalista, com o intuito de disciplinar o indisciplinado e dele extrair a força de trabalho que impulsionaria a economia.

A instituição disciplinar, no tocante à função exercida dentro da sua própria dinâmica interna, funciona no sentido de produzir o homem delinqüente, a partir de mecanismos como o controle e o exame. Ao contrário do que geralmente se atesta, a função mais perigosa do sistema de controle não é a repressora que anula, nega e cala, mas a que Foucault (2001) denunciará como a que configura, molda e afirma.

Dessa forma, o poder repressor, dentro da dinâmica prisional, pode ser associado ao processo de desculturação, através da perda da identidade lingüística e cultural. Ao passo que o poder configurador está relacionado ao processo de aculturação à medida que, mais do que conter e oprimir ações, ele condiciona e molda o indivíduo no sentido de torná-lo dócil aos programas reeducativos que lhe são apresentados. O poder positivo adentra através das disciplinas e é respaldado por um saber. Pimentel (1983, p. 154) fala do poder do sistema repressivo na prisão e suas conseqüências para os presos:

Deve-se reconhecer que a prisão fechada implica em um sistema repressivo, totalitário, em que o preso deve obedecer cegamente, se quiser obter um certo grau de reconhecimento por parte da Administração [...] Ora, essa obediência cega é apenas aparente, ou seja, o preso aprende desde logo a mistificar, assumindo uma posição comparável a esquizofrenia: finge acatar, assimilar e respeitar tudo o que lhe foi permitido pela Administração. Na verdade, porém, vive outra vida, inteiramente diversa, acatando, assimilando, aprendendo e respeitando realmente tudo aquilo que é passado pelos seus companheiros de prisão.

Qualquer manifestação do indivíduo que se distancie da expectativa institucional é deslegitimada pela organização, e, independentemente de como o indivíduo responde às exigências prisionais, ele sempre estará errado. Trata-se de uma forma indireta de mortificação, um mecanismo cruel que desqualifica a comunicação do preso, retirando sua espontaneidade e comprometendo qualquer possibilidade de manifestação autêntica. Ainda que ele responda conforme a instituição espera, a sua resposta é deslegitimada e utilizada contra ele. É como dizem os presos: “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”.

Goffman (2005) descreve o novato no sistema prisional como um objeto a serviço da máquina administrativa, modelado suavemente pelas operações de rotina. Tais operações, que agem sobre o espaço, as atividades, o tempo e as forças, são as minúsculas invenções técnicas que Foucault (2004) denominou micro-poderes, pequenas disciplinas que subordinam os corpos e as forças à utilidade do poder. Uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre o seu corpo e mente. Nesse sentido, a incidência do poder disciplinar no corpo e alma do indivíduo traz grandes conseqüências à sua identidade. Ao inserir uma produtividade, reformando e produzindo individualidades, a prisão exerce a função penitenciária, que representa um excesso em relação à sua função jurídica (prisão como detenção) e que garante o sucesso da prisão como punição.

O poder punitivo e disciplinar insere-se em uma nova economia da punição, uma vez que o poder soberano, centrado na figura do rei que decidia acerca da vida e da morte de seus súditos, se tornou incompatível com a complexidade da racionalidade moderna. Com as sociedades disciplinares, o objeto de punição deixa de ser o corpo e passa a ser a alma, e a violência explícita dos suplícios é substituída pela a violência velada do cárcere. Entra em cena um poder que produz antes que destrua, formata mais do que reprime (FOUCAULT, 2001).

O objetivo das chamadas instituições de seqüestro, nas quais se incluía a prisão, não era simplesmente excluir o indivíduo, mas de normalizá-lo, incluí-lo em um sistema disciplinar com o fim de torná-lo dócil, e dele extrair máxima utilidade. Tomam a existência

temporal e espacial, para esquadrihá-lo em um lugar e tempo específicos, por isso, de acordo com Foucault (2003, p. 115),

Essas instituições - pedagógicas, médicas, penais ou industriais - têm a propriedade muito curiosa de emplacarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou quase totalidade do tempo dos indivíduos; são, portanto, instituições que, de certa forma, se encarregavam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos.

Porém, o poder disciplinar não era exercido só nas instituições de seqüestro, mas estendia-se por toda vida social, de forma capilar, descentralizada, múltipla, permeando as relações sociais, cuidando da regulação da vida como um todo e transformando o tempo em tempo útil.

O aperfeiçoamento dos mecanismos disciplinares no campo prisional ocorreu em função da ação dos detentos sobre eles mesmos. Os papéis de controlado e de controlador, que no caso do controle formal seguem um modelo rígido e é exercido por sujeitos em condição opostas, por exemplo, a relação entre presos e agentes prisionais, passam a ser exercidos pelo mesmo grupo de indivíduos: os próprios presos. Com essa mudança, o poder passa a ser efetivamente capilar e onipresente, uma vez que o olhar se estende a todos os ambientes da vida prisional (cela, sala de aula, pátio, igreja, visita). Como a regra da prisão é a vida em massa, um preso está sempre na companhia de outro, com pouquíssimos momentos de privacidade.

De modo a sustentar o discurso dos direitos humanos e da dignidade no tratamento dos presos, requer-se dos funcionários da prisão que “segurem a casa”, sem que para isso façam uso de violência. Porém, essa se torna uma tarefa praticamente inatingível em um ambiente onde a violência permeia todas as relações sociais, e em que, muitas vezes, seu uso ainda que moderado seja necessário para conquistar o respeito dos presos.

O regramento do dia a dia prisional é caracterizado por pequenos ajustes, a partir dos quais são obtidos tolerâncias e privilégios. As práticas do cotidiano prisional, os arranjos, os acertos, as pequenas ilegalidades, são acordados tanto entre a massa carcerária quanto entre os funcionários e a direção do sistema.

A administração, ao legitimar o tratamento diferenciado entre os presos e o domínio de uns sobre os outros, rompe com a pretensa igualdade dos presos. Para Antonia, 34 anos, alfabetizada, os presos que possuem dinheiro obtém privilégios porque a avidez de alguns agentes penitenciários e de outros funcionários do presídio, além da carência de vários encarcerados, possibilita a prática da chamada “troca de favores”:

Aqui é ruim (presídio feminino), mas a prisão dos homens é pior ainda. Quem trabalha na prisão quer tirar o seu porque o salário é muito baixo. Quando é dia de visita aqui, os nossos familiares precisam pagar para vigiarem suas sacolas e trapos, quem quer o melhor lugar na cela tem que pagar no dia da visita íntima, aqui só tem sabonete quem pode comprar, só tem comida boa quem manda trazer, só tem isso ou aquilo os presos que possuem dinheiro. Eu, como não tenho nada, me junto aos outros que também são esfarrapados na choradeira dessa vida!

A fala de Antonia evidencia um pessimismo na relação que envolve o poder econômico de alguns presos que custeiam privilégios em detrimento dos demais detentos e a corrupção de pessoas que deveriam usar o poder do qual foram investidas pelo Estado para coibir tais práticas. No livro **Pedagogia do oprimido**, a relação de poder se dá na relação que envolve o opressor e o oprimido. Nesta obra, Freire (1981) sustentou que o oprimido só se liberta libertando o opressor, ou seja, o oprimido não deve tomar o lugar ou eliminar o opressor, daí a necessidade de se “re-inventar” o poder. Ao partir do pressuposto do compartilhamento do poder através da criação de relações radicalmente democráticas, Freire defende este novo paradigma civilizatório como tarefa do poder político, descartando a aceitação da dominação como fatalidade (FREIRE, 1981).

É nesse sentido que o compartilhamento do poder depende inteiramente do compartilhamento do saber para a transformação e “re-invenção” do poder no ambiente do cárcere. Com efeito, as práticas educativas promovidas na prisão passam pela relação saber-poder e Sebastiana, 29 anos, alfabetizada, demonstra conhecer bem essa relação dentro da prisão:

Só estou aqui porque não estudei. Casei novinha porque era um peso para minha família e vivi na miséria apanhando todo dia de um homem que só sabia beber. Levava socos e era humilhada até que um dia provoquei a morte dele. Desgracei minha vida mais ainda, se eu tivesse estudo não teria entrado nessa infelicidade de não ser nada nem para o mundo e nem para a minha família. Agora quero estudar mais aqui dentro, até aqui o estudo faz diferença e quem tem mais pode mais. Aprendi muito com Salete e sei que quando puder sair pelo menos um empreguinho eu vou arrumar.

Neste contexto prisional insere-se a questão educacional que deveria contribuir para a negação dos privilégios e as desigualdades entre os presos, mas ao contrário, muitas vezes tem alimentado a imposição de regras dos mais fortes para os mais fracos. Assim é que tanto na oralidade como na escrita, o poder da palavra dos presos sobre outros presos e da administração prisional sobre os presos estabelece uma relação de dominação.

No Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, um detento desafiou com o poder da escrita o poder da prisão. O livro **Ganhar também é saber perder** (2007) foi escrito no

interior do cárcere por Milsilvan Chavier, o “Parceirinho”. A obra é autobiográfica e nela Parceirinho fala de aspectos importantes de sua vida, os motivos que o levaram à prisão, os percursos que fez para compreender a legislação penal e o cotidiano do cárcere. Quanto às dificuldades que enfrentou ao escrever na prisão ele narrou o seguinte:

A prisão era muito turbulenta, mas eu só me preocupava em escrever. Era rotina a polícia invadir a ala que eu estava para tirar alguém ferido ou morto de facada, ou às vezes para recolher facas e drogas. Mas eu nunca me envolvia em confusão e ficava sempre na “minha”, concentrado no conteúdo do livro. Os presos que eram comandantes da ala tinham por mim muito respeito e consideração. Porque a quantidade de drogas que foi apreendida comigo e também o artigo que eu estava respondendo em qualquer presídio é muito respeitado, na hierarquia dos bandidos é uma pessoa intocável, a menos que seja “cagueta” (dedo duro), o que não era meu caso. No meio de toda essa turbulência psicológica conclui a 1ª. Edição deste livro e publiquei (CHAVIER, 2007, p. 154).

No processo de alfabetização, Parceirinho não assumiu o trabalho em apenas uma turma, ele participou de todos os encontros pedagógicos e colaborou nas atividades de distribuição do material consumível para todas as turmas de alfabetização, além disso, ajudou as profissionais Lílian e Filogonia no controle das frequências dos alunos com o objetivo de viabilizar junto à 4ª. Vara de Execuções Penais a remição pelos dias dedicados aos estudos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o poder da prisão pode ser desafiado, desde que a resistência instalada, ao invés de reproduzir a brutalidade e a violência do cárcere, promova ações conscientes que requerem leitura crítica do contexto prisional e, a partir daí, de mudanças significativas nas questões que envolvem solidariedade, responsabilidade, participação, compartilhamento, diálogo e respeito à dignidade humana.

Tudo isso com o objetivo de buscar o contraponto da realidade atual que impõe desesperança e sofrimento àqueles a quem foram negadas as oportunidades para o exercício pleno da cidadania, que foram impelidos à prisão por sua condição de desamparo e miséria extremada, que não receberam do poder público o apoio necessário para o aprendizado da leitura e da escrita e que hoje recebem da sociedade a discriminação e a indiferença. Esse contingente forma a maior parte da população carcerária, submissa, sem perspectiva, aprisionada pela ignorância e submetida ao implacável poder da prisão que desrespeita não apenas sua liberdade de ir e vir, mas de viver.

CAPÍTULO 3

LEITURAS POSSÍVEIS E IMPOSSÍVEIS NA PRISÃO

A relação da leitura com o texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual se encontra o texto lido ou ouvido. Existe aí uma trilogia absolutamente indissociável se nos interessamos pelo processo de produção do sentido. O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada.

Roger Chartier

A tentativa de construir e possibilitar uma compreensão lúcida, contextualizada e precisa das práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados nesta pesquisa, possui a finalidade de ampliar o debate sobre os diversos elementos que compõem as leituras permitidas e não permitidas, incentivadas e desestimuladas, legítimas e ilegítimas, sacras e satânicas, saudáveis e pervertidas (DARNTON, 1992). Enfim, leituras possíveis e impossíveis dentro de um espaço privativo da liberdade.

Nesse sentido, o rompimento com a institucionalização da linguagem que serve aos interesses do poder se faz necessário para a constituição das falas desta população carcerária cujos direitos historicamente têm sido negados através de práticas violentas e de discursos laudatórios que tem legitimado estas práticas.

O texto da Central de Notícias da Secretaria de Segurança Pública publicado no dia 19/12/2006, no site da Agência Goiana do Sistema Prisional, exemplifica bem a contradição entre prática e discurso:

O Plano Estadual de Reintegração Social do Reeducando, desenvolvido pela Agência Goiana do Sistema Prisional (AGSP) e anunciado durante o seminário, será modelo para o resto do País. **O plano, que propõe a ressocialização dos apenados com a total integração das políticas sociais do Estado** desenvolvidas por todas as suas pastas, e principalmente pela pasta da Educação, foi elogiado pela Coordenação Geral de Reintegração Social do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), do Ministério da Justiça (MJ). Se Goiás não for o Estado pioneiro, com certeza está na ponta com os trabalhos realizados no sistema prisional e agora com a sistematização destas ações. [...] **A Lei de Execuções Penais (LEP) será colocada em prática definitivamente e Goiás dará um passo importantíssimo para o fim da violência e da criminalidade em nossa sociedade.** Somente de forma inteligente, articulada, criativa e humana é possível **oferecer, dentro do sistema carcerário, uma educação como o mais eficaz instrumento de libertação genuína do homem** (Grifos meus)

Os grifos foram colocados para destacar o ufanismo do discurso oficial, pois o Estado jamais conseguiu assegurar “a total integração das políticas sociais”. Ao declarar que “a Lei de Execuções Penais (LEP) será colocada em prática definitivamente e Goiás dará um passo importantíssimo para o fim da violência e da criminalidade em nossa sociedade”, o discurso institucional incorre na falácia propagandista que menospreza o sofrimento dos encarcerados e de suas famílias, que desconhece os princípios mais elementares da Legislação em vigor, dentre eles o acesso à assistência jurídica prevista no artigo 41 da LEP.

O abismo que separa o discurso oficial da realidade na prisão requer o contraponto da fala dos encarcerados, por isso, assumi como pesquisador e educador, a opção pela valorização da consciência crítica do indivíduo detido, apisionado, encarcerado, interditado do direito de ir e vir, mas não da liberdade de pensar, de escolher, de interpretar, de refletir, de se indignar, de mudar, de acolher, de fazer a leitura do mundo e da palavra, de expressar seus valores, idéias, sentimentos e pontos de vista.

Compreendi que “não pode existir uma prática educativa neutra” (FREIRE, 1995, p. 37). Neste sentido, ao posicionar-me como educador e pesquisador, vi-me confrontado com a necessidade de me desvincular do discurso oficial empregado pela FBB e pelos demais parceiros do programa BB Educar no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.

Devo ressaltar, no entanto, que um longo caminho foi percorrido até aqui. Trata-se de uma trajetória repleta de perplexidades, dúvidas, inquietudes, compartilhamentos, sonhos, tristezas, alegrias e uma imensidão de descobertas importantes que me fizeram chegar ao destino de quem caminhou e aprendeu muito com o caminhar.

3.1 Educação na (des) educação do cárcere

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

Após a experiência que possibilitou e impulsionou a presente pesquisa, reconheço que não é apropriado defender a formação de alfabetizadores com apenas uma semana de treinamento. Passei a compreender que o evento inicial do CFA foi tão somente um tímido preparo inicial para uma longa caminhada constituída de aprendizagens, erros e acertos, ricas discussões nos núcleos de alfabetização, de compartilhamentos nos encontros pedagógicos e

de tudo o mais que permitiu, a mim e aos detentos que se prontificaram a alfabetizar, uma compreensão melhor da complexidade que envolvia o papel do alfabetizador em um contexto coercitivo de privação de liberdade. O **Diário da Manhã**, de Goiânia, edição de 18/03/06, divulgou a seguinte notícia social:

Reeducandos em Goiás têm, por meio da educação, chance de convívio social saudável. O Estado de Goiás, por meio da Agência Goiana do Sistema Prisional (AGSP), é hoje uma referência nacional dentro do sistema carcerário com as atividades pioneiras que desenvolve. Educação, trabalho, religião, esporte, formação profissional são algumas palavras-chave para a conquista da melhor qualidade dentro do sistema prisional. [...] Ao todo são mais de 1,5 mil reeducandos envolvidos apenas em atividades de educação em todo o Estado. **Nos projetos de alfabetização, a maioria dos professores são reeducandos, devidamente preparados para assumir as atividades.** Em todas as 45 unidades em todo o Estado, existe pelo menos uma sala de aula. O objetivo é alcançar a plena ressocialização, a verdadeira inserção social dos tutelados através da educação. Com as diversas atividades de qualidade voltadas para a educação, a AGSP passou a ser referência no País. Goiás é um dos quatro Estados brasileiros escolhidos para participar do Projeto Educar para Liberdade, que se originou do protocolo de intenções assinado com a Unesco, que tem como objetivo o compromisso com o desenvolvimento da educação, ciência e cultura (Grifos meus)

As dificuldades existentes na oferta de garantia de segurança para educadores no interior dos estabelecimentos prisionais impulsionaram os projetos de alfabetização que contam com o trabalho não remunerado de detentos “reeducandos” que possuem, em sua maioria, apenas o ensino de nível médio. Existe a premente necessidade de se rever tal sistemática porque ao contrário do que é afirmado pelo governo, conforme grifo acima, os detentos que se prontificam para atuarem como alfabetizadores dentro da prisão não estão preparados para assumir as atividades.

O trabalho docente exige que o educador tome para si a responsabilidade pelo levantamento de questões sérias concernente ao que é ensinado, como deve ensinar e quais são os objetivos mais amplos pelos quais está lutando. Sem compreender essas questões, ele estará preso a modelos de referência, o que impede, muitas vezes, de experimentar uma prática inovadora e ousada em sala de aula. José, 32 anos, alfabetizador, revelou sua angústia quanto à prática educativa dentro da prisão:

Às vezes, fico angustiado por pensar que não consegui ser um bom professor. Nunca imaginei que um dia eu poderia ficar à frente de um grupo de pessoas que dependessem de mim para aprender alguma coisa. Eles disseram que a minha atuação em sala de aula agradou e eu tenho certeza de que procurei fazer o melhor na alfabetização. Inclusive, procurei orientar esses companheiros que não possuem assistência jurídica nenhuma e que nem sequer sabem o que é uma petição. Muitos já deveriam ter saído da prisão e o fato de não saberem dos seus direitos faz com que permaneçam toda a vida esquecidos e trancafiados aqui no xilindró.

A fala do detento alfabetizador José confirma que a formação do sujeito se realiza sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos e que nesse processo existe um confronto de saberes a serem compartilhados, os quais estão vinculados ao saber cotidiano, às necessidades das pessoas e ao conteúdo formativo. Os detentos alfabetizadores se responsabilizaram pelo processo de alfabetização e inserção dos demais presos nas discussões realizadas em sala de aula. A cada encontro pedagógico, eram perceptíveis o crescimento e o amadurecimento obtidos em sua prática educativa. Contudo, é necessária a compreensão de que a educação de presos dentro de penitenciárias e demais espaços privativos de liberdade deve ser percebida como uma educação especial, a qual está contemplada na legislação em vigor.

A LDB definiu a educação especial como uma modalidade de ensino e lhe dedicou um capítulo específico (Capítulo V). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, após efetuar o diagnóstico e apresentar as diretrizes, fixa 28 objetivos e metas a serem atingidos nos dez anos de vigência do plano. O Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, no qual tratou com razoável minúcia das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, definindo-as na Resolução 2, de 11 de setembro de 2001. No que se refere à formação de professores para atuar na educação especial, a questão permanece em aberto.

Entretanto, a Resolução que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia toca na questão da educação especial de passagem e apenas por duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso X: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” e do artigo 8º, inciso III:

Atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas.

Considerada a complexidade do problema inerente à educação especial, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino no Brasil. Nesse sentido, estavam os alfabetizadores do Complexo

Prisional, acompanhados e apoiados pelo programa BB Educar, preparados para a educação especial a ser oferecida nos espaços de privação de liberdade?

Apesar da boa vontade dos detentos alfabetizadores, as condições de atuação que lhes foram oferecidas foram inadequadas. As condições precárias dentro da prisão são observadas pela péssima conservação predial, falta de recursos, espaço físico não apropriado e ambiente coercitivo, exemplo desta coerção é o fato de que nos encontros pedagógicos, os detentos alfabetizadores da POG eram conduzidos algemados pelos agentes prisionais, as algemas só podiam ser retiradas no espaço onde o encontro era realizado, fato que gerava constrangimento e mal estar entre eles. A compreensão de como foi iniciada a atuação dos detentos alfabetizadores no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia depende do conhecimento de aspectos importantes do convênio firmado entre a Secretaria de Segurança Pública e a FBB, no que diz respeito ao programa BB Educar.

