



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA RIBEIRO GOMES

**O CURRÍCULO NUMA ESCOLA PRISIONAL FEMININA: OS
IMPASSES DO COTIDIANO.**

RIO DE JANEIRO

2008

PRISCILA RIBEIRO GOMES

**O CURRÍCULO NUMA ESCOLA PRISIONAL FEMININA: OS
IMPASSES DO COTIDIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Dayse Martins Hora.

RIO DE JANEIRO

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O CURRÍCULO NUMA ESCOLA PRISIONAL FEMININA: OS IMPASSES DO COTIDIANO

PRISCILA RIBEIRO GOMES

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Dayse Martins Hora

Orientadora -UNIRIO

Professora Doutora Lucília Augusta Lino de Paula – UFRRJ

Professora Doutora Nailda Marinho da Costa Bonato – UNIRIO

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais

À minha querida irmã

Ao meu namorado Ednilson

Ao meu professor Augusto Maia

À minha orientadora Dayse Hora

E a todos que vêem na educação um instrumento pela busca da democracia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido à vida;

À minha avó, pelas suas sábias palavras nos momentos difíceis da seleção do
mestrado;

Aos meus pais que mesmo com todas as dificuldades me deram condições para
estudar e me tornar o que sou hoje;

À minha irmã, Paula, pelo companheirismo nesta caminhada;

Ao meu namorado, que durante todo este tempo esteve ao meu lado, sendo muito
compreensível;

Ao meu Prof. Augusto Maia, que com este jeito de “paizão”, sempre acreditou em
mim, me incentivando a cada dia;

À minha orientadora Dayse Hora por toda sabedoria, paciência, carinho e confiança;

Às Professoras Nailda Bonato e Lucília Lino que contribuíram com suas preciosas
orientações, enriquecendo este trabalho;

Aos meus professores do Mestrado pelo conhecimento oportunizado,

À Prof^a. Maria de Nazaré, Diretora da Escola Estadual Roberto Burle Marx pela
imensa colaboração;

Às internas da Penitenciária Talavera Bruce que aceitaram fazer parte desta
pesquisa.

“Cuidado com a emergência? Cuidado por quê?
A vida toda lutei pelo estrutural. Para quê? Para chegar aos 58 anos (1993) e ver
que temos 32 milhões de miseráveis? Tenho medo de soluções que não
enfrentamos desafios do emergencial. Reivindico o direito de repensar o Brasil,
mesmo sem ter a solução. A responsabilidade das mudanças é nossa. Façamos
com energia, com força, com entusiasmo, com alegria, superando as dificuldades,
inventando formas, MAS FAZENDO!!!”.

Betinho

RESUMO

O presente estudo é fruto das preocupações suscitadas em torno do espaço prisional, na tentativa de propor um maior engajamento entre o Poder Público e a sociedade civil organizada no que tange à luta do direito à educação para jovens e adultos privados de liberdade, apontando a necessidade da elaboração de políticas públicas de currículo adequadas para esta realidade, que puderam ser verificadas através das investigações realizadas no cotidiano prisional, demonstrando o quanto essas ações são importantes para a emancipação e ressocialização da mulher presa.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, educação no sistema penitenciário, políticas públicas, currículo, ressocialização.

ABSTRACT

This study is the result of the concerns raised around the area prison, in an attempt to offer a greater engagement between the Public Power and organized civil society as it pertains to fight for the right to education for young people and adults deprived of freedom, pointing to the need of formulation in public politics on curriculum, appropriate to this reality, which could be verified through investigations conducted in the daily prison, demonstrating how these actions are important for the emancipation and resocialization of imprisoned woman.