Deve-se ressaltar que o BB Educar realizou um trabalho, em parceria com a Agência Prisional, que antecedeu a experiência que está sendo analisada na presente pesquisa. No dia 20/12/2006, a Secretaria da Justiça por meio da Assessoria de Comunicação Social, divulgou:

Agência Prisional e Fundação Banco do Brasil formam primeira turma de alfabetização. Fundação Banco do Brasil) vai entregar os diplomas à primeira turma de reeducandos. Ao todo são cem detentos do Complexo de Aparecida de Goiânia e do interior do Estado. Os reclusos foram preparados por 12 multiplicadores/professores (também apenados), três deles do interior (Catalão, Luziânia e Anápolis), escolhidos por terem bom comportamento e já terem concluído o ensino médio. A formatura será realizada nesta quinta-feira (22/12), às 8:30 da manhã, no pátio da Casa de Prisão Provisória (CPP).

O BB Educar precisa ser entendido a partir do seu conceito, histórico, objetivos, público alvo, metodologia e operacionalização. Tais informações permitem uma análise da sua proposta metodológica e da sua relação com o projeto de alfabetização do Complexo Prisional. Além disso, possibilita a apreciação crítica de seus pressupostos e atuação.

Segundo informações obtidas no site do BB Educar na internet, o programa consiste na formação, por educadores do Programa, de alfabetizadores que assumem o compromisso de constituir Núcleos de Alfabetização nas comunidades em que atuam. Esse programa surgiu a partir de uma experiência bem sucedida de escolarização de funcionários da carreira de serviços gerais (carpinteiros, eletricitas, pedreiros, pintores etc.), a partir daí, o Banco do Brasil, em janeiro de 1992, colocou a serviço da sociedade, através de sua rede de agências, o BB Educar, Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos. Seu objetivo oficial é o de

contribuir para a superação do analfabetismo no País e destina-se a jovens e adultos não alfabetizados, a partir de 15 anos, sem limite máximo de idade.

Sua metodologia é concebida com base nos princípios de uma educação libertadora e na prática da leitura do mundo, considerando-se a realidade do alfabetizando como ponto de partida do processo educativo, identificando-se assim, com os princípios filosóficos e políticos de educação, concebidos por Paulo Freire, os estudos de Piaget e, principalmente, de Emília Ferreiro tem orientado as questões psicolinguísticas do processo de alfabetização. Vale lembrar que os estudos têm avançado para a compreensão dos fundamentos políticos e sociais de Vygotsky que entende o trabalho educativo como uma construção coletiva com participação do educando e do educador como sujeitos deste processo.

O Programa é viabilizado a partir de convênios com entidades governamentais ou civis sem fins lucrativos, cujo propósito seja compatível com os objetivos do BB Educar: ONG, secretaria de educação de estado ou município, sindicato, entidade religiosa, etc. As instituições e pessoas interessadas em participar do Programa fazem contato com o Banco do Brasil, onde recebem as orientações necessárias. Posteriormente, são estabelecidas parcerias através da formalização de um convênio de cooperação mútua.

Os alfabetizadores participam de um curso de formação com carga horária de 40 horas (8 horas diárias), ministrado por educadores do Banco do Brasil. O trabalho do alfabetizador consiste na formação de Núcleos de Alfabetização (turmas) que são cadastrados junto à coordenação do Programa. As aulas são ministradas em locais cedidos pelas empresas ou pelas instituições envolvidas. A carga horária mínima de funcionamento dos Núcleos de Alfabetização é de 6 horas semanais, podendo ser distribuída em 2 ou 3 dias de aula. A duração média do processo de alfabetização varia entre 6 e 8 meses, para a alfabetização de grupos de até 24 alunos. O acompanhamento das turmas de alfabetização é realizado pelo coordenador pedagógico da comunidade que realiza visitas aos núcleos, promove encontros entre os alfabetizadores para estudo e troca de experiências, mantém a Fundação informada sobre as ações desenvolvidas, isto tudo a partir da implementação do Programa na comunidade (PORTAL BB EDUCAR, 2009).

3.2 Leituras de textos e contextos: descobertas

Comecei a me indagar: A leitura dos meus alunos me autoriza a dizer que eles são leitores? O que é ser leitor? E não leitor? Percebi que essas indagações não poderiam ficar restringidas ao contexto da Universidade, uma vez que ser “leitor” ou “não leitor” implicava inserções em outros contextos, tais como: família, escolas anteriores, igreja, trabalho, lazer, etc. A formação do leitor é esculpida a partir do entrecruzar de várias leituras que, sofrendo influências socioculturais, constituem a singularidade de cada leitor.

Orlinda Carrijo Melo

No decorrer de quase um ano de convivência e trabalho com os detentos alfabetizadores e com os alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, senti-me instigado a levantar vários contrapontos ao discurso institucionalizado e oficial da FBB e da Secretaria de Segurança Pública de Goiás. Além disso, constatações foram feitas no ambiente da prisão, participei de reuniões com autoridades do sistema prisional, mantive diálogo informal com psicólogos, advogados e assistentes sociais da área de reintegração social, realizei diversos “mergulhos” na bibliografia sugerida por minha professora orientadora, refleti bastante e o resultado do entrelaçamento de tudo isso foi o enriquecimento das muitas leituras de textos e contextos com descobertas, redescobertas, encontros e desencontros, posicionamentos e reposicionamentos, a seguir explicitados com os seus respectivos desdobramentos.

3.2.1 Alfabetização e letramento

Uma palavra que não representa uma idéia é uma coisa morta, da mesma forma que uma idéia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.

Lev Vygotsky

A dificuldade em identificar os detentos considerados já alfabetizados e aceitar suas inscrições para os processos de alfabetização na prisão impede o direcionamento adequado de vários presos para o ensino regular. Percebi, no entanto, que alguns questionamentos necessitavam de respostas: Quem são os considerados analfabetos? Como definir adequadamente, se muitos indivíduos sabem ler e escrever, mas não conseguem entender ou

interpretar o que lêem e escrevem? Qual é a concepção de analfabeto? O que é letramento? Quem pode ser considerado alfabetizado?

A partir de sua entrada no vocabulário das investigações sobre leitura, o termo letramento foi sendo acompanhado de uma reflexão que, em geral punha em tela a sua oposição a um conceito de alfabetização que se reduzia ao ensino da codificação e decodificação de grafemas. Assim que a questão do letramento, em boa parte dos textos produzidos no Brasil, é discutida em artigos e outros materiais cujos títulos e subtítulos frequentemente apontam para a oposição que envolve o letramento e a alfabetização.

Soares (1998, p. 131), ao procurar definir letramento, aponta para as diferenças entre classes sociais e para a indefinição do termo e, buscando sintetizar algumas das mais relevantes discussões sobre o assunto, afirma:

[...] com divisões sociais marcantes, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o status social e/ou econômico do aluno: os padrões são, quase sempre, consideravelmente mais altos para os alunos das classes altas. Assim, tornar-se letrado ou mesmo apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora; de fato, os alunos de classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas.

Isto é, uma vez que o sentido de letramento está marcadamente associado às práticas sociais de uso da escrita e da leitura, e tendo em vista que as diferenças sociais bastante significativas no Brasil promovem um verdadeiro estado de apartação cultural, visto que o mundo letrado ainda é uma realidade das elites, a escola pública tende a manter núcleos de pouca leiturização ou de níveis de letramento bastante inferiores àqueles considerados dentro de um padrão razoável para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Considerando-se que os letramentos são situados historicamente e estão associados aos diferentes domínios da vida social, observa-se que as práticas que os constituem estão em constante transformação, incluindo processos de aprendizado formal e informal de construção de sentidos.

Portanto, as práticas de letramento são gestadas por objetivos sociais e práticas culturais que não se restringem a ensinar a decodificar palavras, conforme aponta Soares (1998), acrescentando que elas abordam práticas que abrangem processos sociais mais amplos que podem ser usados tanto para legitimar quanto para questionar valores, tradições e maneiras de distribuir poder nos contextos sociais, É bom realçar que os letramentos nomeiam uma proposta que se diferencia em vários aspectos das práticas de leitura tradicionais, pois designa uma atividade que desafia o atributo meramente informacional e neutro dos textos,

atribuindo-lhes um viés político e ideológico, utilizado como potencial para transformação social.

A importância de distinção entre as duas maneiras de ensinar a ler e a escrever, segundo Soares (1998), deve-se ao fato de que o conceito que a palavra letramento designa não está contido na palavra alfabetização ou na expressão “alfabetização funcional”, já que esses conceitos remetem a uma concepção de leitura e de escrita limitada a um conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente na sociedade. Por outro lado, o conceito de letramento concebe a leitura como uma prática social, atividade que pressupõe a interação do leitor com o texto, buscando formas de articulação entre a realidade subjetiva do leitor.

Torna-se importante observar que as práticas de letramento estão atreladas a determinados discursos, o que leva à percepção sobre a impossibilidade de tratá-las de maneira monolítica, devendo-se percebê-las de modo contextualizado, pois as pessoas lêem e escrevem textos específicos de modos próprios, já que seus valores variam e são defendidos de forma particular. Uma característica dos letramentos como prática social é o fato de eles oferecerem aberturas para a crítica da prática e dos discursos que envolvem a ação e a relação estabelecida entre ensinar e aprender a ler e a escrever.

É interessante notar que o conteúdo da alfabetização foi gestado a partir das histórias de vida dos seus participantes alfabetizadores e alfabetizados. Por isso, fui instigado no espaço prisional a compreender que a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações e que tampouco envolve apenas uma relação do sujeito com a escrita. Pude perceber na fala de Francisco, 39 anos, alfabetizado, que a alfabetização, como diálogo (BAKHTIN, 2004) requer a constituição do sentido.

Aprendi a ler quando já era grande e quase não escrevo nada. Fui às aulas da alfabetização aqui na prisão, mas não gosto muito de ler não. Agora, se me entregam uma revista que me chama a atenção eu leio, releio várias vezes ainda converso sobre ela com meus companheiros de cela porque aqui passamos a maior parte do tempo sem ter o que fazer e aí preferimos ficar assistindo televisão.

Francisco procurava algo que lhe despertasse o interesse, fizesse sentido e o envolvesse numa linha de compreensão, assim como a televisão ou a revista que ele mesmo mencionou. Além disso, Francisco demonstrou também ter interesse em compartilhar o que via de interessante nos textos que eventualmente lia como uma forma de interação com o outro. O indivíduo poderá ler na tentativa de compreensão do texto ou do contexto, no entanto, a leitura precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica e

pressupõe, sempre, um interlocutor. Assim, escrita e leitura devem se complementar, pois é muito pouco para o exercício da plena cidadania apenas saber ler e escrever, decodificar as letras. É preciso saber usar a leitura e a escrita em práticas sociais que a requeiram com autonomia e criticidade.

Por outro lado, independentemente de se definir pela alfabetização que contribui para a formação do leitor crítico no interior da prisão é preciso que exista a preocupação com o encaminhamento do detento para o ensino regular. No contexto do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, é necessário reconhecer que não existe número de vagas suficientes no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira para todos os detentos que já sabem ler e escrever; ou seja, a interdição dos detentos já alfabetizados compromete o seu direito à educação no sistema do ensino regular.



Ilustração 8 - Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, que funciona dentro da POG
Fonte: Detentos do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e SEJUS, 2007

3.2.2 Alfabetizadores por contingência

É das dificuldades que nascem os milagres.

Jean de Bruyère

Ao atribuir a um grupo de detentos “voluntários” a tarefa de alfabetizar, sem a formação adequada e sem nenhuma remuneração, o poder público se exime de sua

responsabilidade constitucional de oferecer educação de qualidade para todos os cidadãos e explora um contingente que, em sua vasta maioria, não consegue apoiar financeiramente seus familiares ou dependentes e que, no interior da prisão, sofre com a carência, a miséria, a falta de materiais de higiene, de remédios e de assistência médica, odontológica, psicológica, jurídica e social.

As turmas que foram formadas se mostraram muito heterogêneas, constituídas por presos de diversas faixas etárias (variavam de 18 a 55 anos), sendo que alguns dos mais velhos já haviam participado de outros programas de alfabetização, incluindo o Mobral⁷. Também por outros que nunca haviam frequentado a escola e com encarcerados que já sabiam ler e escrever, mas que se inscreveram para participar das turmas de alfabetização no intuito de reivindicarem a remição da pena através da frequência nas aulas dentro do Complexo Prisional.

Muitos relatos a respeito da constituição das turmas e das dificuldades encontradas foram feitos nos encontros pedagógicos, dos quais participei, com os detentos alfabetizadores. As turmas tinham quantidade máxima de participantes, como critério previamente definido, e o número não poderia exceder a 24 participantes inscritos para uma turma de alfabetização. No entanto, não existia impedimento para a formação de turmas maiores com até 30 alunos e também menores, algumas delas, tinham menos de 10 participantes inscritos. Existiam “alas” de presos favoráveis e desfavoráveis ao processo de alfabetização, fato que inibiu a inscrição para participação de muito detentos.

Estavam os detentos alfabetizadores “leigos” preparados para o exercício da docência em um processo de alfabetização? Tinham formação suficiente para a tarefa ser desenvolvida com segurança e efetividade? A resposta óbvia é não. Porém, como seres inconclusos, existia à frente deles uma possibilidade de aprendizado e crescimento conjunto, proporcionado pela união e pela vontade de se tornarem mais úteis, uns para com os outros.

Os detentos alfabetizadores do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia não estavam preparados para a prática educativa, fundamentada no conhecimento de princípios elementares à coordenação de um processo de EJA, com ênfase na alfabetização, mas também é razoável pressupor que o detento alfabetizador na sua singularidade (como indivíduo socialmente constituído) e na sua totalidade (como sujeito histórico) pode enxergar a prática docente e com ela se identificar na sua especificidade.

⁷O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi um projeto do governo brasileiro (ditadura militar), criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos.

Com o passar do tempo, a vivência nos núcleos de alfabetização e as discussões realizadas nos encontros pedagógicos quinzenais permitiram aos detentos alfabetizadores o compartilhamento de suas histórias e de suas práticas, ou seja, o ponto de partida para um projeto mínimo e embrionário de formação. O processo formativo instaurado durante o curso contribuiu para que fosse construído um novo conhecimento sobre alfabetização e leitura. Tal conhecimento sustentou a constituição de novos modos de os detentos alfabetizadores pensarem e de tratarem a leitura na prisão.

Essa experiência formativa foi um processo que permitiu aos detentos alfabetizadores a chances de inventar, reinventar, ver e rever a sua prática educativa através de uma experiência humana mediada por fazeres de interação e acolhimento aliados ao incentivo de práticas de leitura no espaço prisional.

Os depoimentos dos detentos alfabetizadores nos encontros primeiros pedagógicos eram dramáticos por causa do desconforto causado pelo desconhecimento do que poderia ser feito em determinadas situações em sala de aula. O desafio de atuar como educador em um espaço de medo e hostilidades gerou no grupo de detentos alfabetizadores mais insegurança, instabilidade, incertezas e angústias.

Com as leituras recomendadas, com o acompanhamento por parte dos profissionais da área de integração social, com a realização dos encontros pedagógicos quinzenais e com o apoio uns dos outros, os detentos alfabetizadores foram se sentindo mais seguros. Assim, foi percebido que a transformação da prática educativa ocorre quando o corpo de conhecimentos veiculados no processo de formação (dinâmico e constante) subsidia uma reflexão sobre o fazer docente. Os desafios da docência exigiram deles pensamento e ação criativa para o enfrentamento de dificuldades. André, 27 anos, alfabetizador, possui graduação na área de administração de empresas, falou da importância da vivência em sala de aula para o amadurecimento da prática educativa.

Eu me sentia totalmente perdido. Comecei com as ações dispersas de incentivo à leitura em sala de aula, mas não deram certo porque eles diziam que só queriam copiar o que eu escrevia no quadro. Por alguns meses, as aulas foram maçantes e sem vida. Eu não entendia o que estava sendo dito nos encontros pedagógicos, era muito difícil! Com o passar do tempo fui procurando fazer algumas coisas. Eu fiquei apavorado quando vi que alguns presos voltavam para suas celas antes da aula terminar. Finalmente, resolvi ser ousado e pedi que cada pessoa contasse a sua história de vida para os demais em sala de aula. As palavras que mais chamavam a atenção eram escritas, lidas e trabalhadas de diversas formas, inclusive para a formação de outras palavras e na composição de outras frases. Vi que o incentivo à participação era vital e, mesmo sendo eu um empresário que entrou pelo cano e está em cana, comecei a me sentir também um professor.

O desafio proposto desencadeou um processo de reflexão que André levou a dirigir o seu trabalho de uma forma mais consciente. A dificuldade inicial descrita por ele pode ser explicada pelo fato de que o seu fazer docente não possuía o alicerce de uma formação pedagógica e nenhuma experiência em educação de adultos. Além disso, André não entendia as razões e as possibilidades do seu trabalho docente e só optou por uma forma dialógica e participativa, para envolver a turma em discussões mais interessantes, depois de ter vivenciado algumas frustrações e de ter refletido sobre por que, para quem, em favor de que, em favor de quem, em desfavor de que e de quem o educador atua (FREIRE, 1996).

A ausência do Estado implica na falta de oportunidades educacionais, isto explica em parte, porém de forma significativa, os motivos que levam muitas pessoas para a prisão. Dentro do espaço prisional o problema da educação persiste e o Estado continua omissos.

É tarefa do Estado, promover a garantia de uma formação consistente e continuada para os educadores de todos os níveis, dentro e fora da prisão, além da remuneração pelo trabalho docente realizado em sala de aula. Para tanto, deve ser feita a provisão de recursos financeiros em volume suficiente para tais finalidades.

Deve-se, no Brasil, superar com urgência a contradição pela qual, ao mesmo tempo em que se defende a priorização da educação no contexto da “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos importantes que poderiam apoiar decisivamente a melhoria das condições de trabalho, a formação dos educadores, a sua valorização e o seu reconhecimento, em todas as esferas da educação, em nível nacional.

3.2.3 Alfabetização: educação ou mera assistência?

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Paulo Freire

O problema do analfabetismo no Brasil está intimamente vinculado a um processo histórico de descaso para com a educação e às disparidades sociais que promovem a falta de oportunidades. O BB Educar, assim como todos os demais programas instituídos por fundações, possui sérias limitações e não detém estrutura suficiente para acompanhar os

núcleos de alfabetização que formalmente são objetos dos convênios de cooperação, assumindo assim, um papel que é, sobretudo, assistencialista.

Como se pode ver, o assistencialismo não é adequado porque reduz a prática do outro à consciência do assistente. Nega-se ao sujeito a capacidade de autoria, de acordo com Freire (1981, p. 44):

No momento em que um assistente social, por exemplo, se reconhece como o “agente de mudança” dificilmente perceberá esta obviedade: que se seu empenho é realmente educativo libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação.

Alfabetizar na prisão para quê? Como? Para quem? Em que condições? Em favor de quem? Em desfavor do quê? Para chegar aonde? Para viabilizar o quê? O discurso institucional da Secretaria de Segurança Pública e da FBB não dá conta de responder adequadamente a essas questões, porém, os discursos dos detentos, em sua diversidade e desde as primeiras falas, constituem e geram outros momentos de interlocução. É nesse espaço que trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo.

Nesta pesquisa, nem todo o dizer dos detentos alfabetizadores e alfabetizados constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do seu dizer. Vários detentos alfabetizadores manifestaram em seus discursos e em seus textos um reconhecimento ingênuo do teor assistencialista que viram na execução do programa BB Educar. Claudio,

O BB Educar pertence ao Banco do Brasil e possui muita credibilidade. Ele é muito bom porque oferece caderno, lápis, borracha e camisetas para todo mundo. Se nós não podemos comprar e o governo não envia o material necessário, temos o BB Educar por nós.

Contudo, outros programas de alfabetização aconteceram antes do BB Educar no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e em outras unidades prisionais de Goiás. A questão que inevitavelmente surge, diz respeito à participação dos detentos em sucessivos programas de alfabetização, sem que a efetividade do resultado seja levado em consideração. Miguel, 45 anos, alfabetizado, disse:

Já participei fora da prisão de aulas para aprender a ler e a escrever na favela onde eu morava. Aqui dentro do presídio já fiz parte do Todas as letras e do BB Educar, quanto mais aprendo melhor fico, não é verdade?

Quantas vezes foi Miguel alfabetizado? Pode ele ser considerado alfabetizado? Será que os organizadores dos programas de alfabetização da iniciativa pública ou privada (incluindo o BB Educar) estão preocupados com a sua estagnação social, com o seu “aprendizado”, com sua história de leitura, com o fato de estar preso por seu envolvimento com o tráfico de drogas, com a miséria imposta aos seus filhos, já que ele é também arrimo de família, com a sua profissionalização e com o seu futuro?

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização, uma vez que se escondem nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa as práticas educativas não apenas discriminam e promovem exclusão, como também emudecem e calam.

Assim, quando me refiro, nesta pesquisa, aos alunos detentos dos núcleos de alfabetização como “alfabetizados”, estou partindo do pressuposto de que aqueles que eram considerados analfabetos foram alfabetizados (do ponto de vista de saberem ler e escrever) e de que muitos outros detentos que ingressaram no processo de alfabetização sabiam minimamente ler e escrever, porém, necessitavam de uma alfabetização que incluísse o processo de letramento.