KEYWORDS: adult and youth education, education in the prison system, public politics, curriculum, resocialization.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO: TEMA E PROBLEMA	9
1.1 Objetivos	
21 1.2 Justificativa e Relevância	
22 1.3 Metodologia	
23 2- CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PRISIONAL	
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	29
2.1 O processo de criação das primeiras escolas em presídios no Estado do Rio de Janeiro	33
2.2 A situação da educação prisional na atualidade	35
3- A PRISÃO COMO INSTITUIÇÃO TOTAL	40
3.1 O cotidiano na Penitenciária Talavera Bruce: as complexidades do gênero	45
4- SITUANDO O CAMPO DO CURRÍCULO	51
5- EDUCAÇÃO DE PRESOS E CURRÍCULO: Algumas questões	56
5.1 Educação prisional, práticas educativas e currículo	59
5.2 Educação prisional e Educação Extra-muros: mas o que têm de diferentes?	64
6 –EXPOSIÇÃO DA PESQUISA: Coleta e análise dos dados	68
6.1 O percurso traçado para a pesquisa	69
6.2 O perfil das entrevistadas	71
6.3 A reflexão sobre a trajetória de vida das entrevistadas	71
6.4 A importância da escola para as alunas	73
6.5 A relação escola e trabalho	76
6.6 Dificuldades entre escola e rotina da Unidade	78
6.7 O currículo praticado na escola	82
6.8 Currículo e material didático: Alguns apontamentos	84
6.9 Currículo, educação formal e educação profissional: Idéias complementares	90
7- CONSIDERAÇÕES FINAIS	
92	

REFERÊNCIAS

99

ANEXOS

104

1- INTRODUÇÃO: TEMA E PROBLEMA

Se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertados. Se pudéssemos nos livrar das relações de poder inerentes ao capitalismo, o conhecimento corporificado no currículo já não seria um conhecimento distorcido e espúrio (SILVA, 2004, p. 149).

Este estudo surgiu das preocupações suscitadas em torno do nosso espaço de atuação profissional, o ambiente prisional, na tentativa de convidar professores, pesquisadores da área de educação, os órgãos competentes do sistema penitenciário e a sociedade civil organizada para uma reflexão sobre as práticas educativas nas penitenciárias. A avaliação de políticas públicas para o atendimento de um currículo mais adequado para esta realidade, exige que se enfrente sua diferença em relação às demais escolas, pautando-se no cotidiano prisional, direcionando-se às ações sócio-educativas, a fim de discutir quais as práticas educativas mais adequadas que possam contribuir para a reintegração do preso ao convívio social. Belloni (2003, p. 44) define que “política pública é a ação intencional do Estado junto à sociedade”. A autora a partir da definição apresentada complementa ainda que uma política pública “deve estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais”

Quando falamos em avaliação de políticas públicas, segundo Belloni (2003, p. 45) estamos tratando de uma parte que integra o processo de desenvolvimento da política pública, pois possibilita uma averiguação sistemática do cumprimento de sua função social. O processo de avaliação tem como finalidade conhecer os fatores positivos de uma política, sinalizando seus equívocos e carências, a fim de promover seu aprimoramento ou sua reformulação de acordo com o grupo social a que se destina. Analisar e compreender todo o contexto com vistas a revisão ou substituição de uma determinada política busca, fundamentalmente, a participação dos sujeitos internos que estão diretamente envolvidos como: agentes penitenciários, diretores, professores e outros servidores que atuam na área da educação e também sujeitos externos, que seriam a sociedade civil e as pessoas que trabalham a serviço do poder público, sendo a ação destes essenciais do ponto da política que está sendo avaliada, acreditando ser o resultado desta

implementação relevante não só para seus formuladores, mas para todos os setores sociais atingidos direta ou indiretamente.

Cumprido esclarecer que não é a intenção deste trabalho realizar, neste momento, uma avaliação de políticas públicas de educação para jovens e adultos privados de liberdade, mas sim apontar o quanto, no conjunto dessa política pública, são deficientes as políticas públicas de currículo existentes e aplicadas no âmbito da educação de jovens e adultos, e neste caso em especial, de jovens e adultos que se encontram encarcerados. Notamos, nesse caso, após investigar o cotidiano da educação prisional, uma maior ausência destas ações, principalmente por entrarem em conflito com o dia-a-dia da prisão, necessitando serem revistas e reavaliadas pelo poder público. Assim, esta discussão se encontra no campo da educação de jovens e adultos, também com lacunas na definição de políticas curriculares.