Pedro, 23 anos, alfabetizado, falou de sua condição quando ingressou nas aulas de alfabetização no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia:

Eu já sabia ler um pouquinho, sabia escrever os meus garranchos e sempre gostei de fazer contas de cabeça. Só que eu não queria perder a oportunidade de aprender ainda mais com a alfabetização. Só as conversas com os companheiros em sala de aula já me fizeram aprender demais. Na cela não havia nada de bom, só vadiagem e pensamentos ruins, por isso, não perdi nenhuma aula.

Pedro disse que aprendeu com as conversas com amigos. Certamente, emitiu suas próprias opiniões e ensinou também. Considerando-se que os letramentos são situados historicamente e estão associados aos diferentes domínios da vida, observa-se que as práticas que os constituem estão em constante transformação, incluindo processos de aprendizado formal e informal de construção de sentidos.

Freire (1997) aponta que um dos aspectos importantes a serem destacados nas práticas de letramento é a reflexão crítica de como a linguagem molda a representação do mundo e das

experiências pessoais e propõe utilizar os textos como uma oportunidade para realizar esse exame crítico, já que não se trata apenas de ler palavras, mas de perceber a relação dinâmica e dialética entre as palavras e os mundos. Esta perspectiva é compartilhada por Bourdieu (2000), ao afirmar que a linguagem e a maneira como as palavras são usadas afetam profundamente a vida social, limitando e restringindo o pensamento, os sentimentos e as ações das pessoas na construção da realidade social.

4.2.4 Fazendo escolhas...

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Gramsci

Através das diversas leituras que fiz no curso de mestrado e em minha vivência com os alfabetizadores, deparei-me com um distanciamento existente entre a teoria social, histórico e cultural de Vygotsky e a teoria construtivista de Piaget e Emília Ferreiro usadas no Programa BB Educar.

As pesquisas de Emília Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Tanto as descobertas de Piaget como as de Emilia levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento, daí a palavra construtivismo. Os níveis estruturais da linguagem escrita explicam as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos. O programa BB Educar optou pela proposta de Emília Ferreiro no que diz respeito ao acompanhamento dos diferentes níveis de linguagem em que os alunos se encontram e vão se desenvolvendo durante o processo de alfabetização.

No entanto, existem outras abordagens teóricas. Segundo Smolka (1996) pode-se entender o processo de aquisição da leitura e escrita sob diferentes pontos de vista: o ponto de vista mais comum anuncia que a escrita é imutável e deve seguir o modelo "correto" previamente estabelecido por quem conhece a escrita e o ponto de vista no qual a escrita é um objeto de conhecimento, que leva em conta as tentativas individuais e sociais.

Piaget (1990) e Vygotsky (1998) foram dois estudiosos que se dedicaram a investigar o funcionamento psíquico e, tendo construído sistemas teóricos complexos e abrangentes,

trouxeram contribuições significativas para a teoria do desenvolvimento humano e para a compreensão da constituição do conhecimento. No entanto, existem diferenças que passo a abordar aqui, a partir de alguns aspectos das teorias desses autores no que se referem à representação, à imagem mental e ao signo, pois é nesse âmbito que se insere a contribuição de cada um para o BB Educar. Ambos os autores estudaram o psiquismo em uma perspectiva genética mostrando que sua constituição ocorre a partir da interação da criança com o meio. Ocupa lugar central a concepção de que o desenvolvimento do psiquismo conduz a uma mudança qualitativa fundamental: a inteligência, inicialmente prática, vinculada estritamente à situação presente e às singularidades do sensível, gradualmente se transforma e adquire formas novas de funcionamento.

A par dessas convergências, uma diferença fundamental separa-os em duas tendências que se colocam sobre bases diametralmente opostas. Para Piaget (1998), a inteligência humana é uma forma de adaptação biológica e embora se constituindo na interação com o meio, o processo parte de dentro do indivíduo, de sua capacidade intrínseca, orgânica. Com base na ação sobre os objetos, a criança vai elaborando esquemas gradativamente mais complexos, e esse processo possibilita que se engendre, a partir de seu interior, a inteligência e o conhecimento. Piaget procura na biologia a explicação para o desenvolvimento do pensamento. Por outro lado, Vygotsky defende o princípio sobre o qual se fundamentam suas concepções: o psiquismo humano se constitui com base nas relações sociais e na cultura.

Piaget estudou com profundidade o início da inteligência, descrevendo e explicando com suas teorias os primórdios da representação. No livro **A Formação do Símbolo na Criança** (1990), Piaget investiga detalhadamente como a criança passa da inteligência sensório-motora à inteligência representativa, que define como a inteligência que já não se apóia simplesmente nas percepções e nos movimentos, como ocorre na inteligência sensório-motora, e sim num sistema de conceitos e esquemas mentais. O autor analisa nessa obra as origens da representação. Começa a existir representação quando passa a haver diferenciação, e também coordenação, entre significantes e significados. As fontes da representação estão, para Piaget, na imitação e no jogo: a imitação constitui o pólo de acomodação e fornece os significantes, enquanto o jogo é o pólo de assimilação, de que resultam os significados.

Pode-se dizer que Vygotsky esclarece o processo de constituição da inteligência e consciência quando afirma que cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, aparece no plano social e depois, no plano psicológico (VYGOTSKY, 1998).

A interação com as outras pessoas que, por sua vez são representantes da cultura, cria as condições necessárias para que o pensamento do indivíduo se desenvolva e ele se constitua como ser humano. Por meio da interação com as outras pessoas, a cultura passa a constituir o psiquismo e a determinar sua estrutura. Mas o que articula a cultura com o pensamento?

Uma concepção fundamental da teoria de Vygotsky afirma que as relações dos seres humanos uns com os outros e com seu próprio pensamento são mediadas pelos signos. Enquanto os instrumentos fazem a mediação da relação do homem com a natureza e são utilizados para controlar e transformar os objetos, os signos medeiam a relação do ser humano com seu psiquismo, controlando e organizando as ações psicológicas.

É através da mediação semiótica⁸ que o ser humano se apropria da cultura e, nesse processo, transforma seu pensamento. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOTSKY, 1998, p. 75). Os signos têm uma importante característica que é a ação reversa, que faz com que ajam sobre o próprio indivíduo, modificando qualitativamente suas operações psicológicas. Com o uso dos signos, tais operações assumem formas novas e superiores de funcionamento.

Daí, a minha opção pela teoria de Vygotsky⁹ (1988; 1989; 1998) no trabalho que desenvolvi com os alfabetizadores do Complexo Prisional deve-se aos estudos desse autor que evidenciam a importância das relações sociais para o desenvolvimento das funções mentais superiores, pelo papel fundamental que exercem nos processos de apropriação da cultura humana.

Segundo esse autor, a compreensão do sujeito sócio-histórico oferece indicativos importantes para os processos de formação e representa um eixo fundamental da presente pesquisa, na qual os encontros desenvolvidos com os detentos alfabetizadores sujeitos do estudo desenvolveram-se mediante processos de interlocução entre coordenador pedagógico, alfabetizadores, alfabetizados e práticas educativas, considerando a relação intrínseca entre as práticas de formação e o contexto sócio-histórico e cultural dos participantes.

Reconheço que as múltiplas relações que envolveram os detentos dentro e fora das salas de aula na prisão, os conteúdos trabalhados, as leituras realizadas, as imagens

⁸ Do grego semeiotiké, é a ciência geral dos signos e da semiose que estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas sócio-culturais, isto é, sistemas de significação.

⁹ Os livros de Vygotsky que, além da obra **A formação social da mente** (1998), contribuíram com a opção feita pela teoria desse autor no trabalho no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia foram: **Aprendizagem e desenvolvimento escolar** (1988) e **Pensamento e linguagem** (1989).

registradas, o aparato disciplinador do cárcere e a presença dos profissionais da área de reintegração social fizeram parte da realidade de um contexto que me ajudou a compreender com lucidez o quanto aprendi em minha atuação como um dos coordenadores pedagógicos no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia. Essa compreensão me fez refletir sobre cada palavra escrita nos muros, nas celas, no mobiliário da prisão e até nos corpos tatuados dos detentos. Imagem como a da ilustração abaixo revela a imensidão dos sentidos da palavra.



Ilustração 9 - Dizeres escritos no muro próximo à Penitenciária Feminina Consuelo Nasser
Fonte: Detentos do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e SEJUS, 2007.

Assim, o texto que acompanha a foto acima apresenta um grito de liberdade e de firme posicionamento das mulheres da penitenciária feminina ao declararem que sua condição humana está acima de sua momentânea passagem pela prisão: “não somos presas, estamos presas no momento como hóspedes da Justiça”. O aprendizado mais significativo que obtive com a minha participação no processo de EJA no interior do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia consiste no fato de que fui testemunha do grande esforço dos detentos alfabetizadores e alfabetizados em prol do direito de manterem sua identidade cultural viva, de se sentirem humanos em um lugar que desumaniza, de desejarem aprender, ensinar, construir e compartilhar conhecimentos no sentido de admitirem que “estão presos, mas não são presos” como leitores autônomos, críticos, capazes de ler, compreender e transformar a realidade. Aprendi como um dos coordenadores pedagógicos e na minha interação com os detentos alfabetizadores que o conceito da práxis está ligado aos conceitos de dialogicidade, ação e reflexão, autonomia e docência. Como tem insistido Freire (1997, p. 41):

Ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo, e dele se fala ou de uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho.

Fui instigado a questionar minha própria prática educativa na medida em que tentava construir coletivamente o conhecimento com os alfabetizadores detentos. Dentro do espaço prisional, pude amadurecer minha compreensão em torno da realidade educacional, tanto dentro, como fora do contexto da prisão, fato que me possibilitou questionar vários pressupostos do próprio programa no que diz respeito à sua efetividade, isenção, concepção metodológica e resultados (encaminhamento dos detentos para o ensino regular). Questionei, não no sentido de desqualificar a iniciativa, mas no sentido de, ao não abdicar de minha consciência crítica, poder contribuir para o debate, dentro e fora do meio acadêmico, sobre a impertinência de se delegar para diversas fundações ligadas à iniciativa privada o que é, por dever constitucional, papel indelegável do Estado. O poder público tem o dever de oferecer uma educação de qualidade, em todos os níveis e para todos os públicos incluindo as populações carcerárias espalhadas por todas as regiões do Brasil.

3.2.5 Livros que voam

Oh! Bendito o que semeia livros... Livros à mão cheia... E manda o povo pensar! O livro caindo n'alma é germe - que faz a palma, é chuva - que faz o mar. Vós, que o templo das idéias - Largo - abris às multidões, p'ra o batismo luminoso das grandes revoluções.

Castro Alves

Em vários momentos os detentos alfabetizadores e alfabetizados se viram confrontados com a impossibilidade de terem acesso aos livros da biblioteca Felicíssimo Sena¹⁰ e de levarem materiais de leitura para suas respectivas celas. A interdição do leitor e da leitura no espaço prisional resulta dos efeitos e reflexos de uma política de repressão, amordaçamento e desrespeito à população carcerária.

O portal na internet da FBB e do Programa BB Educar, divulgou no dia 23/06/2007, notícia intitulada “Aprendendo a ser livre”. A matéria falou sobre a “formatura” dos detentos que participaram do programa alfabetização dentro do Complexo Prisional de Aparecida de

¹⁰ A biblioteca conta com um acervo de mais de 16.000 livros e também foi um dos locais onde foram realizados encontros pedagógicos quinzenais

Goiânia e informou também sobre a proibição que havia sido imposta aos presos de não lerem livros dentro das celas e de não terem acesso à biblioteca que funciona dentro do presídio:

[...] Ontem à tarde (23), os sonhos, pensamentos e buscas ganharam liberdade e, a esperança, força. Vivenciando um momento único e emocionante estavam não homens presos, mas educandos. Não homens ignorantes, mas alfabetizados. Eles receberam, após onze meses de aulas, o certificado de conclusão do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - BB Educar, realizado pela Fundação Banco do Brasil. As aulas foram ministradas em suas próprias celas por alfabetizadores também apenados que passaram por um curso de qualificação de 40 horas, ministrado por funcionários voluntários do Banco do Brasil. [...] **A figura central deixou de ser eles mesmos e passou a ser o livro. Objeto óbvio para quem estuda. Objeto proibido para quem estuda na prisão. Da Biblioteca Felicíssimo Sena, muitos desconhecem a existência. Não podem entrar. Não podem tocar. Não podem fazer empréstimos ou devoluções. Como protesto silencioso, centenas de livros foram espalhados pelo local onde acontecia o evento.** Outros tantos foram pendurados por fios transparentes de nylon. "**Livros que voam**" foi o tema explorado na formatura (Grifos meus)

José, 32 anos, alfabetizador que aguarda julgamento na CPP e que participou do protesto, questiona:

Será que eles entenderam o nosso descontentamento pela forma com que fomos tratados nos últimos meses? Inadiram nossas celas, destruíram nossos cadernos e livros, nos impediram de ler o que queríamos ler, até o meu livro de contos de Machado de Assis foi levado e ninguém me devolveu. Como é que se fala em alfabetização sem leitura? Passei muita vergonha com os meus alunos presos porque eu era o professor e não carregava nenhum livro comigo. Livros que voam não são como passarinhos livres, são livros perdidos, distantes, mofados e que apodrecem lá dentro da biblioteca!

O ato de ler textos escritos requer o acesso livre aos livros e publicações escritas. O que fazer quando tal acesso é negado? Na fala dos detentos, foi declarada a revolta pela impossibilidade de acesso à biblioteca do presídio. O espaço de leitura da biblioteca deveria ser também um espaço que se visita, no entanto, a lógica da proibição encontrou amparo no argumento da garantia de segurança dentro do presídio. Paradoxalmente, a biblioteca Felicíssimo Sena está localizada dentro da CPP, local menos suscetível a fugas e rebeliões. A biblioteca conta com 16 mil exemplares que deveriam ser colocados à disposição dos tutelados do Complexo Prisional. André, 27 anos, alfabetizador, não ficou conformado e falou:

De que adianta termos uma biblioteca se não podemos frequentá-la? Nas aulas de alfabetização nos vimos obrigados a falar a verdade para os colegas presos quanto à proibição de irmos à biblioteca ou tomarmos livros emprestados. Eles ficam olhando uns para os outros revelando a frustração de quem se vê diante de um absurdo:

alfabetização capenga, sem direitos e sem livros. Isso sem contar as vistorias em que levam embora ou acabam rasgando nossos cadernos e livros.

Com relação às constantes vistorias realizadas nas celas dos presos pela guarda do Complexo Prisional, o discurso da imprensa e do poder público se distancia da fala dos detentos que são vistos apenas como delinquentes armados e perigosos.

A insatisfação era tão forte entre os detentos por causa da proibição de ler livros nas celas que o protesto “livros que voam” foi cuidadosamente organizado, assim como mostra a foto abaixo com os preparativos que antecederam a cerimônia.



Ilustração 10 - Preparativos da cerimônia de formatura com o protesto “Livros que Voam”
Fonte: Foto do acervo particular de Lilian de Oliveira Goulart, 2008.

No período em que foram realizadas as aulas de alfabetização dentro do espaço prisional, ouvi dos alfabetizadores nos encontros pedagógicos, relatos de ações arbitrárias e violentas que atentavam contra a dignidade humana aconteciam durante o trabalho de revista no interior das celas. Além disso, quadros brancos foram quebrados, cadernos rasgados e livros apreendidos (ver anexo I). Diante de tais imprevistos, a promessa de apoio financeiro não se concretizou e a compra do material necessário foi feita através da arrecadação de doações provenientes de amigos e de agências do BB em Goiânia. Como exemplo da incidência de conflitos que envolvem os trabalhos de revistas nas celas, O jornal **O Popular**, de Goiânia, publicou no dia 21/01/2009, a seguinte notícia:

Três dias depois da tentativa de fuga da Casa de Prisão Provisória (CPP) que deixou um detento ferido, uma vistoria realizada nesta quarta-feira (21) pela manhã encontrou 25 armas brancas, 36 celulares, 29 carregadores, 10 chips de celulares e

drogas em uma única ala da Penitenciária Odenir Guimarães, que integra o complexo prisional de Aparecida de Goiânia (POG). Planejada pela Superintendência do Sistema de Execução Penal (Susepe), a vistoria contou com a participação de 30 agentes prisionais e 50 homens da Polícia Militar (PM).

Nesse sentido, em um dos encontros pedagógicos, Francisco, alfabetizador, 39 anos, deu o seguinte depoimento, causando grande revolta no grupo de detentos alfabetizadores:

Eu fiquei muito amedrontado naquela vistoria porque bateram tanto no meu companheiro de cela que ele foi parar na enfermaria. Tudo aconteceu por causa de um engano, ele estava doente e não levantou quando os guardas chegaram, pensaram que ele estava fingindo e desceram o cacete nele.

A foto apresentada abaixo mostra o momento do protesto pacífico e criativo dos detentos alfabetizadores, os quais reivindicaram o direito de lerem livros na prisão.



Ilustração 11 - Apresentação dos detentos alfabetizadores no protesto “Livros que Voam”
Fonte: Foto do acervo particular de Lilian de Oliveira Goulart, 2008.

Livros voaram na mente dos presos nos momentos de tensão e medo, assim como declarou Francisco. Voaram também nos momentos de leitura em sala de aula e deram asas à imaginação coletiva dos detentos, a qual transcendeu o espaço prisional com suas celas, grades e cadeados. Livros voaram no protesto dos alfabetizadores na cerimônia de formatura dos alfabetizados evidenciando uma resistência digna de leitores críticos.

3.2.6 Formação do leitor crítico

A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde.

André Maurois

Pude entender com a experiência no Complexo Prisional, após vários anos de trabalho com a alfabetização de adultos, que a formação do leitor crítico deve ser uma das maiores finalidades da EJA. Deve-se formar o leitor autônomo que critica os textos da realidade em que vive e também o seu próprio texto.

Por isso, é vital que os profissionais que lidam com a educação tenham o preparo necessário e as condições adequadas para a realização do seu trabalho de formar o leitor considerando o contexto da leitura. O professor deve assumir-se como um leitor que forma leitores (TURCHI e SILVA, 2006). Na coordenação pedagógica do processo de alfabetização no Complexo Prisional, compreendi que a falta de capacitação para a prática educativa dos detentos alfabetizadores e o ambiente coercitivo da prisão comprometeram, em vários momentos, o processo ensino-aprendizagem e dificultaram o diálogo, as discussões e o encaminhamento da proposta problematizadora da realidade para o trabalho nas salas de aula da prisão junto aos detentos até então considerados alfabetizandos.

Contudo, vários alfabetizadores reagiram favoravelmente, posicionaram-se e realizaram trabalhos muito criativos. Um olhar que abrange as múltiplas facetas da realidade das práticas e representações de leitura dentro do cárcere, talvez possa perceber as práticas culturais e sociais de sobrevivência humana e intelectual em um ambiente de privação da liberdade, no qual os detentos alfabetizadores e alfabetizados produziram conhecimento e representações do real.

Foram sujeitos leitores dentro de uma realidade excludente e discriminadora, assim como falou Cláudio, 26 anos, alfabetizador:

Passamos por situações muito delicadas aqui na prisão. Se o ambiente é cruel, às vezes temos vontade de desistir de tudo, até de morrer [...]. Quando construímos momentos de diálogo saudável na tentativa de fazermos a leitura do mundo que nos rodeia, aí nos solidarizamos uns com os outros e percebemos que vale a pena estudar.

Por suas péssimas condições de vida na prisão, pela falta de recursos nos núcleos de alfabetização constituídos no interior do cárcere, pela ausência de uma formação apropriada ao exercício da prática educativa, pelas proibições de lerem livros em suas celas, pelo impedimento de acesso à biblioteca da CCP, dentre várias dificuldades que fizeram parte do seu contexto dentro da prisão, pode-se considerá-los leitores “interditados” do direito de acesso ao repertório das leituras consideradas legítimas, praticadas pelas classes dominantes,

que priorizam a função estética e se prestam ao desenvolvimento de análises críticas e reflexivas (BRITTO, 1998).

No Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia muitos talentos ficam esquecidos e correm o risco de serem perdidos para sempre. Conheci no grupo de detentos alfabetizadores e alfabetizados, pessoas que gostavam de artesanato, poesia, teatro, música, culinária, produção de textos e diversas leituras, dentre as quais aquela literatura que foge à regra e “propõe opiniões, recusa as normas, suspeita da autoridade e reconstrói hierarquias” (DARNTON, 1992, p. 11). Quantos talentos não são paulatinamente sufocados e desprezados pela falta de incentivo à ousadia, pela estrutura precária e pelo viés punitivo da prisão? Ismael, 33 anos, alfabetizador, revela sua frustração:

O espaço apertado e fedorento da cela não me estimula a realizar a minha arte. Não consigo me concentrar aqui dentro, não possuo os materiais necessários, não tenho dinheiro, não tenho vontade. Acho que o artesanato morreu quando eu perdi a esperança de ir embora daqui e só Deus poderá mudar tudo isso!