No caso deste trabalho não podemos esquecer que estamos tratando da população carcerária, onde o sucesso ou fracasso de uma política pública atinge diretamente toda a sociedade.

Dentre os diversos tipos de avaliação existe a avaliação educacional que tem como objetivo avaliar questões relativas ao ensino e a aprendizagem, ou seja, quando um indivíduo ou grupos são submetidos a processos a fim de adquirir saberes, diz respeito a verificar como aquele indivíduo ou grupo a ser analisado está desempenhando sua atividade no campo educacional, seja aprendendo ou ensinando.

Ainda fazendo uso das idéias de Belloni (2003), devemos considerar também como avaliação educacional aquela que se destina à análise de currículos ou programas de ensino, seja qual for a sua extensão, ratificando que estas ações estão inseridas no âmbito das políticas públicas. A área da avaliação educacional tem crescido bastante, o que é muito positivo, pois tem contribuído de forma significativa para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem e organização curricular, tanto nos sistemas formais de ensino quanto nos não-formais, podendo também ser expandido ao campo da educação profissional.

É importante ressaltar que a avaliação educacional deve ser compreendida como uma avaliação emancipatória, ou seja, tem como caráter a emancipação dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, apoiando-nos em Saul, citado por Belloni, podemos definir avaliação emancipatória como:

um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas

educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua 'própria história' e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL *apud* BELLONI 2003, p. 18).

Preocupa-nos dessa forma, pensar que tipos de vínculos a educação prisional realiza no sentido de uma avaliação emancipatória desses sujeitos apenados envolvidos. Significa refletir acerca de quais ações são implementadas com o objetivo de alcançar a emancipação desses sujeitos esquecidos.

Tendo em vista que o cotidiano escolar fora de uma penitenciária já é complexo, como ficaria, então, o espaço escolar que tenta se manter dentro de uma prisão onde pouca importância é dada ao assunto?

Na tentativa de compreender melhor o cotidiano prisional, em especial, a escola com características diferenciadas existente na maioria dos presídios no estado do Rio de Janeiro, é que demos início a este trabalho. Na verdade, fomos aos poucos nos aproximando dessa realidade e no seu cotidiano fomos levantando determinadas questões, pois algumas situações que eram observadas não condiziam com os discursos oficiais tanto do poder judiciário quanto dos órgãos centrais de educação. Inicialmente, um dos fatores que atraiu bastante nossa atenção foi no tocante à frequência de alunos a estas escolas, que de certa forma era relativamente baixa, tendo em vista o número de matriculados.

Ao iniciarmos esta discussão, analisamos a situação educacional do sistema penitenciário no Rio de Janeiro onde verificamos que existiam 12 escolas estaduais¹, cobrindo níveis educativos que vão desde a primeira à oitava série do Ensino Fundamental. Cabe acrescentar que pouquíssimas escolas oferecem o Ensino Médio, pois segundo a Lei de Execuções Penais (LEP) é obrigação do Estado oferecer apenas o ensino fundamental, enquanto todos nós sabemos que é dever do Estado oferecer educação a todos os cidadãos, independente da situação em que se encontrem. Desta forma, dos 23.054² presos custodiados pelo sistema penitenciário, apenas 3.306 (16,75%) estão matriculados, levando-se em consideração que do total de matriculados há uma frequência que varia de 50% a 70% de alunos (1.653 a 2.314 alunos). Além destas escolas de ensino regular que

¹ Informação retirada do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 15.05.07.

² Fonte: Ministério da Justiça, publicado em 2006. Estatística realizada no ano de 2005, referente à população do Sistema Penitenciário no Estado do Rio de Janeiro.

estão ligadas à Secretaria Estadual de Educação, a Superintendência de Educação e Cultura³ do Sistema Penitenciário passou a incorporar, no final da década de 1960, em seu programa de ressocialização, todas as ações educativas, que incluíam desde atividades educacionais até as profissionalizantes, contando com a colaboração de fundações e organizações.