O desabafo de Ismael permite a afirmação de que o aprisionamento de pessoas, na maioria das situações, implica na prisão de suas potencialidades artísticas, intelectuais e culturais. Por pouco o mundo ficou sem conhecer as melhores obras de um dos grandes mestres da literatura universal. Aos 28 anos, o russo Dostoiévski¹¹ foi preso e condenado à morte na Rússia. O escritor não agradava as autoridades por causa de suas atividades consideradas subversivas e contrárias à moral e à religião no tempo dos czares. Esse autor, a partir de sua experiência na prisão, publicou em 1862, o livro **Recordações da Casa dos Mortos** (1982). Assim como no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, onde os presos enfrentam impedimentos para lerem livros em suas celas, Dostoiévski narrou que, onde cumpriu pena, o Evangelho era o único livro permitido na prisão.

Com tanta carência e falta de apoio, existia também a violência que afetava o trabalho dos detentos alfabetizadores. Mesmo assim, a leitura era trabalhada e incentivada na prisão com criatividade por parte de alguns detentos alfabetizadores. André, 27 anos, alfabetizador, falou do exemplo de sua própria prática educativa:

Eu tentava deixá-los livres para criar coisas novas e para que as aulas não fossem maçantes. Eles desenhavam e pediam para que os outros dissessem o que podiam compreender do desenho. Cantavam e discutiam sobre o significado das palavras da canção. Escreviam os garranchos e comparavam com a escrita dos demais presos que tentavam decifrar a escrita ilegível uns dos outros. Tentávamos ler pensamentos, emoções e as histórias de vidas, muitas delas escritas com sangue, lágrimas,

¹¹ Atualmente é considerado um dos maiores escritores da literatura universal.

desespero e ganância. Trocamos a brutalidade pelo convívio amigo e superamos a morte covarde do nosso colega¹². Fui preso por tráfico. Ganhei muito dinheiro e pude viajar bastante, falo quatro línguas e tenho uma razoável formação. Nunca fui professor, mas confesso que atuar como alfabetizador foi uma experiência sem igual porque voltei a ser criança novamente ao lado de pessoas que, assim como eu, são incapazes de continuar alimentando sonhos e perspectivas de um futuro melhor.

Como já foi dito, eram todos alfabetizadores sem formação acadêmica na área de educação que fizeram o melhor que podiam no ambiente dramático da prisão. O exercício da docência, em qualquer nível ou circunstância, requer o respeito à subjetividade, que é constituída dentro do drama que a experiência cotidiana acontece. A subjetividade não é dada por alguma natureza intrínseca, teológica, natural, mas resulta de uma construção sócio-individual que se dá no contexto das práticas cotidianas (FOUCAULT, 2002).

Como se pode perceber na fala de André, o processo de formação da subjetividade exige, para acontecer, um movimento dinâmico constituído a partir de orientações e sugestões sociais próprias das interações com o outro e com o mundo no decorrer das experiências diárias. Nas aulas de alfabetização dentro da prisão, foram criadas situações também prazerosas para que os detentos pudessem falar de suas experiências de vida, de suas leituras de mundo e de seus sentimentos, que segundo Vygotsky (1988) se constituem em marcas subjetivas que sustentam o fazer e o pensar de quem busca a sociabilização, mesmo em um espaço de detenção, poluído pela brutalidade, pelo uso de entorpecentes, pela corrupção, pelas sevícias sexuais e pela crueldade no seu grau mais desumano.

3.2.7 O Descumprimento da LEP

As leis são sempre úteis aos que têm posses e nocivas aos que nada têm.

Jean-Jacques Rousseau

Como se percebe em toda esta pesquisa, há a inobservância e o descumprimento da LEP, fato que gera grandes prejuízos e supressão de direitos da população carcerária. O discurso oficial divulgado pela imprensa, no entanto, apresenta uma perspectiva diferente do que é observado na prática. Ismael, 33 anos, alfabetizador perguntou:

¹²Um dos detentos alfabetizadores da POG foi morto de uma maneira bárbara em sua cela. Os seus assassinos colocaram um cadeado em sua boca para manifestar a todos os demais presos que ele havia sido assassinado por “falar demais”.

Essa tal de LEP existe ou foi inventada por alguém que precisa cuidar do comportamento da moçada que está enjaulada? Pergunto isso porque até hoje nada do que foi prometido foi cumprido e a gente continua esperando essa mentira.

O ceticismo de Ismael se justifica pela espera indefinida pelos benefícios previstos na LEP e é corroborado por Juninho, 19 anos, alfabetizado, que questionou: “Essa LEP existe mesmo ou é só enganação?” O cumprimento da pena privativa de liberdade sempre esteve marcado por uma série de graves violações de direitos, revelando o abandono completo da tão propagada “ressocialização” dos indivíduos, objetivo declarado pela LEP, que é um exemplo de que muitas leis no Brasil não se materializam, tornando-se normas meramente programáticas. Em outras palavras, pode-se dizer que a ordem legal não prevalece dentro dos estabelecimentos prisionais e as prisões não podem ser compreendidas a partir ordenamento jurídico que as regula e tampouco pelo discurso oficial do Estado.

Na cotidiano das prisões, os deveres dos presos são distorcidos em favor da submissão coletiva, imposta por um sistema desumano e desumanizador, que tira dos detentos suas possibilidades de reflexão em torno do desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia de pensamento (ONOFRE, 2007). André, alfabetizador, conhece profundamente a LEP e usou como texto durante o processo de alfabetização ajudou seus alunos também na compreensão da legislação penas, inclusive redigindo petições para quem lhe solicitasse, declarou:

Fico preocupado com a falta de assistência jurídica, aqui dentro existem muitos presos que já poderiam ter saído, mas ficam esquecidos por muito tempo. A Lei de Execuções Penais é descumprida o tempo todo, das mais diversas formas. A ignorância e a falta de informações faz com que muitos abaxem a cabeça e se sintam inúteis e desprotegidos pela lei.

Expedito, 24 anos, alfabetizador, acrescenta:

Se não conseguimos fazer valer a LEP que garantias vamos ter das assistências de que tanto precisamos? Não sei não, mas acho que aprender a conhecer a lei pode ajudar muitos presos na reivindicação dos seus direitos. Nas aulas de alfabetização as pessoas demonstraram muito interesse em aprender sobre seus direitos.

É relevante notar que os detentos alfabetizadores trabalharam com o conteúdo da LEP em suas aulas. Promoveram discussões relevantes em torno da obrigação e do sentido de cumprirem a pena de prisão pelos delitos que cometeram, com dignidade, no pleno exercício dos deveres e dos direitos estabelecidos por lei.

No entanto, na prática, tais direitos são sistematicamente desrespeitados por vários motivos, com destaque para a falta de recursos (financeiros, logísticos e humanos, dentre outros), inexistência de políticas públicas que ofereçam a educação dentro e fora das prisões, falta de igualdade de oportunidades para todos, legislação ultrapassada, sistema penitenciário falido, lentidão da justiça no andamento dos processos e despreparo dos profissionais do poder judiciário e da área de segurança pública.

3.3 Alfabetização de leitores

Uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos, isto é, das representações do mundo social que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse.

Roger Chartier

Como permitir a caça à leitura? Como partilhar a palavra através do processo de alfabetização? A alfabetização que pretende significar liberdade de dizer, de escrever, de atribuir sentido aos vários textos da realidade. Como desenvolver esse processo quando se tem privação de liberdade? Como construir neste espaço prisional um processo de alfabetização em que os presos, pela escrita e leitura, possam se tornar leitores e escritores críticos da realidade em que vivem? Como constituir uma linguagem escrita e oral para a autonomia? Destas questões surge uma busca pela linguagem possível para trabalhar a alfabetização dos presos. No entanto, deve-se levar em conta que a alfabetização se relaciona com questões políticas, sociais e econômicas, dentre outras, e é um problema que preocupa o mundo inteiro.

Assim é que a Assembléia Geral das Nações Unidas, em sua quinquagésima sexta sessão, adotou a Resolução n. 56/116 intitulada "Década das Nações Unidas para a Alfabetização para Todos", na qual proclamou o período entre 2003-2012 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com o objetivo de levar educação a todos. A proposta de uma Década das Nações Unidas para a Alfabetização foi apresentada na quinquagésima quarta sessão da Assembléia, endossada na mesa-redonda reunida no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar, em 2000, e reiterada pela Assembléia, em sua sessão especial, realizada em Genebra, no mesmo ano.

A proclamação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização pela Assembléia, em sua quinquagésima sexta sessão, foi saudada pela Comissão de Direitos Humanos, em sua Resolução n. 23/2002, de 22 de abril de 2002, sobre o direito à educação. No preâmbulo à sua Resolução n. 56/116, a Assembléia Geral afirma estar convencida de que a alfabetização é de importância crucial para a aquisição, por todas as crianças, jovens e adultos, de habilidades essenciais para a vida, que os capacitem a enfrentar os desafios que eles podem vir a encontrar na vida, representando um passo essencial para a educação básica, que consiste num meio indispensável para a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI.

A Resolução apóia também o conceito de alfabetização para todos, em sua reafirmação de que a alfabetização para todos encontra-se no cerne da educação básica para todos, e de que a criação de ambientes e sociedades de alfabetizados é de importância essencial para os objetivos de erradicação da pobreza, de redução da mortalidade infantil, de contenção do crescimento populacional, de consecução da igualdade entre os gêneros e de estabelecimento de um desenvolvimento sustentável, da paz e da democracia.

O quadro de desigualdades e grandes disparidades que separam os seres humanos, em todos os continentes, entre ricos e pobres, alfabetizados e analfabetos, dentre outras inúmeras formas de apartação e distinção, precisa ser compreendido a partir da perspectiva sócio-histórica. A ONU fracassou em seus esforços anteriores para superar o analfabetismo no mundo e o atual momento do contexto social global se revela muito difícil, principalmente, nos países pobres ou emergentes. Melo faz uma indagação importante como contraponto de um discurso elaborado a partir de uma prática que se volta mais para o crescimento econômico do que para o desenvolvimento humano.

Será que a transformação da alfabetização “tradicional” em alfabetização “funcional” tem rompido com a concepção desenvolvimentista de escrita presente nas orientações da UNESCO? (MELO, 1997, p.51).

A UNESCO também financia e apóia vários projetos de alfabetização no Brasil em virtude do quadro trágico que se apresenta em todas as regiões do território brasileiro (BRASIL, 2008d). O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF é obtido através da realização de pesquisas ligadas a alfabetização no Brasil. A pesquisa do INAF é realizada desde 2001, pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, órgão do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Opinião Pública (Ibope). O relatório de 2007 mostra que apenas uma parcela muito pequena da população sabe ler e escrever. De acordo com a pesquisa, 72% dos jovens e adultos brasileiros não dominam plenamente as habilidades de leitura e escrita. Desse

total, 7 % são completamente analfabetos e 65% são alfabetizados funcionais. Os dados apontam que, dos considerados analfabetos totais, 73% estudaram até a 4ª série do ensino fundamental; 12 % cursaram ou cursam da 5ª a 8ª série; e 1% declarou estar cursando ou ter cursado o ensino médio (ÍNDICE DE ALFABETISMO FUNCIONAL, 2007).

Contudo, será que o INAF considerou que a leitura transcende o conceito da capacidade de ler e escrever o código da língua culta padrão? Levou em conta quem pode ser considerado alfabetizado e leitor ao mesmo tempo? Estão de fato as autoridades representantes do poder público interessadas na formação de leitores críticos e participativos dos processos decisórios de nossa sociedade? No livro **Alfabetização e trabalhadores - o contraponto do discurso oficial**, Melo (1997, p. 20) indaga sobre o que é que tem sido alfabetização, quem tem sido alfabetizado, para quê se tem alfabetizado e, com perspicácia provoca: “Como romper com este silêncio? Como desmistificar as práticas ritualísticas da alfabetização que tem sido a história da alfabetização? Como fazer eclodir a outra história?”.

Melo (1997, p. 35-47) analisa o advento da alfabetização em massa, dos métodos e técnicas de alfabetização, as campanhas “nada animadoras” de mobilização contra o analfabetismo que de maneira mecânica e funcional ofereceram apenas rudimentos de leitura e habilidades técnicas para satisfazer os anseios funcionalistas do setor produtivo. A consequência foi observada no esvaziamento da produção de conhecimento por parte de alunos e professores. Em seu trabalho, aborda a história política, a relação que envolve a escola, a escrita e as diferenças entre as classes sociais para, a partir daí, fazer a reconstituição da história de leitura e escrita de um grupo de trabalhadores rurais e urbanos, considerando, não “o discurso oficial”, mas sim o ponto de vista e a fala dos próprios trabalhadores que permitiram esse diálogo. Vários deles sentiam vergonha por serem analfabetos e se recusavam a falar, outros não queriam falar porque diziam que suas palavras já foram usadas contra eles próprios. Sentiam-se culpados por sua condição de não saberem ler e escrever “de verdade” e faziam de tudo em prol da educação filhos, os quais não deveriam passar pelas mesmas dificuldades, sofrimentos e falta de oportunidades.

Deve-se ressaltar, considerando o trabalho de Melo (1997) que o INAF não ouviu os leitores considerados alfabetizados e não alfabetizados, não considerou os textos de seus respectivos contextos de vida espalhados pela complexidade social, econômica, cultural e política do território brasileiro. A partir daí, pode-se considerar como alfabetizado aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita,

pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998).

Portanto, letrar significa inserir a pessoa no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos de escrita na sociedade. Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: alguém lê para ela, os rótulos indicam os produtos e as marcas se destacam nas prateleiras dos supermercados e na despensa em casa. Tal fato é corroborado por Juninho, 19 anos, alfabetizado:

Fui preso por roubo e não sei se mereço estar aqui. Quase não sei ler e escrever, o que não quer dizer que eu não saiba que o Brasil está cheio de ladrões grandes e cheios de dinheiro que nunca vão ficar aqui com a gente na cadeia. Eu roubei porque tive fome com os meus irmãos e ninguém oferece trabalho digno para analfabeto.

A declaração de Juninho demonstra que a inserção no mundo letrado começa antes da alfabetização. Sua insatisfação e revolta atestam sua capacidade de se posicionar criticamente diante de uma questão difícil e polêmica, tratada no segundo capítulo deste trabalho de pesquisa, que se refere às pessoas que, por suas condições sociais, são criminalizadas pelo sistema punitivo seletivo.

O letramento, portanto, é cultural, por isso, quando se considera a importância do letramento, ficam de lado os exercícios mecânicos e repetitivos, baseados em palavras e frases descontextualizadas, tal como tem ocorrido na alfabetização tradicional. O enfoque está no aluno que constrói seu conhecimento sobre a língua. O importante não é simplesmente codificar e decodificar, mas ler, escrever e entender textos, contextos e pretextos significativos. Por isso, no processo de alfabetização na prisão as aulas tentavam valorizar o conhecimento trazido pelos presos. No Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, muitos detentos podem ser considerados leitores antes de serem alfabetizados, Sinésio, 48 anos, alfabetizado, disse:

Desde menino pequeno tento compreender esse mundão de meu Deus! Já sei a diferença que existe entre a vida e a morte, já perdi dois filhos, não tenho nem pai, nem mãe e nem mulher. Se estou aqui é porque tomei uma decisão que foi uma peste que me ensinou também o quanto sofre o passarinho na gaiola. Não sei ler quase nada de livros, mas conheço a vida e não aprendi a escrever direito, mas deixei minhas marcas por onde eu passei, se para o bem ou para o mal, deixei.

As palavras de Sinésio estão em sintonia com o pensamento de Freire (1997), segundo o qual a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na

experiência existencial de Sinésio. Primeiro, a leitura do pequeno mundo em que ele se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. Para Freire, falar de alfabetização de adultos é falar, entre muitos outros pontos, do problema da leitura e da escrita. Não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las não implicasse uma outra leitura da realidade, para aclarar o que chama de prática e compreensão crítica da alfabetização.

Ainda de acordo com Freire (1997), se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra doada pelo educador aos analfabetos, se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam a realidade, agora pelo contrário, alfabetização como ato de conhecimento, como um ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

Sabe-se agora que já não é possível texto sem contexto. A alfabetização de adultos e a pós-alfabetização com o letramento, implicam esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, a relação com o contexto de quem fala, lê e escreve, compreensão, portanto, da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra. As idéias de Freire encontram respaldo na fala de Jonas, 42 anos, alfabetizado, segundo o qual a leitura no processo de alfabetização na prisão assumiu feições preparatórias para sustentar outras atividades dela decorrentes.

O Cláudio (alfabetizador) nunca se contentou só com a leitura feita na aula nos moldes antigos em que os alunos tinham que soletrar as palavras uma a uma. Ele formava uma roda pra gente conversar sobre a vida, contar “causos”, falar do passado e dizer sobre os problemas que a gente enfrenta aqui na prisão. Ele gosta de ver os alunos conversando bastante. Além disso, ele sempre queria saber sobre a forma como a gente leu revistas, folhetos ou até mesmo o que foi entendido do jornal ou dos filmes que a gente fica assistindo na televisão.

Quando bem elaboradas, atividades como as que foram propostas pelo alfabetizador Cláudio funcionam como componentes importantes de reflexão, análise e problematização do conteúdo do texto e da sua relação com a realidade. Na prática, ele considera leitores os seus alunos em aulas de alfabetização e parte do pressuposto que o ser humano deve assumir o papel de aprendiz que procura e ler e compreender o mundo, que respeita o seu próprio saber e, para a promoção da construção coletiva do conhecimento, considera o saber que os outros trazem de suas vivências, leituras de mundo e histórias de vida.

Sem nenhum prejuízo das atividades que poderão suceder a leitura através de ricas e interativas discussões, deve-se atribuir à leitura a importância de uma prática produtora de significados, densa, relevante e culturalmente enriquecedora. Dessa forma, o alfabetizador ao

agir conscientemente no incentivo da leitura na sala de aula cria o espaço para a produção de sentidos, o qual possibilitará o processo de perguntar, refletir, argumentar, escutar, aprender e reaprender.

Assim, o trabalho com a construção da memória das leituras feitas pelos detentos alfabetizadores abre possibilidades de tornarem visíveis práticas de leitura heterogêneas e plurais. Investigar a materialidade dos objetos de leitura e os gestos que as acompanharam nos seus atos de ler, é também uma forma de trazer mais elementos para a compreensão de suas crenças sobre as práticas da leitura. Pode-se dizer que estas crenças sobre as práticas de leitura correspondem a um saber cotidiano, que se mostra diferente do saber científico, mas que não deixa de se constituir num conjunto de informações que formam um “corpo teórico”, o qual orienta e legitima a ação dos sujeitos.

Pedro, 23 anos, alfabetizado, invoca suas memórias, assume seu posicionamento crítico consigo próprio e admite que, é um leitor que “lê alguma coisa”.

Eu não aprendi a ler e a escrever quando era criança e acabei vindo parar aqui. Hoje, escrevo só um pouquinho e consigo ler alguma coisa, mas ainda me considero uma pessoa com grande dificuldade. É muito triste não ter leitura na vida.

A fala de Pedro é indicativa da crença de que devem existir algumas habilidades de base para a leitura ocorrer. Mais que isto, indica que os leitores iniciantes se prendem aos traços distintivos da palavra (letras e sílabas) como suporte para a leitura. Isso denota uma concepção de leitura assentada na premissa de que a escrita é um sistema de transcrição do oral e de codificação, ao passo que a leitura é percebida apenas com uma forma de decodificação.

Pedro disse que não aprendeu a ler quando era criança. O passado dele já chega como discurso, uma vez que não é possível restaurar o real já vivido em sua integridade. Neste sentido, tentar reconstituir o real é (re) imaginar o imaginado. Um determinado sujeito, quando busca a reconstrução do passado em sua mente, pode chegar a uma representação. Segundo Barthes (2006), a história é modo de representação baseado no que se chama “ilusão referencial”, ou seja, todo fato passado, tem uma existência linguística, embora o seu referente (o real) seja exterior ao discurso.

Darnton (1990) estabeleceu a impossibilidade de pensar o real sem relacioná-lo com um conjunto de categorias, postulando a articulação que envolve texto e contexto como sendo essencial para a historicidade de um evento dado. Se a realidade, por vezes, parece incerta e incompreensível, é preciso buscar indícios, estabelecer relações e procurar significados em

dados que adquirem sentido em um contexto mais amplo. Daí, a necessidade de se analisar também as práticas de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados, como uma busca sistematizada de referência para uma possível interpretação. No entanto, a relevância do estudo sobre as práticas de leitura requer, para ser compreendida, uma reflexão sobre a concepção de leitura.

A concepção de leitura como mera decodificação que despreza a tentativa de compreensão, traz como consequência uma prática que se preocupa muito mais com o reconhecimento dos traços distintivos que representam a palavra (letras e sílabas) do que com a busca do seu significado. O problema consiste na redução da compreensão da leitura que passa a ser uma questão simples de decodificar a palavra corretamente e não de buscar o sentido dos complexos elementos que formam a realidade. Assim, a leitura, nessa ótica, fundamenta-se no fato de que as palavras escritas são formadas por letras que parecem estar relacionadas a sons, ou seja, saber ler é saber juntar os sons para formar as sílabas e, em decorrência, as palavras.

Ter conhecimento de letras e sílabas não é prejudicial ao ensino da leitura. Muito pelo contrário, a leitura da palavra escrita oferece subsídios importantes e decisivos para a formação de uma consciência crítica e participativa. No entanto, aprender as letras e sílabas não é um pré-requisito para a prática da leitura atenta da realidade e dos acontecimentos do mundo. Freire (1988, p. 48) em seu livro **A importância do ato de ler** argumenta:

O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvida na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade.

Esse autor ratifica o entendimento de que, no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, foi vivenciado um processo de “alfabetização de leitores”, dentre os quais, alguns já estavam de fato alfabetizados e outros não, mas todos queriam ler textos e contextos, refletir sobre a vida, escrever, contar fatos importantes e aumentar o conhecimento que já tinham (ver anexo I). Processos que mostram a busca de sentidos, de tentativas para realizarem leituras instigantes, capazes de contribuir para uma melhor interpretação e compreensão da realidade.

3.4 Libertem a leitura

Será que eles entenderam o nosso descontentamento pela forma com que fomos tratados nos últimos meses? Invadiram nossas celas, destruíram nossos cadernos e livros, nos impediram de ler o que queríamos ler, até o meu livro de contos de Machado de Assis foi levado e ninguém me devolveu. Como é que se fala em alfabetização sem leitura? Passei muita vergonha com os meus alunos presos porque eu era o professor e não carregava nenhum livro comigo. Livros que voam não são como passarinhos livres, são livros perdidos, distantes, mofados e que apodrecem lá dentro da biblioteca!

José, detento alfabetizador

A expressão “práticas de leitura” se refere a uma abordagem teórica que concebe a leitura como uma prática cultural que leva em consideração o espaço concreto em que ela ocorre e a forma como é desenvolvida pelos leitores. Ismael, 33 anos, alfabetizador, é um dos detentos alfabetizadores que pediram “liberdade para a leitura” dentro do espaço prisional e está entre os que revelaram sua insatisfação e frustração diante de suas condições para o exercício de leitura dentro da cela.

Eu me sinto emburrecendo todo santo dia. A gente não tem contato com bons livros dentro da cela, por isso, muita gente fica assistindo televisão o tempo todo e não se interessa pelos livros. Os dois livros de literatura que eu havia ganhado foram levados pelos agentes na última revista que fizeram em minha cela. Quanto aos gibis rasgaram todos e os jornais velhos ficaram em pedacinhos. Preciso ler livros de qualidade, quero utilizar melhor o meu tempo com leituras que me ajudem a esquecer que estou neste buraco. Por favor, haja paciência pra tanta ignorância!

Ismael queria praticar a leitura em um espaço de adversidade na prisão. Contudo, a expressão “práticas de leitura” assinala, ainda, um aspecto interdisciplinar da leitura evidenciado por uma tendência a não restringir o ato de ler apenas à leitura do código da norma culta da língua portuguesa, mas considerá-lo em relação às outras áreas do conhecimento. As práticas de leitura estão ancoradas em um conjunto de crenças compartilhadas pelos sujeitos que se debruçam sobre o ato de ler.

A prática de ler de fato pode contribuir para a interpretação da realidade e para a geração de posicionamentos, atitudes e representações. Tais crenças constituem-se em meio aos elementos da cultura, da formação, do trabalho, da inserção social, dos valores e da ideologia. São representações construídas no contexto social, que comungam formas de pensar e explicar a realidade cotidiana e trazem a marca da história de vida de cada sujeito-leitor, suas características pessoais e de seu contexto social.

Também Manguel (1997) ao lado de Chartier (1990) chamam a atenção para a multiplicidade de práticas de leituras que são produzidas, em função de cada sujeito-leitor e de cada contexto. Neste âmbito, analisar as práticas e representações de leituras feitas no

ambiente carcerário é uma maneira de se trazer mais elementos para conhecer outras faces dos detentos alfabetizadores e alfabetizados.

Assim, as autoridades do sistema prisional demonstram que conhecem bem o contexto da prisão, mas demonstram também desconhecer os sujeitos leitores que estão aprisionados. Por exemplo, será que eles já observaram que, dentro da prisão, o ato de ler se confunde com o ato de oralizar? Jonas, 42 anos, alfabetizado, explica o surgimento de lideranças situacionais no espaço prisional:

O pastor possui muita leitura porque ele fala em voz alta verdades que todos nós devemos seguir pra mudar de vida. Quem não sabe ler precisa ouvir quietinho e em silêncio a palavra de quem possui mais entendimento e mais estudo.

A questão do uso da leitura como maneira de se obter controle individual e coletivo por intermédio do exercício de uma liderança momentânea sobre os outros fica mais evidente quando se observa uma espécie de demarcação entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. Ocorre que a leitura em voz alta quase sempre aparece como sendo “a verdadeira leitura”, enquanto a leitura silenciosa aparece como uma “forma possível” de leitura. Quando se propôs leitura em voz alta, os detentos em processo de alfabetização tiveram medo dos resultados de sua própria leitura no sentido de lerem em voz alta “incorretamente”.

O ato de ler se confunde com o de oralizar, no qual se lê para provar que se sabe ler. No entanto, a dificuldade de se ler em voz alta pode estar mais associada às formas e complexidades de determinados textos do que às dificuldades individuais dos detentos alfabetizados, que se sentem inibidos de, no ato de ler, tropeçarem na pronúncia das palavras a partir de um bom tom de voz. É fundamental observar o fato de que, o ato de ler traz a possibilidade de não ler. Daí a opção de alguns pelo silêncio, ao invés de tentarem realizar a leitura oral diante dos outros presos. A fala de Jonas, 42 anos, alfabetizado esclarece alguns dos motivos do acanhamento e da timidez da maioria dos detentos nas aulas de alfabetização.

Fui poucas vezes à escola. Eu ia por obrigação e, muitas vezes, eu nem ia. A minha irmã me contava histórias e eu tinha muita vontade de aprender a ler. Sou de família pobre, meu pai nunca pôde comprar livros e foi morto quando eu ainda era pequeno. A minha mãe trabalhava de lavar roupas para os outros, mas ela sempre desejou que a gente estudasse. Nunca fui a uma biblioteca. Perdi a vontade de ler. Eu não gosto de ler e sei que não sou ninguém nesta vida. Leio quase nada e não tenho tempo de ler porque dentro da cela prefiro assistir televisão. Acontece que nas aulas aqui no presídio eu podia sair da cela e o professor que também era um dos presos, soube trabalhar com a gente, soube respeitar o nosso jeito de viver aqui no xilindró.

As lembranças das práticas de leitura que os detentos alfabetizados vivenciaram são muito similares. Todos se declararam procedentes de contextos familiares paupérrimos e em vários casos desestruturados. Mostram-se arrependidos de suas vidas e se sentem culpados por não terem estudado. Afirmam não “gostar de ler do jeito” das escolas que freqüentavam e, ao mesmo tempo, sofrem com sentimentos de inferioridade e baixa auto-estima. Desconheciam os princípios constitucionais que garantem, dentre vários outros, o direito à educação (ONOFRE, 2007). As oportunidades educacionais lhes foram negadas e não receberam nenhum apoio no sentido de compreenderem e exercerem os princípios mais elementares da cidadania. A sociedade excludente que lhes ignorou no passado, hoje os mantém cativos por lhes atribuir total responsabilidade pelos crimes que cometeram, no entanto, os sistemas educacionais, jurídicos, sociais e econômicos, dessa mesma sociedade, se mostram inertes e incapazes de reconhecer os “crimes” de omissão e abandono cometidos contra os presos.

Quanto aos detentos alfabetizadores, as experiências com a leitura são bem diferentes, principalmente por causa do nível de formação de cada um deles, os quais, em sua maioria, foram alfabetizados quando ainda eram crianças. Dentre os alfabetizadores, alguns possuíam assinaturas de jornais e faziam da sua leitura um ritual diário. Os que se declaravam religiosos, dedicavam grande parte do seu tempo na prisão realizando a leitura bíblia. Existiam também aqueles que liam literatura de cordel, gibis, revistas pornográficas, esportivas ou científicas. Alguns se dedicavam exaustivamente à leitura do Código Penal e da LEP porque queriam ter conhecimento dos seus direitos, terem condições de dialogarem melhor com seus advogados e para saberem fazer petições diversas, dentre elas, a de remição da pena como forma de compensação das horas dedicadas ao trabalho de alfabetização no interior da prisão.

Diante disso, as práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores foram explicitadas por palavras que continham a essência de um conteúdo subjetivo, o qual em sua maior parte, foi produzido mediante as condições objetivas que viveram. Em suas falas tentaram explicar os dramas que vivenciaram, no sentido de terem sido protagonistas ou testemunhas de atos de leitura que foram decisivos para a formação de suas concepções de vida e compreensão do mundo no qual estão inseridos. O reducionismo da leitura na escola está bem marcado na fala do alfabetizador Cláudio, 26 anos, que fez questão de buscar na memória, aspectos da leitura em sua escola.

Na escola eu brincava demais e a única coisa que eu lia era quando tinha que fazer interpretação de textos. A professora entregava o texto, eu lia e respondia questões

sobre o texto: o nome do autor, os personagens, perguntas básicas. Era muito chato. Foi essa a leitura que eu tive na escola. Aprendi a ler mesmo foi por conta própria, com o sofrimento e com a liberdade enlouquecida que me trouxe para o xadrez. O mundo foi quem me ensinou a ler de verdade.

A leitura escolar dos detentos alfabetizadores não ficou apenas aprisionada pelas recordações de práticas educativas tradicionalistas que não valorizavam a criatividade: ela esteve presa, também, a exercícios redutores de responder questões sobre o texto, os quais dificultam a formação do leitor.

Para Certeau, (1994, p. 266), toda leitura modifica seu objeto. O sentido do texto é uma construção do leitor. Essa afirmação esclarece que a leitura de um texto oferece uma pluralidade indefinida de significações: “o texto só tem sentido graças aos seus leitores”.

Para a maioria dos detentos alfabetizadores ouvidos o contato com a leitura apresentada e com os livros de sua própria escolha só aconteceu mais tarde. Enquanto foram alunos do ensino regular, ficaram presos à leitura obrigatória para preencher fichas e fazer resumos. Embora a intenção de qualquer professor do ensino fundamental, ao indicar determinados livros para os alunos lerem, seja a de desenvolver o gosto pela leitura, esse procedimento de transformar o ato de ler em dever, pode gerar aversão pelo ato de ler livros, revistas, compêndios, almanaques, dentre outros. A formação do leitor se dá com o caminhar progressivo que perpassa por muitas experiências de leitura.

Contudo, por que libertar a leitura no espaço prisional? No trabalho completo **Leituras na prisão: coerência no caos** (2008), publicado em anais de um congresso internacional, a pesquisadora Alice Áurea Pentheado Martha apresenta resultados de pesquisa desenvolvida na Penitenciária Estadual de Maringá, no período de 2006 a 2008, por meio da realização do Projeto Literatura, leitura e escrita: a ressignificação da identidade por indivíduos em situação de exclusão social. Esse projeto, fundamentado em teorias linguísticas, literárias e sociológicas, especialmente aquelas que buscam compreender o homem em sua relação com a linguagem do texto artístico e com a escrita, possibilitou aos presos o contato com a leitura e a produção de textos, a partir da realização de diversas oficinas que produziram a leitura de maneira lúdica, gerando compartilhamento de emoções, percepções e de experiências de linguagem. O objetivo era o de observar como a leitura de textos literários e de imagens artísticas pode propiciar a ressignificação de identidades dos detentos dentro do espaço prisional.

A importância do ato de ler não está na compreensão de que ler é “devorar” inúmeros livros para depois “vomitar” o que deles foi apreendido. A prática de leitura pode gerar

crescimento e satisfação, de maneira simultânea, quando existe verdadeira intenção de ler, desvendar, descobrir, conhecer e aprender. A atividade de leitura quer seja literária ou não, é eminentemente social, capaz de conceber o leitor como sujeito participativo, crítico, individual e ao mesmo tempo coletivo (FREIRE, 1988).

Com efeito, a leitura pode contribuir para a realização de uma leitura do mundo, permitindo assim que se possa lucidamente escrever e reescrever esse mundo nas persistentes tentativas de transformá-lo através da prática educativa consciente. Como então, se deram essas tentativas na vida de leitores dos detentos alfabetizadores e alfabetizados?

A confiança se desenvolveu por intermédio do diálogo, como disse a alfabetizada Antonia, 34 anos: “No começo foi quase impossível, mas depois o diálogo nos fez mais gente, nos aproximou e tocou o coração de cada um nós”.

Nesse sentido, os sinais presentes no contexto do Complexo Prisional mostraram ser bastante desafiadores. Em se tratando de um espaço de prisão, é muito difícil ganhar a confiança e dialogar com os detentos porque se trata de um espaço repleto de normas rígidas de convivência, de animosidades geradas pela divisão dos presos em facções, do cerceamento da fala, da violência brutal em ações que, às vezes, consistem em ameaças e práticas de assédio moral, que podem evoluir para as agressões físicas, abusos sexuais e assassinatos.

Através desse diálogo instaurado em meio a tantas adversidades, aprendi com os alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional que as práticas e representações de leitura realizadas pelo sujeito leitor são altamente influenciadas por suas leituras anteriores, por suas experiências pessoais e por sua história de vida (FREIRE, 1988).

As situações que evidenciaram práticas e representações de leitura foram sendo conhecidas e compreendidas a partir das falas dos detentos alfabetizadores e alfabetizados; tais falas chamaram a atenção por sua constância nos diálogos realizados no espaço prisional do Complexo de Aparecida de Goiânia. Elas podem ser caracterizadas da seguinte maneira:

- Leitura, a partir da televisão.

Temos aqui cada marmanjo que não perde um capítulo sequer da novela das oito. Além disso, temos filmes, jornais e outros programas que nos ajudam a passar o tempo (Francisco, 39 anos, alfabetizado)

- Leitura para ler e pregar o evangelho.

A leitura pra mim é uma necessidade. Gosto de ler de tudo, principalmente a palavra de Deus, a Bíblia. Minhas companheiras de cela sempre me pedem pra eu ler pra elas. A leitura em voz alta me cansa, mas eu não tenho coragem de negar pra quem não sabe ler ou não enxerga as letras um pouquinho da minha leitura (Maria Salete, 29 anos, alfabetizadora)

- Leitura para rir e ver fotos de “mulher pelada”.

Em minha opinião, aqui dentro do espaço das celas temos pessoas que gostam de ler a Bíblia porque querem se consertar, mas também existem aqueles que só sabem ficar vendo livrinhos de piada e revista de mulher pelada, ou seja, não querem nada com nada (André, 27 anos, alfabetizador)

- Leitura com fotos ou alguns desenhos.

Às vezes, preciso ler um texto por mais de três vezes e ainda assim não consigo entendê-lo. É por isso que não gosto muito de textos muito difíceis e complicados. Gosto de ler histórias em quadrinhos porque as figuras me animam e tornam a leitura divertida (Adriano, 22 anos, alfabetizado)

- Leitura, veículo de informações e de atualidades.

Recebo jornais todos os dias e faço questão de me manter informado sobre tudo o que acontece lá fora porque um dia vou sair daqui (André, 27 anos, alfabetizador)

- Leitura, tentativa de compreender e ler o mundo.

Não aprendi a ler quando criança, só que desde cedo aprendi a compreender essa vida malvada e as coisas que fazem a gente sofrer muito (Pedro, 23 anos, alfabetizado)

- Leitura, rompimento com o sentimento de inferioridade.

Precisei aprender a ler porque antes disso eu não era nada! (Sinésio, 48 anos, alfabetizado)

- Leitura, de tudo, um pouco.

Gosto de ler em inglês as obras de Shakespeare e gosto de ler em português os poemas de Fernando Pessoa, gosto de revistas, de gibis, de jornais, tudo o que é leitura me agrada (André, 27 anos, alfabetizador)

Alfabetizados e alfabetizadores constroem a leitura considerando sua diversidade e suas variações. Chartier (1996) oferece pistas para a compreensão das falas dos detentos

alfabetizadores e alfabetizados, na medida em que propõe três modalidades de contraste que regulam as práticas de leitura e que ajudam a compreender leituras e leitores em suas diferenças: contrastes entre as competências de leitura; contrastes entre normas de leitura e contrastes entre as expectativas e os interesses que os diferentes grupos de leitores investem nesta prática.

As perguntas e respostas apresentadas no Quadro I mostram as diversidades dos horizontes dos detentos entrevistados.

QUESTÕES	ALFABETIZADORES	ALFABETIZADOS
Deseja continuar realizando trabalhos de alfabetização em sala de aula? Dentro e fora da prisão?	Os oito entrevistados responderam que SIM.	Questão não se aplica para os alfabetizados
Procura se capacitar realizando leituras?	Os oito entrevistados responderam que SIM.	Dos oito entrevistados, seis entrevistados responderam que SIM.
Que livros gosta de ler?	Dois deles gostam de livros didáticos, um gosta de livros religiosos e os outros cinco de livros literários.	Cinco deles gostam de ler cartas de parentes e três preferem ler a Bíblia.
Onde consegue os livros e como?	Um deles recebe livros de parentes e outros sete pedem emprestados na biblioteca do presídio quando conseguem autorização para fazê-lo.	Todos os oito entrevistados responderam que não possuem livros, com exceção da Bíblia.
Pretende continuar estudando no ensino regular enquanto estiver aprisionado?	Um dos oito entrevistados respondeu que SIM (ensino de nível superior).	Os oito entrevistados responderam que SIM.
Deseja continuar estudando quando sair da prisão?	Os oito entrevistados responderam que SIM.	Os oito entrevistados responderam que SIM.

Quadro I – Gostos, Opiniões e Práticas de Leitura

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas, 2009.

As respostas de detentos alfabetizadores e alfabetizados às questões 4, 5, 6, 7, 8 e 9 (ver apêndices II e III) dispostas na tabela acima, corroboram a fala dos presos sobre as situações que evidenciaram gostos, opiniões e práticas de leitura. Existem diferenças entre os

grupos de alfabetizadores e alfabetizados no sentido de que os primeiros possuem maior experiência na leitura de textos mais elaborados no que se refere ao emprego da língua culta do idioma português. Os detentos alfabetizados irão construir sua formação, como leitores, a partir das suas leituras do mundo e da palavra escrita, do seu interesse e suas oportunidades de acesso aos bens culturais existentes na sociedade.

Com efeito, nesta pesquisa, as falas dos entrevistados detentos encontram ecos no livro **Práticas de leitura**, de Roger Chartier (1996) porque existem diferenças que distinguem os leitores que dispõem de mais tempo para ler e aqueles que possuem pouco tempo, entre aqueles que lêem como trabalho e aqueles que lêem na busca de informação, prazer ou diversão, entre os que lêem contumazmente por horas a fio e aqueles que lêem ocasionalmente e em poucos minutos, ou seja, apesar das inúmeras diferenças que existem, todos são leitores (CHARTIER, 1996).

3.5 Que falem os presos

E quando os prisioneiros se puseram a falar, eles próprios tinham uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça. Essa espécie de discurso contra o poder, esse contra-discurso sustentado pelos prisioneiros ou por aqueles a quem se chamam delinquentes, é isso o que conta, e não uma teoria sobre a delinquência.

Michel Foucault

A fala é muito mais que uma manifestação física do potencial vocal do ser humano, está relacionada principalmente à manifestação de culturas, ideologias, subjetividades e intencionalidades disseminadas no universo simbólico construído pelas pessoas (VYGOTSKY, 1989). Ismael, 33 anos, alfabetizador, revelou sua satisfação ao poder falar com seus alunos e companheiros durante as aulas de alfabetização:

Como alfabetizador, senti a alegria de poder ajudar outras pessoas com o meu esforço, com a minha letra e com a minha voz. No início foi muito estranho ouvir a minha própria fala e não receber nenhuma resposta, mas depois os alunos foram contando suas histórias de vida, tentavam ler o que eu escrevia, respondiam aos problemas colocados na aula e demonstraram que gostavam de estudar, mesmo aqui no ambiente da prisão.

Como se vê, os detentos desse processo de alfabetização são unânimes em dizer que a voz de homens e mulheres não deve ser “encarcerada” em nenhuma circunstância, mesmo que

tal circunstância se relacione com as adversidades de um espaço de privação da liberdade. Como exemplificado no caso do alfabetizador Ismael, a fala, a voz, o discurso, a palavra pronunciada ou escrita, são elementos comunicacionais que aproximam as pessoas e as envolvem no rico processo da sociabilidade e interação humana. O discurso possui uma complexidade enorme, as pessoas utilizam inúmeros gêneros orais e escritos que possuem características próprias. Os indivíduos são expostos aos mais variados gêneros em seu cotidiano social, mas nem sempre têm uma consciência mais crítica em relação à constituição desses gêneros.