Imbuídos na pesquisa, procuramos compreender os fatores que levavam a este baixo número de frequência, com intuito de investigar o que estava sendo, até então, proposto de diferente para este tipo de escola, que não pode ser considerada igual às demais escolas da rede estadual, ou seja, que ações educativas estavam sendo direcionadas para estas classes escolares, partindo do pressuposto que seja uma educação mais adequada.

Na tentativa de compreender a estrutura de funcionamento dessas escolas, optamos também por recorrer diretamente a pessoas que estavam envolvidas neste processo. Assim, em conversas informais com a professora Marileia Santiago, que à época ocupava o cargo de Coordenadora dessas escolas, na Secretaria Estadual de Educação, realizadas em 2006, tomamos conhecimento de que não existe, no Rio de Janeiro, propriamente, o que se poderia denominar de uma Coordenadoria de Educação, compatível aos moldes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Na verdade, a professora integra um grupo de profissionais da área de educação que sempre se interessou pelo estudo do novo, do diferente, passando a serem identificados pelos colegas da Secretaria e outros profissionais do meio, como o grupo de pessoas que se deveria recorrer na busca de discutir as práticas educativas direcionadas a grupos sociais específicos no Estado do Rio de Janeiro. Esse mesmo grupo da Secretaria Estadual de Educação, também, se ocupa da educação de índios, de presos e da diversidade etno-racial. Mas, efetivamente, a equipe faz parte da Subsecretaria Adjunta de Planejamento Pedagógico.

Na falta de recursos financeiros e humanos para a existência oficial no organograma da Secretaria Estadual de Educação, este grupo funciona como referência de apoio para tratar dos assuntos de educação prisional, ou seja, ainda não se reconhece as especificidades destas escolas, sendo encaradas como escolas comuns da rede estadual de educação, não recebendo nenhuma assistência especial, apenas sendo incluídas na Coordenadoria Regional Metropolitana IV⁴, no conjunto das outras

³ Passando a denominar-se, no ano de 2007, Coordenação de Inserção social.

⁴ Coordenadoria Regional responsável pelas escolas estaduais da Zona Oeste do Estado do Rio de Janeiro. Engloba os seguintes bairros: Campo Grande, Jabour, Realengo, Costa Barros, Santa Cruz, Inhoaíba, Bangu,

escolas da rede pública estadual. Integrar a Regional Metropolitana IV, em nosso entendimento, não se caracteriza um problema, muito ao contrário, seria uma proposta de integração ao sistema educacional. Porém, não existir um tratamento específico, ou este ser feito por diletantismo de alguns, isso, sim, é um grande problema.

Nesse momento tornou-se possível compreender melhor a questão que nos levou inicialmente a realizar este trabalho, pois como podem ser desenvolvidos os mesmos procedimentos e práticas de ensino a uma classe que se encontra numa realidade tão específica?

Envolvidos neste contexto, buscamos pensar a necessidade da educação no processo de ressocialização da pessoa encarcerada, que significa um cidadão em melhores condições de retorno à sociedade, um cidadão pronto para exercer sua cidadania. Porém, não podemos nos esquecer que este processo de perda de valores e de reconhecimento de si próprios ocorre com os indivíduos encarcerados, bem antes de serem sentenciados e condenados à perda de liberdade. Vale ressaltar que os internos penitenciários são na grande maioria negros, pobres com pouca ou quase nenhuma instrução, que vivem precariamente em favelas e bairros pobres das periferias das cidades, ou seja, mesmo quando em liberdade já haviam sido excluídos do acesso aos bens sociais mínimos como educação, saúde e habitação a que tem direito qualquer cidadão. A questão da negritude apontada, também é marcada por um fato histórico, da afro-descendência de origem escrava, ou seja, após a abolição dos escravos a mão-de-obra livre, ociosa aumentou, e com ela o número de desemprego, da competitividade, gerando um descontentamento, a ponto de terem que buscar por outros caminhos um modo de sobreviver. Esse fato pode ser reafirmado ao tomarmos contato com a citação de Nagle (2001), quando relata sobre a situação social na Primeira República, ao enfatizar:

Posteriormente, a abolição da escravatura, a introdução do trabalho livre, as modestas tentativas de industrialização e a expansão dos núcleos urbanos provocaram aumento no contingente de mão-de-obra disponível e de baixo custo, que é empregada nas mobilidades cada vez mais diferenciadas do trabalho artesanal e industrial (NAGLE, 2001, p. 43).