Para Bakhtin (2003), diversas “vozes” podem compor o ato de enunciação, ou seja, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações destas diversas vozes que “dialogam” dentro do discurso, o que equivale a afirmar que cada discurso é composto de vários discursos¹³. O diálogo polifônico é construído histórica e socialmente. Bakhtin (2004, p. 59) via no discurso uma dimensão social, por isso o sujeito também era considerado responsável pelo uso da linguagem e não apenas uma “marionete” nas mãos dos aparelhos ideológicos, embora estes o influenciassem:

[...] meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis. Mas, ao mesmo tempo, ele também pertence a um outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema de meu psiquismo. O caráter único desse sistema não é determinado somente pela unicidade de meu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado.

Nessa dimensão social, o discurso é marcado pelo dialogismo, pela preocupação com o outro, aquele com quem o sujeito interage diretamente no processo de interlocução e indiretamente por meio da polifonia. Segundo Bakhtin (2004) o discurso é dialógico e polifônico. Dialógico porque se concebe num espaço de interação com o outro e se constrói por meio dessa mesma interação de acordo com os interesses do locutor e das imagens que este faz do interlocutor ou supõe que este faz dele; e assim como já foi acima afirmado, polifônico porque, apesar de proferido por um sujeito específico, também é perpassado por outras vozes, outros discursos que o precederam.

O alfabetizador Ismael, também acima citado, demonstrou preocupação em sua interação com os outros detentos (dialogismo) ao mesmo tempo em que o seu discurso reflete também o sentimento e as vozes dos detentos que formaram uma turma bastante heterogênea a partir das singularidades das falas de cada um dos presos (polifonia).

¹³ É o que Mikhail Bakhtin denomina de polifonia.

Para que a comunicação seja produtiva, um texto possui algumas regularidades que o circunscrevem como um anúncio, um texto científico, publicitário entre outros. Essas regularidades não significam fechamento, mas condição para que haja interação, pois se a cada vez em que as pessoas se comunicassem, um novo gênero fosse composto, não haveria uma comunicação possível. Bakhtin (2004) distingue de uma forma bem abrangente dois tipos de gêneros do discurso: os primários (simples), relacionados às situações cotidianas e aos contextos de interlocução direta, e os secundários (complexos) relacionados ao convívio cultural mais complexo, nos quais se enquadram os textos escritos como os romances, os tratados científicos, entre outros.

Poderia se dizer que o gênero primário do discurso (simples) prevaleceu em vários momentos na fala dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, na medida em que a linguagem se fez de uma forma natural e dentro de um contexto repleto de restrições e rotinas. No entanto, deve-se ressaltar que essa distinção entre gêneros primários e secundários cumpre apenas a uma necessidade de categorização comum ao universo científico, mas não dá conta da heterogeneidade que prevaleceu nas relações entre os detentos alfabetizadores e alfabetizados na totalidade dos seus discursos.

Nesse sentido, o discurso dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia permite que sejam destacados o dialogismo, a polifonia, a identidade e a alteridade, tão presentes no trabalho de Bakhtin (2003).

O dialogismo presente no discurso dos detentos se mostrou como princípio que governa a linguagem numa concepção sociointeracionista, pois o discurso encaminha-se a um interlocutor conhecido e, de certa forma, além de dialogar com as diversas vozes que o precederam, dialoga com o interlocutor.

A polifonia esteve também presente na forma de diversas vozes que atravessam o discurso. O entrelaçamento das vozes dos alfabetizadores, alfabetizados, familiares, autoridades penitenciárias constituíram-se discursos polifônicos sobre a leitura, a prisão, a sociedade, a LEP, a alfabetização no interior da prisão.

Os conceitos de identidade e alteridade revelaram que o discurso dos presos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia possui uma autoria, uma materialidade vinculada a um locutor específico, dotado de subjetividade, entretanto, nem sempre está nele a origem do enunciado. A identidade discursiva é perpassada pela noção de alteridade, por exemplo, o discurso sobre a prática educativa no interior das “celas de aula” proferido pelos alfabetizadores está fundamentado também em outras

experiências discursivas vinculadas a discursos do senso comum e à incorporação dos discursos acadêmicos feitos nos encontros pedagógicos quinzenais, dos quais participaram.

Na análise das significações e na identificação das vozes sociais que atravessam os enunciados dos participantes desta pesquisa, é importante refletir sobre as questões que entraram na composição de seus discursos e os efeitos de sentido que produziram. Além disso, devem-se valorizar os enfoques correntes sobre a leitura e sobre os objetos que se prestam ao ler. Essas “vozes” teriam um potencial explicativo para os modos de ação no mundo do espaço prisional e nos modos como eles objetivaram a si mesmo e aos outros como leitores.

A concepção de linguagem como forma de interação social revela três questões fundamentais expostas por Bakhtin (2003): a primeira em relação à idéia de sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro; a segunda, a noção de que a linguagem é heterogênea e, por isso, marcada pela presença do outro. Nesse caso, esta heterogeneidade é marcada de forma sutil pelo locutor, que fará com que o texto adquira uma determinada unidade, seja pela harmonia das vozes ou pelo apagamento das vozes discordantes. A terceira questão refere-se aos gêneros do discurso e é consequência das duas primeiras, pois sua definição pressupõe também uma concepção de linguagem assentada no princípio da interação social.

Sinésio, 48 anos, alfabetizado, fala da sua interação com os demais detentos:

Em sala de aula temos os amigos e temos aqueles com quem não combinamos muito, mas já me peguei conversando, sem nenhuma desconfiança, até mesmo com certos elementos de quem eu tinha raiva a ponto de nem olhar na cara deles.

Na fala de Sinésio, é possível compreender que a linguagem, não apenas na sua expressão verbal, mas por todos os efeitos de sentido que é capaz de proporcionar na interação entre os indivíduos, inscreve uma imagem do eu sobre o sujeito, criando assim, uma instância que autoriza sua expressão. Porém, como se dá essa definição do eu em relação ao outro, na medida em que compartilham de um mesmo sistema? O que diferencia esse sujeito de tudo o que se lhe opõe?

As respostas a essas indagações talvez se encontrem no fato de a subjetividade manter forte relação com a capacidade que o sujeito falante possui de se apropriar dos vários discursos presentes na língua e, assim, revelar um eu que, no confronto com o outro, inscreve sua singularidade. Segundo Bakhtin (2003, p. 113) a luta se circunscreve no âmbito da interação, possível a partir da palavra:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Para Bakhtin (2003), o respeito aos enunciados alheios revelam a importância da alteridade no campo da linguagem e do discurso, nesse sentido, deve-se considerar que o sujeito da linguagem só se constitui em sua singularidade a partir da sua relação com o outro, não havendo assim a possibilidade de uma autonomia no que diz respeito aos seus semelhantes. Pode-se ainda, além da alteridade, conceber o sujeito como efeito de sua linguagem e do uso que faz da língua enquanto expressão de sua subjetividade. O sujeito da linguagem, apesar das regulações estabelecidas pela língua, demonstra suas singularidades, nas subversões que, no cotidiano, por meio dos lapsos de linguagem, sotaques e expressões que se insurgem e revelam, por exemplo, a origem, do sujeito falante, ou seja, sua mais profunda subjetividade.

Foucault, guardadas as devidas diferenças, também tratava a questão da importância do outro na constituição da identidade do discurso, embora não o fizesse pelo viés interacionista, como fazia Bakhtin. Em seu livro **A Arqueologia do Saber** (2002, p. 56), Foucault apresenta claramente a importância do conceito de prática discursiva ao trabalhar com a linguagem enquanto ação.

[...] Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas e apresenta significados para além da utilização de letras, palavras e frases e não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo.

Assim, pode-se entender o funcionamento linguístico-argumentativo de um discurso pertencente a um determinado gênero. Por exemplo, na esfera da atividade de alfabetização no espaço prisional, podem surgir os gêneros relacionados a várias situações: aula expositiva do

detento alfabetizador, apresentação de um tema por parte dos detentos alfabetizados, discussão de um assunto afeto à realidade da prisão, dentre outras possibilidades.

Cada um desses gêneros é constituído por uma determinada formação discursiva e dependendo das relações de poder estabelecidas na sala de aula e das concepções dos sujeitos envolvidos neste processo, a interação se dará de maneira diferenciada. Estar consciente desta constituição sócio-histórica e ideológica contribui para um novo olhar e posicionamento diante da leitura que fazemos aos diferenciados gêneros a que estamos expostos.

Contudo, se a voz também estiver encarcerada pelo medo das retaliações dentro de um espaço prisional, o que se pode esperar do discurso de um preso?

Bakhtin (2003) apresentou a noção de sujeito como um ser ativo, capaz de fazer escolhas e estabelecer estratégias na construção do discurso. Substitui-se, portanto, a noção de um sujeito “assujeitado” às formações ideológicas e discursivas, para um sujeito em interação com outras forças. Maria Salete, 29 anos, alfabetizadora que atuou na ala feminina da CPP e que aguarda julgamento, fez o seguinte comentário:

Se nós não abirmos a boca para falar dos problemas que enfrentamos aqui na prisão, quem é que vai falar por nós? Um dia desses a Joana adoeceu por conta do frio e da umidade da cela. Quando ela voltou da enfermaria já foi ficar em outra cela por causa da minha conversa com os agentes. Não devemos ter medo de dizer a verdade, de mostrar as nossas dificuldades, com cuidado e na hora certa, porque senão, nada aqui dentro irá melhorar. Nada!

Francisco, 39 anos, alfabetizador, denuncia:

Não permitem que a gente leia livros dentro das celas. Até minhas revistas e gibis foram rasgados na última revista que fizeram aqui. Quero saber é quem vai me ouvir, pois a única coisa que ainda resta para os presos aqui dentro é tão somente assistir televisão. Tenho certeza de que não devemos, em hipótese nenhuma, aceitar uma imposição como esta!

Os alfabetizadores e alfabetizados detentos compreenderam que se faziam mais fortes e mais unidos quando libertavam do cárcere a sua voz no emprego de uma fala solidária, consciente e destemida. O medo foi uma imposição do sistema de repressão institucionalizado pelo discurso condenatório e por práticas coercitivas no ambiente do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia. Com efeito, a fala dos detentos alfabetizados e alfabetizadores revela aspectos da insatisfação dos leitores que, interditados da leitura de livros, não abrem mão de revelarem seus posicionamentos e opiniões decorrentes da leitura de sua própria realidade de vida.

3.6 Da fala submissa às práticas discursivas da resistência

Não, não, nós não estamos satisfeitos e nós não estaremos satisfeitos até que a justiça e a retidão rolem abaixo como águas de uma poderosa correnteza [...] Eu tenho um sonho que um dia esta nação se levantará e viverá o verdadeiro significado de sua crença - nós celebraremos estas verdades e elas serão claras para todos, que os homens são criados iguais [...] Com esta fé nós poderemos trabalhar juntos, rezar juntos, lutar juntos, para ir encarcerar juntos, defender a liberdade juntos, e quem sabe nós um dia seremos livres.

Martin Luther King

Como abordar a temática da inclusão e exclusão como categorias de análise da contradição “submissão versus resistência”? Podem os excluídos do convívio em sociedade serem incluídos em um processo dialógico de compartilhamento de idéias, de valores, de sentimentos e de leituras sobre o seu contexto de vida? É possível resistir e se contrapor à máquina pública do poder penal? Será que a submissão não é uma imposição da pena a ser cumprida?

Foram percebidas, desde o primeiro contato com os alfabetizadores do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, uma postura corporal de encolhimento, cabeças baixas e um semblante envergonhado. Sua condição de penitenciários (penitentes), apenados (cumprem pena) encarcerados (isolados do convívio social), presos (enjaulados na cadeia) e, no melhor dos eufemismos, privados da liberdade, retira de cada um deles a vontade de se expor, de exercitar o direito de falar, de emitir opiniões próprias, de manifestar vontades e de resistir ao discurso que impõe a cada um a culpa por ser um criminoso.

No primeiro momento é muito difícil ouvir algo porque as falas dos detentos “vão se tornando cada vez mais silenciadas (e até sofridas)” (MELO, 1997, p. 48); cada um deles esconde a sensação de rejeição, exclusão e baixa auto-estima, consequência direta de sua submissão às regras, ao sistema prisional, aos detentos mais hostis e às autoridades constituídas pelo poder público para cuidarem do sistema prisional. Pedro, 23 anos, alfabetizado, disse:

Eu prefiro ficar calado porque aqui nós não sabemos de quem devemos ter mais medo, se dos agentes penitenciários ou dos outros presos. Se correr, o bicho pega e se ficar, o bicho come!

Em um primeiro momento, a resignação parece ser a marca dos detentos silenciados ou em silêncio, em suas relações de sobrevivência na prisão. Afinal, sabem o que é sentir a

realidade de estigmatizados e excluídos. Estigmatizados por todos, inclusive por eles mesmos e excluídos de tudo ou quase tudo. No livro **Pedagogia da autonomia** (1997, p. 87) Freire escreve:

As resistências – a orgânica e/ou cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco [...] Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças, que nos afirmamos.

Nos momentos seguintes, a resignação foi sendo enfraquecida. Na medida em que o tempo passava e os encontros com os alfabetizadores aconteciam, foram sendo criadas as condições para o diálogo. Senti-me como um deles mesmo tendo a clareza que eu não era um deles e, nas conversas de uns com os outros, na interlocução mediada pelas vivências e pela compreensão das limitações existentes, os detentos alfabetizadores foram sendo convidados a falar, a se colocar, a romper com o silenciamento imposto e com o discurso oficial introjetado (assumido e reproduzido) que lhes atribui toda a culpabilidade de serem detentos. A partir daí, mudanças aconteceram quando os detentos conseguiam falar e discutir os problemas enfrentados no cotidiano do cárcere. Trocaram experiências, idéias, alegrias, derrotas, vitórias, contaram histórias, mobilizaram-se e organizaram-se para as tarefas comuns no processo de alfabetização.

O diálogo, pouco a pouco, levou ao domínio da oralidade, à descoberta e ao exercício de um certo poder. Poder de incentivar a fala dos alunos nos núcleos de alfabetização, de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado, influenciar e ser influenciado. Tomar decisões e exercer decisões. De silenciados e em silenciamento, tentaram articular a constituição de um ser de conhecimento, um ser epistemológico, um ser que consegue finalmente conhecer o significado da palavra resistência. O falar, o poder falar e o poder de falar passam a ser evidências da descoberta do poder de resistir, entre outras formas, através dos estudos de que participavam nos encontros pedagógicos.

Nesse movimento de luta, uniram-se detentos alfabetizadores e alfabetizados, uns mais, outros menos. O preso que não se une aos demais fica ainda mais isolado, envolvido por muitos dilemas e questionamentos. O sol quadrado, observado do interior da cela, é incapaz de transformar o cinza, nublado e chuvoso, da alma solitária e da frieza gélida do lugar. A ociosidade constante, o mau humor de muitos agentes penitenciários, cimento, grades, baratas, ratos e comportamentos belicosos de outros presos cercam os detentos numa

monotonia desesperadora, implacável e inibidora que atravessa anos, meses, dias, horas e minutos. André, 27 anos, alfabetizador, descreve a sua situação:

A prisão é o lugar terrível em que o filho chora e a sua mãe não pode ouvir. A solidão, o desespero e a falta de perspectiva me fizeram calar. Passei a aceitar tudo sem reclamar. Comecei a ler a Bíblia em silêncio total só abria a boca pra falar com o pastor que visitava a nossa cela porque eu tinha muita coisa em minha cabeça que precisava de esclarecimento... muitas vezes eu chorava, dentro do meu cubículo, me lamentava, me arrependia... pedia a morte em minhas orações.

Apesar de hoje ainda haver sérias restrições no sentido de calar e isolar o preso, elas têm se enfraquecido na atual dinâmica prisional. O crescimento do poder das facções criminosas no interior das unidades prisionais permitiu, para alguns detentos, uma maior fluidez na comunicação interna a partir do reconhecimento institucional de seus líderes que, ao conquistarem maior liberdade de movimentação, permitiram que as informações, mercadorias e ordens passassem a circular mais.

A disseminação do uso de celulares nos presídios possibilitou aos presos gerenciar seus negócios e até cometer crimes de dentro da prisão; comunicar-se diretamente com suas famílias, amigos e com detentos de outras unidades prisionais, e inclusive conhecer pretensas namoradas. A Constituição Federal (art. 136, § 2º, inciso IV) veda a incomunicabilidade do preso, mesmo durante a vigência do Estado de Defesa e o art. 7º, III do Estatuto da OAB, Lei nº 8906/94 (BRASIL, 2009a), garante ao preso a sua comunicabilidade com seu advogado. O incremento no intercâmbio de informações entre o cárcere e o “mundão”, por meio da abertura de canais alternativos de comunicação tem levado a uma inevitável abertura da instituição prisional em relação à sociedade, na medida em que a dinâmica prisional passa a influenciar e ser influenciada pelo o que ocorre na sociedade além das grades. Cláudio, 26 anos, alfabetizador e Miguel, 45 anos, alfabetizado, manifestaram-se da seguinte forma, respectivamente:

Percebi que alguns dos meus alunos aproveitavam os intervalos ou as tarefas de sala de aula para utilizarem celulares no contato com os seus comparsas fora da cadeia. Eu tive medo de alguém pensasse que eu estava apoiando este tipo de prática. Os presos que faziam isso, não queriam nada com a alfabetização, faziam uso dela para afastar a atenção dos agentes penitenciários.

Enquanto eu fico desesperado tentando obter grana emprestada para comprar um cartão telefônico de orelhão, vejo outros presos escondendo celulares e, quando acham uma brecha, esbanjam conversa com a turma lá de fora.

A denúncia de Cláudio, reforçada pela revolta de Miguel, afasta a visão ingênua com relação ao comportamento de alguns detentos que participaram das aulas de alfabetização. Eles reconheceram em determinadas pessoas, posturas destituídas de boa fé e de qualquer interesse legítimo no processo de ensino e aprendizagem. O conceito de educação é distorcido por uma minoria de presos que agem de má fé e até mesmo por certas autoridades penitenciárias para quem a educação de um “bom preso” deve-se dar pela intemalização das regras formais da instituição prisional. O preso deve demonstrar uma postura conformista no decorrer da execução de sua pena para provar ao sistema jurídico-penal (ao juiz, aos técnicos, ao diretor) que está “ressocializando”, pronto para acatar os valores do sistema social (por exemplo, “vencer pelo trabalho e estudo”) e obedecer às suas regras.

Nesse sentido, são atitudes esperadas do “bom preso”: estudar e/ou trabalhar, não cometer faltas graves, ter uma boa relação com a diretoria e a equipe técnica, e acima de tudo, demonstrar disciplina, mantendo a cabeça abaixada e a fala afinada com o discurso institucional. O sucesso da aplicação dos mecanismos disciplinares (e da absorção pelo preso dos padrões de conduta esperados pela instituição) faz com que ele tenha uma avaliação positiva por parte dos técnicos e da Administração prisional, o que poderá influenciar positivamente na concessão de benefícios. Por sua vez, a educação para ser “bom criminoso” está relacionada com valores e hierarquia instituídos pelos próprios presos, por exemplo: um grupo restrito de presos pode servir de modelo para os demais se detiverem poder e prestígio na instituição a ponto de disputarem com a Administração o poder normativo.

No Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia durante o trabalho de alfabetização, a submissão ao poder normativo e ao discurso institucionalizado cedeu lugar à resistência que promoveu um ato de protesto contra a “prisão do livro” na cerimônia de “formatura dos detentos alfabetizados”, na tarde do dia 23 de junho do ano de 2008, conforme descrito no primeiro capítulo deste trabalho de pesquisa.

Em seguida, após a formatura, o temor de possíveis retaliações promoveu o aprisionamento da fala e impôs aos presos a submissão como forma de controle sobre suas ações e seus discursos. A foto abaixo ilustra de forma adequada a importância da união dos presos ao resistirem à ociosidade por meio da prática educativa em suas próprias celas. Quando encontraram o apoio uns dos outros nas aulas de alfabetização e, na medida em que foram incentivados a dialogar a partir da leitura crítica da realidade, foi possível perceber o sentido de pertencimento a um grupo de pessoas que, mesmo presas, lutaram unidas pela liberdade de resistirem à submissão.



Ilustração 12 – Leitura na “cela de aula”

Fonte: Detentos do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e SEJUS, 2007.

Maria Salete, alfabetizadora, foi uma das pessoas que invocou a união e a consciência coletiva em favor de uma alfabetização voltada para a leitura de mundo e para a liberdade de pronunciamento dos discursos que estavam silenciados, mudos e aprisionados.

Se você não resistir às provocações e ao sofrimento aqui dentro da prisão irá se sujeitar a uma verdade que só pertence a eles. Ela é mentirosa porque diz que nós não valemos nada, mas eu sei que nem todo mundo que está aqui é bandido, nem todo mundo é assassino cruel e nem todo mundo é pervertido. Devemos falar que somos pessoas comuns que cometeram erros e que sentimos remorso todas as noites, devemos ter esperança, amor ao próximo e fé em Deus.

Considerando a análise feita através do caminho do poder, da submissão e da resistência, posso dizer que o processo de alfabetização no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia conseguiu alcançar vários de seus objetivos propostos, tanto para os alfabetizadores, como para os alfabetizados. Muitos aprenderam a ler e a escrever, outros ainda precisam de acompanhamento nas suas escritas e leituras.

Os que aprenderam a ler e a escrever ainda têm muitas dificuldades ortográficas para serem vencidas nos próximos anos escolares e isso requer acesso à escola, com livros à disposição. Por outro lado, pode-se constatar que eles conhecem a leitura e a escrita e querem que elas façam parte da sua vida. Alfabetizadores e alfabetizados entenderam que existe uma relação entre saber e poder, por isso, eles querem “saber mais e mais” para minar o poder que os estigmatiza como indivíduos de segunda classe. José, 32 anos, alfabetizador, revela:

Hoje me sinto mais capaz, mais seguro e mais consciente da importância da educação em minha vida. Ter atuado como alfabetizador foi uma experiência rica de aprendizado e compartilhamento. Quando eu sair daqui, depois que tiver cumprido justamente a minha pena pelos erros que cometi na vida, levarei comigo e para aqueles que me aguardam lá fora a certeza de que podemos ser úteis e solidários [...]. Eu contribuí um pouco para que várias pessoas descobrissem que leitura faz parte da nossa vida e que nos faz crescer como gente de verdade.

Com efeito, muitos, assim como José, querem cumprir a pena pelo delito cometido, mas nesse processo também desejam ser respeitados como cidadãos dignos, como disse Miguel, 45 anos, alfabetizado: “Agora que sabemos ler e escrever um pouco mais, esperamos que nos respeitem um pouquinho mais também”.

Respeito e dignidade significam ter não só deveres a serem cumpridos, mas também acesso aos bens culturais e educacionais previstos na LEP. Daí vale questionar: se nesse trabalho de alfabetização muitos se tornaram leitores das letras e do mundo, como garantir o encaminhamento desses alfabetizados para as séries seguintes? O poder público precisa ouvir a voz daqueles que reivindicam direitos fundamentais e deve ser acionado para cumprir seu papel constitucional na garantia de acesso ao sistema regular de ensino de todos os detentos alfabetizados que desejam continuar estudando.

Nesse sentido, foi possível testemunhar no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia a coexistência de duas histórias, de dois lados, de duas forças em contraposição: dominação e dominado. A dominação é exercida pelos detentores do poder que estabelecem métodos, critérios, estatísticas e contam a história oficial através do discurso institucional. A dominação também é feita por quem não possui o poder formal, não tem sua história registrada, não dita normas, não divulga sua fala através da mídia hegemônica, por muitas vezes reproduz o discurso oficial, ora com ele interage, ora a ele resiste, modificando-o, dele discordando e a ele se opondo no seu cotidiano, por intermédio da manifestação de seus sonhos, suas necessidades e vontades. E é o caminho tênue da resistência que convive lado a lado com o caminho da submissão. Maria Salete, 29 anos, alfabetizadora, mais uma vez declarou:

Quero ser ouvida sim e essa oportunidade de dizer o que penso é muito importante para mim. Sei que vai me fazer bem, vou me sentir melhor, aqui ninguém nos ouve, ninguém quer perder um minutinho sequer com a gente.

Ao querer ser ouvida, Maria Salete chamou minha atenção para essa história, constituída pela relação, entre dominação e dominado. Procurei, então, desvendar as diversas

faces desse discurso misturado e entrecruzado pelas falas da submissão e da resistência em um confronto que se constitui nessa busca pela compreensão das práticas e representações de leitura dos detentos num processo de alfabetização dentro da prisão. Para tanto, encontrei em Melo (1997, p. 28) a opção pelo caminho da linguagem:

É importante ressaltar que, se se tem concebido nesse trabalho a linguagem como forma de interação verbal social entre interlocutores, e a história como um tempo de possibilidades que trabalha com os “agoras”, em uma relação dialética com o passado e que, por isso, abre perspectivas para o futuro, a narração não poderia se prestar a um outro propósito que não fosse o de conduzir a linguagem [...] no fluxo da história, sem expropriação, sem censura. Com liberdade!

Como já foi dito, a fala livre e sem censura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados me convidou a ser um interlocutor que escuta, discute, provoca e compartilha, inclusive sem medo de se apresentar como um professor que também trabalha em uma instituição financeira, e que nesse processo se instituiu como um narrador que ouviu atentamente as vozes encarceradas, por isso, ousa falar de tudo. Falar que não há políticas públicas claras para educação no sistema penitenciário nacional. O Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia reproduz os vícios, as contingências, os descasos, as incoerências, as dificuldades, os abandonos, as deficiências e os fracassos do sistema prisional do país. A pena de prisão alcança os objetivos de punição, intimidação e controle de muitos dos condenados, falhando, contundentemente, no seu tão propagado papel “ressocializador”. As contradições identificadas nesta pesquisa revelam que o sistema prisional precisa ser urgentemente reformado para que a LEP seja cumprida integralmente, o indivíduo punido receba apoio para não reincidir em delitos no seu retorno à sociedade e a educação seja oferecida na prisão como prioridade de uma política de Estado. Tudo isso no sentido de gerar resistência a toda e qualquer forma de dominação, contribuindo assim para a formação de leitores críticos, cidadãos capazes de construir um novo modelo de sociedade e de detentos livres para, além de cumprirem sua pena, poderem ler, escrever, pensar, agir e viver com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O segredo da existência humana consiste não somente em viver, mas de encontrar um objetivo para viver.

Fiodor Dostoievski

No Brasil, onde a efetivação do direito à Educação Básica para todos ainda não se concretizou por meio de programas e políticas eficazes, a EJA está fortemente relacionada à universalização da educação escolar. A problemática do analfabetismo juvenil e adulto e os baixos níveis de escolarização da população constatados nas pesquisas censitárias dizem respeito a uma grande dívida social que contribui para a formação de um contingente cada vez maior de pessoas excluídas do seu direito de exercerem plenamente a sua cidadania, presas nos grilhões da miséria, da falta oportunidades e, em muitos casos, nas celas dos estabelecimentos prisionais.

Quanto aos que hoje são presidiários, pode-se afirmar que não perdem a condição de seres humanos por causa dos crimes que cometeram, no entanto, ao ficarem amontoados em celas superlotadas, fétidas, escuras, lúgubres, submetidos à tortura, à promiscuidade, aos maus-tratos, à violência dos demais detentos (principalmente do crime organizado), ao desamparo e ao poder coercitivo da prisão, são desrespeitados em seus direitos fundamentais, dentre os quais se destaca a educação como uma das alternativas plausíveis para a ampliação de oportunidades de crescimento, reabilitação social e realização humana.

O Estado deve oferecer condições dignas de vida, vivência e convivência para a comunidade prisional, no sentido de que a prisão abrigue temporariamente cidadãos que precisam pagar pelos delitos que cometeram. Após o cumprimento da pena, os “egressos” devem compreender a necessidade de reposicionamento em seu retorno ao convívio social amistoso, solidário e saudável. Caso contrário, a prisão será cada vez mais uma pernicioso fábrica de indivíduos frustrados, desajustados, infelizes, perigosos, violentos e prontos para cometerem novos crimes, cada vez mais ousados e brutais. Com o passar do tempo, os chamados “delinquentes” serão ainda mais odiados e ferozmente estigmatizados pela sociedade que os teme, rejeita e exclui.

A exclusão promove a marginalidade e amplia, de forma perversa, as possibilidades de cometimento de crimes e do provável encarceramento daqueles que não tiveram acesso, entre outros, a uma educação de qualidade e, conseqüentemente, não tiveram oportunidades. As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo

Prisional de Aparecida de Goiânia puderam revelar, dentre muitas outras questões, a interdição da leitura, dos sonhos e da esperança de um viver digno.

O espaço de prisão precisa mudar e a LEP precisa ser respeitada e colocada em prática pelas autoridades públicas, assim como as políticas públicas de educação para a prisão precisam ser urgentemente discutidas, revistas e implantadas como uma das grandes questões nacionais.

Assim, a presente pesquisa aponta para a urgente necessidade da realização de leituras de mundo e da palavra que permitam a reivindicação de uma educação pública de qualidade e de acesso universal, que contemple o atendimento de todos os públicos e em todos os níveis, inclusive nos presídios. Somente assim, é possível sair da prisão criada pela inércia do poder público e trancafiada pelas injustiças sociais de toda a sorte que torna o país submisso às desigualdades, à miséria e à apatidão.

Ao finalizar este trabalho, sinto-me instigado a continuar trabalhando com processos educacionais. Desejo continuar aprendendo a trabalhar a leitura na escola. Nesse sentido, a experiência no Complexo Prisional foi muito rica, uma vez que um processo formativo dialógico foi instaurado: tanto para o pesquisador, quanto para os detentos alfabetizadores e alfabetizados.

Constatei que não saí ileso desta caminhada. Esta experiência foi um processo vivo, não só porque se configurou em um espaço de confrontação com a realidade cotidiana da prisão, mas principalmente porque foi uma experiência humana mediada pelo diálogo com o fazer docente dos detentos alfabetizadores. As reflexões das práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula na prisão promoveram um melhor entendimento das práticas e representações de leitura que ali se realizavam. O processo reflexivo instaurado possibilitou aos alfabetizadores detentos refletirem sobre suas ações e suas práticas, ampliando, dessa forma, a compreensão da leitura e a sua necessidade na formação de leitores.

Deve-se ressaltar que os presos, em sua maioria, estão cientes de que cometeram delitos e por isso devem pagar por eles. Claudionor, 55 anos, alfabetizador, declarou:

Não sou nenhum santo e se estou aqui é porque cometi vários crimes. Quero pagar por cada um deles e poder sair de cabeça erguida deste calvário que será a minha redenção pelos pecados terríveis que pratiquei. Agora, se for possível tornar a vida aqui dentro um pouco melhor [...] A regeneração me fez pensar, por causa disso, me ofereci para ser alfabetizador aqui dentro.

Palavras como as de Claudionor afastaram toda a ingenuidade que no início cultivei nos primeiros contatos que fiz com os alfabetizadores detentos. Aos poucos e com as

vivências com os presos, fui afastando a visão idílica que mantinha sobre a população carcerária. Não eram heróis e nem bandidos, eram pessoas comuns que estavam pagando pelos delitos cometidos. Os presos julgados ou aguardando julgamento já tinham sido, em sua maioria, sentenciados desde a tenra infância por um sistema opressor que empurra os pobres e os pouco escolarizados para o abismo da exclusão.

Percebi com o passar dos meses que eram críticos com eles próprios e com o sistema prisional. Minha surpresa foi ainda maior quando notei que, às vezes, eles eram bem mais críticos do que eu mesmo. Tentei enxergar a prisão através do olhar de cada um deles e em suas falas reveladoras compreendi que a história, as vicissitudes, as representações, as práticas de leitura e a vida das pessoas dentro do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia não poderiam ser apresentadas pelo discurso institucional da FBB ou de segmentos da Secretaria de Segurança Pública. Poderiam, no entanto, ser compreendidas através da fala de cada um dos detentos alfabetizadores e alfabetizados.

A partir daí, senti-me provocado pelo enfrentamento das dificuldades e decidi não abrir mão de interagir com os alfabetizadores no sentido de estimular o diálogo através do compartilhamento de idéias, valores e sentimentos. Para tanto, tentei o tempo todo me afastar do tom oficial da instituição que representei neste trabalho, tive algumas quedas no percurso e me flagrei reproduzindo o discurso oficial em algumas situações, mas me recompus e, através desta pesquisa aprendi que o discurso oficial não pode ludibriar o olhar do pesquisador, que deve se ater à crítica mais forte proveniente do olhar do pesquisado.

Apesar da impossibilidade de acesso à biblioteca do presídio e da proibição durante vários meses da leitura de livros no interior das celas por parte dos presos, muitas ações importantes foram desenvolvidas. Os textos produzidos, as discussões realizadas e os desenhos feitos nas aulas de alfabetização apontaram para uma série de reações diante das imagens, recordações, sonhos, temores, fantasias e desejos dos detentos que estavam sendo alfabetizados. A memória de cada um deles contribuiu para a criação de diálogos que envolveram discussões em torno de suas crenças, nostalgias, conhecimentos, valores, práticas de sala de aula, escrita e suas experiências com a leitura.

Assumi, neste trabalho, o posicionamento de quem se preocupa com as conseqüências sociais e políticas do fazer docente, o que exige propor situações de desenvolvimento de posturas emancipatórias que busquem o rompimento com posições subservientes ao poder do discurso oficial.

A pesquisa evidenciou muitos ganhos no processo de alfabetização dentro do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia. Ele foi iniciado em julho de 2007 com 34

detentos alfabetizadores e 348 presos inscritos como alunos. Em junho de 2008, o trabalho foi concluído com 20 alfabetizadores e 222 detentos considerados alfabetizados. O total de desistências chegou ao número de 126 detentos inscritos como alunos no processo de alfabetização. Dos 34 alfabetizadores que assumiram as aulas de alfabetização, 14 deles também não concluíram o processo. Os motivos estão associados à progressão de regime dentro da prisão, bem como à liberdade condicional e, até mesmo, ao desinteresse daqueles que optaram por não continuarem no processo de alfabetização. Deve-se ressaltar que um dos detentos alfabetizadores foi assassinado na prisão.

Proporcionalmente ao número de presos considerados alfabetizados, pode-se dizer que poucos foram encaminhados para o ensino regular. Um pouco além da metade dos 20 detentos alfabetizadores que concluíram o trabalho de alfabetização já saíram da prisão. Alguns dos alfabetizadores que permanecem presos dedicam-se com certa freqüência a dar aulas, cada um à sua maneira, dentro das celas que ocupam com outros presos, fazem isso por iniciativa própria e me disseram que gostam de serem chamados de professores. Um deles concluiu a escrita de um livro já publicado que trata da sua trajetória de vida antes e durante a prisão e faz menção à experiência da alfabetização no presídio, conforme visto no presente trabalho. Um outro progrediu para o regime semi aberto e está fazendo no período matutino curso de graduação em uma universidade pública.

Nesse sentido, as práticas e representações de leitura e as falas dos detentos alfabetizadores e alfabetizados permitem-me dizer que aprendi muito com o processo de alfabetização do qual participei como um dos coordenadores pedagógicos, contudo, como cidadão consciente da importância da educação, mesmo reconhecendo com alegria os ganhos obtidos no processo, afirmo que ações assim estão ainda muito longe da efetividade na oferta da educação, assim como os demais programas implantados no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e em outros locais de prisão espalhados por todo o território brasileiro.

Na realidade educacional do presídio é preciso mudar a forma de pensar a punição como o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais equilibrada. Daí, a escolha por uma perspectiva inclusiva e não punitivista, que faz dos indivíduos pessoas mais livres e responsáveis, capazes de assumir responsabilidades, assumir sua identidade cidadã e estabelecer laços com a sociedade.

As falas dos detentos demonstraram que o esforço realizado em prol da (trans) formação do preso alienado em leitor crítico contribuiu para despertar em muitos encarcerados a vontade de continuarem lendo e estudando. Revigorou o sentimento de orgulho por sua identidade cultural ao se perceberem cidadãos que, mesmo com muita

dificuldade, podem escrever uma história de vida diferente que lhes permita fazer uma leitura lúcida do mundo, a qual por sua vez pode possibilitar uma participação ativa nas questões relevantes do nosso tempo. A partir daí, cada um poderá assumir atitudes conscientes no sentido de respeitarem a si mesmos e a coletividade, de valorizarem sua própria vida e a dos outros, de serem seres humanos que respeitem as leis estabelecidas para a convivência solidária e pacífica em sociedade.

Foi possível constatar pontualmente o relevante papel da educação na humanização das relações entre os presos alfabetizados e alfabetizadores e foi possível testemunhar a construção coletiva do conhecimento em um processo de alfabetização que possibilitou a troca de percepções, a elaboração de textos em duplas, leituras, releituras, discussões, proposições, reflexões, posicionamentos, expressão de sentimentos, divergências e convergências dentro da pluralidade da sala de aula, apesar do ambiente belicoso e arbitrário do cárcere.

O trabalho realizado no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia representou, de forma ilustrativa, menos que uma ínfima gota num oceano imenso e revoltoso. Contudo, o que poderia ser feito com a implantação de políticas públicas sérias e efetivas de educação em todas as prisões? Como seria o retorno do detento “reeducando” à vida em sociedade se o espaço prisional lhe oferecesse possibilidades de formação profissional, trabalho e educação? O cometimento de novos crimes poderia ser evitado e o acolhimento da sociedade aos egressos do sistema prisional poderia ser melhor se a “ressocialização”, presente nos discursos das autoridades penitenciárias, estivesse bem fundamentada em práticas educativas do ensino regular em tempo integral associadas ao trabalho no espaço prisional. A educação é uma prática social, podendo em muitos aspectos ser também considerada uma das formas de trabalho, uma vez que prepara para o exercício do trabalho e se faz mediante atividades de trabalho. Assim, a ociosidade constante, a crescente marginalização dos presos, a delinquência nas atividades das facções criminosas, as inúmeras tentativas de fugas, o uso e o tráfico de entorpecentes no ambiente carcerário, a promiscuidade e a violência exacerbada poderiam ser combatidas de maneira mais eficaz pela educação e pelo trabalho e não tão somente pelo poder coercitivo do sistema carcerário que não cumpre os objetivos propostos na norma legal.

Que resultado haveria na redução do contingente carcerário se tivéssemos no Brasil garantia do pleno exercício da cidadania? O que aconteceria se todos tivessem direito à educação de qualidade, saúde, transporte, saneamento básico, moradia, trabalho e oportunidades iguais? A resposta é simples: não poderiam existir as mazelas sociais que

empurram pessoas pobres, pouco escolarizadas, geralmente habitantes das favelas e das zonas periféricas das grandes cidades para as celas superlotadas do sistema prisional.

Acredito que não se pode aceitar para nenhum grupo social propostas alternativas (aquilo que sobrou) na forma de programas e campanhas de alfabetização (MELO, 2007). A educação nas prisões deve fazer parte de políticas públicas complexas, bem articuladas e abrangentes que reinventem o ambiente do cárcere e o transformem em um espaço de formação educativa, de cidadania e de humanização.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA Goiana do Sistema Prisional é referência nacional. Diário da Manhã, 18 mar. 2006. Goiânia, 2006. Disponível em: < <http://www.dmdigital.com.br/>>. Acesso em 14 nov. 2008.

Agência Prisional e Fundação Banco do Brasil formam primeira turma de alfabetização. Central de Notícias da Secretaria de Segurança Pública, 20 dez. 2006. Goiânia, 2006. Disponível em: < http://www.agenciaprisional.go.gov.br/noticias/noticia_public.php?publicacao=16843>. Acesso em 21 set. 2008.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Relatório Brasil, 2007**. Disponível em: < http://www.ovp-sp.org/relatorio_anistiai_2007_entre_o_onibus_em.pdf>. Acesso em 15 out. 2008.

APRENDENDO a ser livre. Portal do BB Educar. Fundação Banco do Brasil, 23 jun 2007. Brasília, 2007. Disponível em: < <http://www.fbb.org.br/bbeducar/pages/publico/expandir.fbb?codConteudoLog=6015>>. Acesso em 14 jul. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongermino, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 1ª. ed. São Paulo: Edipro, 1999.

BECKER, Howard. **Os estranhos: sociologia do desvio**. Buenos Aires: Tiempo Contemporâneo, 1971.

BERGER, P. L. e BERGER, B. O que é uma instituição social? In: Foracchi, M. M. e Martins, J. de S. **Sociologia e sociedade**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLSANELLO, Elio. Panorama dos processos de reabilitação de presos. **Revista Jurídica Consulex**. Brasília, DF, ano II, n. 20, p. 19-21, Ago. 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Código civil**. 46ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. **Estatuto da Advocacia e da OAB**. Lei nº 8.906 de julho de 1994. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/Lei8906EstatutoOAB.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009a.

BRASIL. **Lei de Execuções Penais**. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** [eletrônico]. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.455, de 7 de abril de 1997**. Fixa normas para combater as práticas de tortura em todo o território brasileiro. Brasília, 1997. Disponível em: <http://lproweb.procompa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_doc/lei_9455.pdf>. Acesso em 23 ago. 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3ª. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008b.

BRASIL, Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 5, de 19.7.1999**: dispõe sobre as Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 2000.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **CPI do sistema carcerário. Relatório final**. Brasília, 2008c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da educação. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da educação. **Relatório de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008d. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Relatório da situação atual do Sistema Penitenciário:** Educação e Profissionalização, Brasília, 2008a. Disponível em: < <http://www.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID=%7BB219BAF0-2EDE-4C5B892FDF6F1E6DF1A8%7D&ServiceInstUID=%7B4AB01622-7C49-420B-9F76-15A4137F1CCD%7D>>. Acesso em fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Relatório da visita de inspeção ao estado de Goiás.** Goiânia, GO, 12 mai. 2009b. Disponível em: < <http://www.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID=%7B581EB285-0D03-44ED-9B2A-0DB9814B6050%7D&ServiceInstUID=%7B4AB01622-7C49-420B-9F76-15A4137F1CCD%7D>>. Acesso em 09 ago. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: Autêntica; MEC/Secad, UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2009.

BRITTO, Luiz Percival. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris (Org). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado das letras, Associação de Leitura no Brasil - ABL, 1998.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2000.