É preciso compreender que “os cidadãos por viverem em sociedade cedem apenas uma parcela de sua liberdade e direitos, por essa razão não se pode aplicar penas

Jardim Bangu, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Magalhães Bastos, Pedra de Guaratiba, Senador Camará, Ilha de Guaratiba, Barra de Guaratiba, Padre Miguel, Paciência, Vila Kennedy, Jardim Palmares, Santa Margarida, Vila Militar, Vila Aliança, Deodoro, Sepetiba, Santíssimo, Pavuna, Guadalupe, Cosmos, Honório Gurgel.

que atinjam direitos não cedidos, como acontece no caso das sanções cruéis” (Declaração dos Direitos do Homem).

É exatamente por viverem em sociedade e ser esta sociedade desigual, completamente dualizada, que grande parcela da população não goza de seus direitos, sendo estes direitos usufruídos na sua plenitude por aqueles que desfrutam de maior capital financeiro e conseqüentemente cultural e material⁵. No caso da educação, quantas que estão presas deixaram de ter acesso à ela antes de serem capturadas?

As sociedades dualizadas – sociedades de ganhadores e perdedores, de *insiders* e *outsiders*, de integrados e excluídos – , longe de apresentarem-se como um desvio patológico do aparentemente necessário processo de integração social que deveria caracterizar as sociedades modernas, constituem hoje uma evidência indisfarçável da normalidade que regula o desenvolvimento contemporâneo das sociedades competitivas. Embora seja certo que no Terceiro Mundo este caráter dualizado (e dualizante) expressa-se com inusitada selvageria, o *apartheid social* atravessa implacável a economia-mundo, além das diferenças particulares com que se manifesta em cada cenário regional (GENTILI, 1995, p. 233- 234).

Em suma, sendo alvo dos poderes e das acusações, com maior freqüência, os pobres passam a encher as prisões, de tal forma que se naturaliza a presença massiva desses estratos sociais, como se as prisões fossem criadas para eles, pois mesmo sendo a lei a igual para todos, vemos que aqueles que desfrutam do capital permanecem por menos tempo nas prisões. Este é um dos fatores que explica o fato concreto de cadeias cheias de excluídos financeiramente e culturalmente, pois o código é criado pela classe dominante que estabelece as regras a partir de sua necessidade de controle.

Para enfatizar alguns fenômenos histórico-sociais, que tiveram e continuam tendo conseqüência sobre determinados modos de vida, Nagle diz:

A análise da estratificação social no Brasil republicano deve iniciar-se com a indicação das transformações econômicas operadas no sul do país, particularmente nas zonas cafeeiras. Nestas emerge nova classe que desloca a velha aristocracia rural, de que falam os estudiosos, o que influenciará a ordem econômica, política, social e cultural de toda a República Velha (NAGLE, 2001, p.42).

Assim, falar em exclusão nos dias de hoje é abordar a forma que se constituiu o neoliberalismo vigente, sem perder de vista as relações capitalistas, a existência de classes sociais, a alienação e exploração, são características que estão intimamente

⁵ Pensando por esse prisma, podemos refletir se seria justo conceder o direito da cela especial para aqueles que, diferentemente tantos outros, puderam desfrutar de todos os seus direitos.

vinculadas a este sistema. Vários processos evidenciam essas características, que tentam se camuflar, se apropriando dissimuladamente de outras tantas denominações, fazendo com que pensemos que a “máquina” capitalista foi menos atuante, porém, como acreditar que o sistema foi atenuado se as relações capitalistas que engendram este panorama se mantêm e se mostram cada vez mais fortalecidas? Utilizando-se de seu poder ideológico, o sistema forja a realidade para aqueles que têm pouco conhecimento dela, manipulando a verdade, buscando criar uma crença de que a crise do capitalismo é passageira, no entanto, ele vem se mantendo até a atualidade, valendo-se de seus artifícios para prevalecer no poder. No trecho abaixo, podemos compreender melhor esta explicação ao mencionar que:

Não obstante a globalização do capitalismo atual significar, no plano histórico, uma exacerbação dos processos de exploração e de todas as formas de exclusão e violência, produção de desertos econômicos e humanos, os conceitos de pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, sociedade do conhecimento, surgimento do cognitariado, dão a entender que a estrutura de exploração capitalista foi superada, sem que se tenha superado as relações capitalistas (FRIGOTTO, 1995, p. 81).

Analisando o sistema capitalista, vemos o quanto ele é letal a partir do momento em que rouba da maioria o direito a uma vida digna, que se dá por conta da ampliação do desemprego estrutural, pela criação de desertos econômicos e humanos, ocasionando conseqüentemente um aumento no número dos processos de marginalização. Assim sendo, já que estamos tratando de indivíduos que são marginalizados, ou seja, que são colocados à margem de seus direitos e que na maior parte das vezes não tiveram outra saída a não ser se tornarem marginais, é que se faz importante levantar o assunto da exclusão em nosso trabalho, para enfatizar que nem sempre isso ocorre por escolha ou vontade própria do indivíduo, que é muitas vezes levado a agir desta forma, uma vez que nos encontramos regulados por um Estado mínimo, onde os olhares voltam-se em primeiro lugar para o capital. Com isso, a minoria privilegiada se beneficia com todo luxo, *glamour*, ostentando todos os prazeres da vida, enquanto a maioria, pobre, miserável procura encontrar uma saída de todos os lados e sem perspectivas de melhoras acaba protegendo-se da violência estabelecida pela elite, agindo com violência, ou seja, furtando, traficando etc.

A idéia-força balizadora do ideal neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese de Estado

mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis de mercado, Na realidade, a idéia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 1995, p.84, grifo do autor).

O que esperar de um Estado, que sua prioridade maior é atender os interesses do mercado, no qual para alcançar o lucro não mede esforços? Em que a população aparece (não podemos dizer nem que em segundo plano) quiçá em terceiro, ou quarto plano? Que País é esse, onde a marginalização cresce a cada dia?

Ora, não poderíamos deixar de salientar que fruto desta exclusão social advém a criminalidade, pois onde existirem diferenças sociais tão acentuadas, a criminalidade se apresentará como uma característica própria do sistema. É como nos explica Pellegrino, em reportagem à Folha de São Paulo (1984), mas que pode ser transportada para o contexto abordado.

A criminalidade é a expressão e consequência de uma patologia social suficientemente grave para gerá-la. Uma crise social se torna apta a fomentar a criminalidade quando chega a lesar, por apodrecimento grave, os valores sociais capazes de promover a identificação agregadora entre os membros de uma comunidade. A criminalidade é efeito das contradições da organização da sociedade, ela é um fenômeno social, inerente a própria estrutura da sociedade.

Contudo, vimos que o capitalismo se configura pela lógica desigual, é desigualdade em todos os aspectos: materiais, sociais, culturais, etc. Porém até então, estamos nos reportando à sociedade, ou melhor, dizendo, as pessoas que têm seu livre arbítrio, que gozam da prerrogativa de ir e vir. Se para tais pessoas, os direitos básicos à vida são, podemos dizer quase que negados, na medida em que existem de forma muito precária, como se encontra o acesso a tais direitos, como por exemplo: saúde, educação, trabalho, dentre outros, quando o foco da questão são pessoas presas?

Observamos que, neste caso, seria excluir o que está mais que excluído, ou seja, é a “exclusão da exclusão”. É neste sentido que queremos ressaltar, enfatizando que a maioria que está dentro das prisões já passou por este processo antes mesmo de adentrarem nestas instituições, porém é como se fosse um fantasma, mas um fantasma real, chamado exclusão que continua a assolá-los e persegui-los mesmo atrás das grades.