CAMPOS, Marco Aurélio Pires. O drama das prisões. **Estado de Minas,** Belo Horizonte, 22 jun. 2009. Disponível em < http://jornalrecomeco.blogspot.com/2009_06_01_archive.html>. Acesso em 15 set. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

_____. **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos e medo**. São Paulo: Brasiliense/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989.

CHAVIER, Misilvan. **Ganhar também é saber perder**. Goiânia: editora Kelps, 2007.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. Prisão, tempo, trabalho e remição: reflexões motivadas pela inconstitucionalidade do artigo 127 da LEP e outros tópicos revisitados. In: CARVALHO, Salo de (Org.). **Crítica à execução penal**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2007, p. 529-562.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. Identidade. In: CODO, W.; LANE S. T. M (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 58-75.

COPPETI, Alessandro. Educação para libertar. **Tribuna do Planalto**, 17 out. 2008. Disponível em: <<http://www.tribunadoplanalto.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=6446>>. Acesso em 02 fev. 2009.

COSTA, Keila Matilda de Melo. **Literatura em minha casa: entre representações e práticas de leitura**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

CRIANÇAS PRESENCIAM VISITAS ÍNTIMAS EM PRESÍDIOS. **O Popular**, Goiânia, 22 jun. 2009. Disponível em <<http://www.redandi.org/verPublicacao.php5?L=&idpais=5&id=8812>>. Acesso em 18 ago. 2009.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Edição e sedição**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Análise Regional de Distribuição de Recursos FUNPEN. Brasília, DF, 2009. Gráfico 1 Disponível em: <http://www.carceraria.org.br/fotos/fotos/admin/.../Indice_Penitenciario.xls>. Acesso em 05 out. 2009.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Extrato Simplificado de Distribuição de Recursos – Índice Penitenciário/2009 de Goiás. Brasília, DF, 2009. Ilustração 2. Disponível em: <http://www.carceraria.org.br/fotos/fotos/admin/.../Indice_Penitenciario.xls>. Acesso em 05 out. 2009.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema Nacional de Informação penitenciária – InfoPen. **Dados consolidados.** 2006. Disponível em: <http://www.sejus.es.gov.br/download/consolidado_2006.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema nacional de informação penitenciária – InfoPen. **Dados consolidados.** 2008. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/Depen/data/Pages/MJC4D50EDBPTBRNN.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. **Recordação da casa dos mortos.** Tradução de José Geraldo Vieira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

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

DUTRA, Domingos (Relator). **Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.agenciasoma.org.br/arquivos/RelatorioCPIsistemaPenitenciarioVersao03jul08.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2009.

ELIAS, Norbert; SCOTSON J. L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A ordem do discurso.** 5ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau, 2003.

_____. **Micro-física do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22ª. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In. M.W. Bauer; G. Gaskell (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático (pp.64-89). Petrópolis: Vozes, 2002.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução: Dante Moreira Leite. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOIÁS. Conselho da Comunidade na Execução Penal. Ofício 108/2009 – Denúncia de maus tratos e tratamento degradante na Penitenciária Odenir Guimarães, Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, Goiás. Goiânia, 14 jul. 2009. Disponível em: <http://www.carceraria.org.br/fotos/fotos/admin/Mais/Noticias/Denuncia_Modulo_julho_2009.pdf>. Acesso em 23 ago. 2009.

GOIÁS. Superintendência do Sistema de Execução Penal. **Nossa Missão**. Goiânia, 2009. Disponível em <<http://www.susepe.go.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

GOULART, Lílian de Oliveira. **Preparativos da Cerimônia de Formatura com o Protesto “Livros que Voam”**. Goiânia, 2008. 1 fotografia.

_____. **Apresentação dos Detentos Alfabetizadores no Protesto “Livros que Voam”**. Goiânia, 2008. 1 fotografia.

HULSMAN, Louk. Alternativas à justiça criminal. In: PASSETTI, Edson (Org.) **Curso livre de abolicionismo penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

ÍNDICE DE ALFABETISMO FUNCIONAL, 2007. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo, 2007. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/inafresultados2007.pdf>>. Acesso em 23 set. 2008.

JESUS, Damásio E. de. Sistema penal brasileiro: execução das penas no Brasil. **Revista Jurídica Consulex**. Brasília, DF, ano I, n. 1, p. 24-28, Jan. 1997.

LEME, J. A. G. **A cela de aula**: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - PUC de São Paulo, São Paulo, 2002.

LEMGRUBER, Julita. **Relatório do Grupo de trabalho do sistema penitenciário**: Projeto Arquitetura Institucional do SUSP-SENASP/Ministério da Justiça e PNUD, 2004. Disponível no site Segurança Cidadã: <www.segurancacidade.org.br>. Acesso em: 26 ago. 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. **Política educacional para jovens e adultos**: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. 1997. Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1997.

MAGNANI, J. G. C. Discurso e representação, ou de como os Baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, R (Org.). **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 127-140.

MAIORIA dos detentos foi morta a tiros. **O Popular**, 27 nov. 2007. Disponível em: < diariopopular.com.br/edi_ant.html>. Acesso em 30 ago. 2008.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTHA, A. A. P. Leitura e coerência no caos: a literatura, no cárcere. In: VIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS, 2008, Santiago de Compostela. Da Galiza ao Timor. A lusofonia em foco. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela – **Publicacións**, 2005. v. II. p. 1621-1630.

MELLO, C. Ministro diz que Poder Público é omissos com presídios. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 11 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2009-jun-11/celso-mello-afirma-poder-publico-omisso-presidios>>. Acesso em 31 ago. 2009.

MELO, Orlinda Carrijo. **Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1997.

_____. **A invenção da cidade: leitura e leitores**. Goiânia: Ed. UFG, 2007.

MODESTO, Paulo. Mais de 3 mil pessoas foram libertadas nos mutirões carcerários. **Direito do Estado**, Salvador, 26 jun. 2009. Disponível em: < <http://www.direitodoestado.com.br/noticias/8794/Mais-de-3-mil-pessoas-foram-libertadas-nos-mutir%C3%B5es-carcer%C3%A1rios>>. Acesso em: 11 jul. 2009.

MOREIRA, Fábio Aparecido. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo**. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Edmundo. **O futuro alternativo das prisões**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Imprensa Oficial, dezembro, 2001.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura**. Cartagena, Colombia, 1985. Disponível em: < http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/legislacao-pfdc/tortura/docs_acord-internacionais/convencao_interamericana.pdf>. Acesso em 22 jan. 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC editora, 1990.

_____. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIMENTEL, Manuel Pedro. **O crime e a pena na atualidade.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1983.

PLANO Estadual de Reintegração Social do Reeducando. **Central de Notícias da Secretaria de Segurança Pública,** 19 dez. 2006. Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.sspj.go.gov.br/ag_noticias/con_noticia.php?col=2&pub=20548>. Acesso em 01 set. 2008.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** 2007/2008. Coimbra/Portugal: Edições Almedina, 2009. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/rdh>>. Acesso em: 18 ago.2009.

PORTAL BB Educar – Ler, escrever, libertar. Fundação Banco do Brasil, Brasília, 2009. Disponível em: <www.fbb.org.br/bbeducar/pages>. Acesso em 02 jul.2009.

RAMALHO, José Ricardo. **O mundo do crime: a ordem pelo avesso.** São Paulo: IBBCRIM, 2002.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere.** Rio de Janeiro: Record, 1996. Vol. I e II.

REEDUCANDO morre na CPP. **Portal do Ministério Público do estado de Goiás,** Goiânia, 10 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.mp.go.gov.br/portalweb/conteudo.jsp?page=1&conteudo=noticia/26bec4d3ebff6b0beb050fc802635c98.html>>. Acesso em 12 dez. 2008.

Relatório sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil, <http://www.oas.org/main/portuguese/> ONU, Comissão de Direitos Humanos, Relatório sobre a Tortura no Brasil, 1997, <http://www.global.org.br/portuguese/arquivos/tortura1.pdf> (acessado em 15/08/2009).

ROCHA, Luiz Carlos da. **A prisão dos pobres.** 1994. 301 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

RODRIGUES, M. E. C. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no Projeto AJA**. 2000. Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2000.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

SALLA, F. A. Educação como Processo de Reabilitação In: MAIDA, M. J. D (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, 1993, p. 93-98.

SANTOS, Claudionor Mendonça. Tipificação da violência estatal. **Correio da Cidadania**, São Paulo, 24 set. 2008. Disponível em: < <http://www.correiodacidade.com.br/content/view/2369/>>. Acesso em 12 jul. 2009.

SANTOS, Pedro dos. Ideologia de uma Política de Segurança Pública. **Pastoral Carcerária**, São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.carceraria.org.br/default2.asp?pg=sys/layouts/content&ct_cod=4247>. Acesso em 26 set. 2009.

SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da PUC de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVEIRA, Valdir João. **Apostila de formação básica**. São Paulo: Pastoral Carcerária Nacional – CNBB, 2002. Disponível em: <<http://www.carceraria.org.br>>. Acesso em: 07 ago. 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda B. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

THOMPSON, Augusto. **Quem são os criminosos?** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHI, Maria Zaira. **Literatura e antropologia do imaginário**. Brasília: UnB, 2003.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzman (org.) **Leitor formado, leitor em formação:** a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento escolar.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2^a. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **Em busca das penas perdidas:** a perda de legitimidade do sistema penal. Tradução de Vânia Romano Pedrosa e Amir Lopez da Conceição. 5^o Edição. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

APÊNDICE I

DETENTOS ALFABETIZADORES ENTREVISTADOS:

1. André, 27 anos, cumpre pena por tráfico de drogas (nível superior com pós-graduação).
2. Cláudio, 26 anos, aguarda julgamento na CPP. Foi preso por formação de quadrilha, falsidade ideológica e adulteração de documentos (nível médio).
3. Claudionor, 55 anos, aguarda julgamento na CPP. Foi preso por assalto a bancos (nível médio).
4. Expedito, 24 anos, cumpre pena por roubo de cargas e formação de quadrilha (nível médio).
5. Francisco, 39 anos, cumpre pena por contrabando de mercadorias (nível superior).
6. Ismael, 33 anos, aguarda julgamento na CPP. Foi preso por seqüestro e cárcere privado (nível médio).
7. José, 32 anos, aguarda julgamento na CPP. Foi preso por roubo e estelionato (nível médio).
8. Maria Salete, 29 anos, aguarda julgamento na CPP. Foi presa por apoiar o companheiro em suas ações no tráfico de drogas (nível médio).

DETENTOS ALFABETIZADOS ENTREVISTADOS:

- 1) Adriano, 22 anos, cumpre pena por homicídio.
- 2) Antonia, 34 anos, aguarda julgamento na CPP. Foi presa por tráfico de drogas e porte ilegal de armas.
- 3) Jonas, 42 anos, aguarda julgamento na CPP. Foi preso por latrocínio.
- 4) Juninho, 19 anos, aguarda julgamento na CPP. Foi preso por roubo.
- 5) Miguel, 45 anos, cumpre pena por tráfico de drogas.
- 6) Pedro, 23 anos, cumpre pena por homicídio.
- 7) Sebastiana, 29 anos, condenada por homicídio.
- 8) Sinésio, 48 anos, aguarda julgamento na CPP. Foi preso por co-autoria em crime de seqüestro relâmpago.

APÊNDICE II

ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS DETENTOS ALFABETIZADORES DO COMPLEXO PRISIONAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA

- 1) Qual é o seu grau de escolaridade?
- 2) Fale sobre essa formação: diga como foi e dê sua opinião sobre a base teórica (se boa ou não) para sua postura como alfabetizador.
- 3) Por que você se tornou alfabetizador ou alfabetizando dentro do presídio?
- 4) Deseja continuar realizando trabalhos de alfabetização em sala de aula? Dentro e fora da prisão?
- 5) Procura se capacitar realizando leituras?
- 6) Que livros gosta de ler?
- 7) Onde consegue os livros e como?
- 8) Pretende estudar no ensino regular enquanto estiver aprisionado?
- 9) Deseja continuar estudando quando sair da prisão?
- 10) Para você, como deve se iniciar o processo de alfabetização na escola?
- 11) Fale dos encontros pedagógicos ou das aulas realizadas no período da alfabetização no interior do presídio.
- 12) Qual é a sua opinião sobre a proibição de ler livros nas celas?
- 13) Fale com suas palavras o que é alfabetização e em que sentido ela pode ajudar as pessoas que estão encarceradas.
- 14) Fale sobre outras experiências educacionais.
- 15) O que você pensa sobre a educação no Brasil nos dias de hoje?
- 16) Quais são as suas perspectivas após sair da prisão?
- 17) O que é a leitura para você?
- 18) Qual foi o último livro que leu e quando?
- 19) Em que sentido a leitura poderá ajudá-lo na vida? O que você gosta de ler?
- 20) Por fim, o que você gostaria de falar mais?

APÊNDICE III

ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS DETENTOS ALFABETIZADOS DO COMPLEXO PRISIONAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA

- 1) O que achou do processo de alfabetização na prisão?
- 2) Fale sobre outras experiências educacionais.
- 3) Quais são as suas perspectivas após sair da prisão?
- 4) Para você, como deve se iniciar o processo de alfabetização na escola?
- 5) Procura se capacitar realizando leituras?
- 6) Que livros gosta de ler?
- 7) Onde consegue os livros e como?
- 8) Pretende estudar no ensino regular enquanto estiver aprisionado?
- 9) Deseja continuar estudando quando sair da prisão?
- 10) Qual é a sua opinião sobre a proibição de ler livros nas celas?
- 11) Fale com suas palavras o que é alfabetização e em que sentido ela pode ajudar as pessoas que estão encarceradas.
- 12) O que você pensa sobre a educação no Brasil nos dias de hoje?
- 13) O que é a leitura para você?
- 14) Em que sentido a leitura poderá ajudá-lo na vida? O que você gosta de ler?
- 15) Por fim, o que você gostaria de falar mais?

ANEXO I



Relatório do IV Encontro Pedagógico de Alfabetizadores

Projeto BB Educar

Data: 30/11/07

Horário Previsto: 09:00

Horário de Início: 10:00

Término: 12:30

CPP – Casa de Prisão Provisória

Nº	Alfabetizador	Nº Inicial de Alunos	Nº Atual de Alunos	Observações
BLOCO 1A				
01	Paulo Eduardo de Carvalho	30	18 a 20	As dificuldades diminuíram. Ficaram satisfeitos quando ouviram de um alfabetizando a seguinte frase: “Não preciso mais manchar o dedo, já sei assinar meu nome”.
02	Severino Frederico Severo			
03	Vinícius Teófilo de Moraes			
BLOCO 1B				
01	Aderci Divino do Carmo	20	18	Ficaram 24 dias sem aula regular. O Bloco cumpria castigo (medida disciplinar) reduzindo o horário de banho de sol para duas horas diárias. Com a escassez do horário não foi possível a ministração das aulas nesses dias.
02	Ronaldo Alves Viana			
03	Jair Ferrari Belizário	08	09	Dão aulas para quem está no isolamento em castigo ou por falta de convívio na Ala. Por motivo de rotatividade estão sempre mudando o planejamento.
04	Cleidiomar Alves da Silva Camargo			

	BLOCO 2A			
01	Helly Carlos da Costa Elias	28	16	Não têm mais nenhum aluno que não saiba ler e escrever. Três que eram analfabetos saíram lendo e escrevendo.
02	Alysson Henrique Ferreira Faustino			
	BLOCO 2B			
01	Edney Santana da Silva	26	08	Diminuição dos alunos. A turma em sua maioria pegou alvará de soltura. Conteúdos Trabalhados: Meio Ambiente Diversidade Cultural Formação do Povo Brasileiro Obs.: As aulas têm sido enriquecidas com as experiências de dois alunos de outros países (Paraguai e Argentina)
02	Wellington Rogério Oliveira Silva			
	BLOCO 3A			
01	Márcia Maria Rincon	30	30	Sem analfabetos, a única que ainda participava recebeu progressão de regime. Estão trabalhando com artesanato
02	Vanessa Xavier de Lima			
	BLOCO 3B			
01	Fredy Fernando Schenck	35	19	“Havia um aluno que não tinha nenhuma coordenação motora, não sabia nem desenhar e estava quase chegando lá, não chegou porque recebeu progressão de regime. Eu queria ver até onde ele chegaria. O aprendizado dele me motivava muito” (Fredy) Não tem sido muito rigoroso quanto a horários.
	BLOCO 4A			
01	Eduardo Leite Aquino	35	11	Não têm mais nenhum aluno analfabeto. As aulas seguem com um bom ritmo apesar da rotatividade da turma. Perderam parte do material devido a revista de segurança, onde parte do material foi destruída.
02	Adalberto Brandão Agostinho de Castro			
Nº de Alfabetizadores CPP: 16				
Nº de Alunos: 131				

POG – Penitenciária Cel. Odenir Guimarães

Nº	Alfabetizador	Nº Inicial de Alunos	Nº Atual de Alunos	Observações
Ala A				
01	Alexandre de Sousa Silva	30	39	<p>Trabalham cada alfabetizador com uma turma de 20 alunos. Reúnem-se de segunda à sábado.</p> <p>Enfrentam problemas com carteiras escolares, estão tendo aulas sentados no chão. Sugeriram bancos de madeira para melhor adequação ao espaço.</p> <p>*Sugerimos pranchetas para apoio para serem entregues na próxima remessa do material do BB- Educar.</p>
02	Ironides Miguel			
Ala C				
01	Edivaldo Nunes Dias	53	48	<p>Resultado satisfatório. Muita aceitação do Projeto BB Educar pela Ala (credibilidade).</p> <p>Agradecem a reposição do material e o apoio que a equipe da Gerência Educacional têm dispensado a eles.</p> <p>“Não estamos no método tradicional, agora estamos conseguindo dar aulas mais dinâmicas” (Jorge)</p> <p>Estão tendo cinco horas de aulas diárias de segunda à sexta-feira incluindo alguns sábados.</p> <p>Obs.: Os alunos do BB Educar vêm com dúvidas de outros alunos para sanarem dúvidas durante as aulas.</p>
02	José Antônio Palinhos Jorge P. Coher			
Ala 310				
01	Fábio Pereira da Silva	23	17	<p>Há 17 alunos e destes de 10 a 12 realmente interessados.</p> <p>Precisam de carteiras escolares.</p> <p>Utilizavam bancos de madeira que foram destruídos durante as revistas e visitas. Improvisaram assentos com caixotes de madeira.</p> <p>Solicitaram quatro (04) kits material / aluno.</p>
02	Wellington Cavalcante de Oliveira			
Pátio Enfermaria				
01	Lázaro Gomes Teixeira Júnior	30		<p>Não compareceu ao IV Encontro Pedagógico.</p>
<p>Nº de Alfabetizadores POG: 07 Nº de Alunos POG: 104</p>				

Casa do Albergado

Nº	Alfabetizador	Nº Inicial de Alunos	Nº Atual de Alunos	Observações
01	Vilmondes Silva Araújo	13	00	Não está mais no Programa por estar exercendo fora do presídio trabalho remunerado.

Nº de Alfabetizadores: 00

Nº de Alunos: 00

TOTAL GERAL: Alfabetizadores: 23 – Alfabetizandos: 235

Observações Gerais:

* Foram entregues os quadros negros que foram solicitados pelos alfabetizadores.

* Registra-se a presença do Diretor da CPP Cap. Sérgio Duarte, o qual libera um dia para realizarmos uma confraternização de Final de Ano com todos os alfabetizadores e coordenadores do Projeto BB-Educar (Verificar o melhor dia para esta reunião).

* É colocado pelos reeducandos a importância da remissão de pena pelo estudo ou trabalho intelectual. É colocado também que mesmo tendo sido uma concessão do Juiz, por motivos que nos foge ao controle, pode não ser aceito o pedido de remissão. Fica estabelecido que no próximo encontro a Equipe da Gerência Educacional trará uma resposta sobre este assunto.

* Sobre a remuneração: No momento a Secretaria de Justiça passa por um momento de transição não podendo assim assumir este compromisso.

* Agradecemos a presença do Sr. Rui Saturnino Ruas, Superintendente de Varejo do Banco do Brasil, o qual abrilhantou o nosso encontro com sua presença e com uma palavra reflexiva sobre os níveis do ser humano “Em que nível estou?”.

* Agradecemos mais uma vez a presença do Sr. Antônio Artequelino da Silva Neto, coordenador, cooperador e amigo desta equipe. Gostaríamos de parabenizá-lo pelo esforço e dedicação a nós dispensados.

Coordenador Geral: Antonio Artequilino da Silva Neto

Coordenadoras locais: Daniele Afonso do Prado e Lilian de Oliveira Goulart

Gerente de Assistência Educacional e Profissional da SEJUS: Filogonia Alves Santana e Silva

Superintendente de Reintegração Social da SEJUS: Cinthya Hayashida de Carvalho Zortea

ANEXO II

“LÍVROS QUE VOAM”



Temos a honra de convidá-lo para a Cerimônia de certificação do Programa BB - Educar que acontecerá no dia 23 de junho de 2008 às 15 horas no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.

Secretaria de Segurança Pública e Banco do Brasil

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](#)