Com intuito de provocar reflexões acerca deste assunto é que colocamos em pauta a exclusão no contexto prisional, visando não apenas pensar em políticas públicas que defendam os direitos destes, mas sim tratá-las de por em práticas, imbuídos na compreensão crítica do sistema capitalista, com a preocupação de não nos tornarmos regulados pelo sistema que a todos quer regular, partindo da idéia de não sermos naturalizados pelo senso comum.

Tendo como enfoque a ser estudado a educação de jovens e adultos, em especial, a educação de jovens e adultos presos, que ainda é mais marginalizada, pensamos, então, nesta classe como exemplo de estigma e discriminação. Tentamos fazer uma associação com o que Nöbert Elias (2005) apresenta em seu livro *os estabelecidos e os outsiders*, pois acreditamos ter bastante coerência com o tema que estamos tratando, uma vez que vivemos numa realidade dualizada. Refletimos na possibilidade da prisão como sendo um loteamento, aproveitando a idéia do autor, pois diz que os indivíduos que ali se encontram são vistos pela sociedade, caracterizada pelo nome de aldeia, como um grupo estigmatizado⁶, ou seja, um grupo que é mal visto por desrespeitar as leis e as normas que regem a sociedade, porém, cabe enfatizar, que na maioria das vezes estas pessoas não tiveram sequer oportunidades de inserção nessas normas, por viverem em “mundos” com realidades distintas. Preocupa-nos pensar até que ponto essa estigmatização se configura em outro quadro de normas agressivas, e até onde este estigma pode transformar o *outsider*⁷. Que tipos de privações sofrem os grupos *outsiders*, fazendo com que eles burlem as normas?

Era impossível não notar que a tendência de um grupo a estigmatizar outro, que desempenha um papel tão importante nas relações entre grupos diferentes no mundo inteiro, podia ser encontrada mesmo ali, naquela pequena comunidade - na relação entre dois grupos que, em termos de nacionalidade e classe mal chegavam a se diferenciar (ELIAS, 2000, p. 23).

Se isso ocorre no microcosmo social, como fica então, se pensarmos no macrocosmo social, que incluiria um olhar mais crítico e abrangente das diferenças

⁶ Para Erving Goffman, estigma é um defeito reconhecido socialmente como tal que, uma vez descoberto, outorga ao indivíduo portador de um *status* socialmente desvalorizado. Tais são os casos, por exemplo, dos que praticam a prostituição e crimes, como também os que padecem de alguma desvantagem física ou psíquica ou alguma enfermidade. O indivíduo é diminuído e/ou estigmatizado pela sua carência de determinadas características consideradas como valiosas pela sociedade e/ou grupo (honradez, estética corporal, identidade e gênero). O estigma pode afetar tanto a um indivíduo como todo um grupo e é um elemento importante para a compreensão da discriminação. (GOFFMAN, 1988)

⁷ Os *outsiders*, diz respeito às pessoas que não são aceitas por um determinado grupo (aldeia). São desprovidas das características que o grupo requer e, portanto, não podem fazer parte dele.

na sociedade? Que tipo de conduta o estabelecido⁸ tem ao se deparar com o outsider?

Ao mesmo tempo, a evitação de qualquer contato social mais estreito com os membros do grupo *outsider* tem todas as características emocionais do que, num outro contexto, aprendeu-se chamar de “medo da poluição” (ELIAS, 2000, p. 56).

Cabe, então, perguntar: será que quando saírem do confinamento imposto pela sociedade passarão a ter garantidos os direitos que lhes foram sistematicamente negados? Desta forma, na ordem social na qual vivemos, processos de segregação ocorrem a todo o momento em relação a grupos marginalizados, por diversos critérios tais como raça, posições ideológicas, condições financeiras, opções religiosas etc., ou como se refere Elias pelos seus *habitus*, que não condizem com o da sociedade. Podemos assinalar que os internos penitenciários se encontram em uma instituição totalitária criada com o objetivo de abrigar e excluir da sociedade os que desrespeitam uma referida norma social.

Num ambiente relativamente estável, o código de conduta mais sofisticado e o maior grau de autocontrole costumam associar-se a um grau mais elevado de disciplina, circunspeção, previdência e coesão grupal. Isso oferece recompensas sob a forma de *status* e poder, para contrabalançar a frustração das limitações impostas e da relativa perda da espontaneidade (ELIAS, 2000, p. 171).

Entretanto, assim como o hospital e a escola, os presídios não estão fora da sociedade e nem deixam de seguir regras e normas sociais; ao contrário, são tutelados pela sociedade e cumprem a legislação produzida pela mesma. É interessante notarmos o quanto é paradoxal utilizarmos o termo sociedade, pois, esquecemos que dela também fazem parte estes indivíduos que são colocados à margem.

Não podemos esquecer de citar nesse contexto, a questão da exclusão material, pois estes indivíduos se vêem a todo instante tentados pelo consumo, encontrando no mundo do “ter” uma forma de mostrar à sociedade, que na verdade ele também se inclui, de que pode consumir determinado produto, fazendo deste produto uma forma de se aproximar da sociedade que o exclui, na medida em que se identifica com as outras pessoas por meio do consumo dos mesmos produtos, sem ter condições de analisar que isso não significa ser incluído nesta sociedade que o

⁸ Os estabelecidos, ao contrário dos *outsiders*, são aquelas pessoas aceitas por determinado grupo, onde sua conduta é conveniente ao grupo. Possuem características semelhantes ao grupo no qual são aceitos. São estabelecidos, pois já têm as suas vidas sociais estabelecidas. Como exemplo, numa esfera menor, temos a Unidade Prisional, onde, entre as próprias presas encontramos um grupo de estabelecidas e outro de *outsiders*.

marginaliza. Ou seja, estes sujeitos não compartilham minimamente da produção e acesso aos bens de consumo e aos bens culturais. Devemos lembrar que o grande problema é como se dá a aquisição deste bem, pois, na maioria das vezes a forma como este produto é obtido, acaba sendo o motivo que os leva para a vida do crime. Já que estamos tratando deste assunto, é interessante citarmos Lipovetsky (2004, p. 61), que contribui para reflexão acerca da necessidade de consumo na sociedade na qual vivemos, quando nos diz:

Nasce toda uma cultura hedonista e psicologista que incita a satisfação imediata das necessidades, estimula a urgência dos prazeres, enaltece o florescimento pessoal, coloca no pedestal o paraíso do bem-estar, do conforto e do lazer. Consumir sem esperar; viajar; divertir-se; não renunciar a nada: as políticas do futuro radiante foram sucedidas pelo consumo como promessa de um futuro eufórico.

Nesta perspectiva, parece certo imaginar que o sistema penal foi instituído socialmente com o objetivo de aprisionar as suas mazelas sociais, escondendo as conseqüências geradas pela exclusão social e pela ganância do poder.

Desde que compreendemos que o artífice das transformações sociais inelutáveis é o próprio povo devidamente esclarecido, e dessas transformações depende, em cada estágio, o aumento das oportunidades do gozo dos bens materiais e culturais, criados pelo próprio homem, nosso objetivo, ao escrever sobre educação e ensino, passou a ser muito mais o de tentar esclarecer o público em geral [...] que é o de procurar demonstrar que as reformas de educação e ensino não transformam a sociedade, mas, ao contrário, são as transformações sociais que, na medida em que se processam, impulsionadas por fatores básicos internos à própria sociedade, é que passam a exigir mudanças na orientação e na organização do ensino e da educação (LEMME, 1988, p. 142)⁹.

Imbuídos da discussão desse excerto, verificamos que esta estrutura social da qual fazemos parte, é responsável pelo processo de marginalização, entendendo este processo como a divisão de grupos que são colocados à margem, por uma determinada ordem econômica vigente, e que é necessário que ocorram primeiramente modificações no campo social, para que se processem as mudanças educacionais.

⁹ Paschoal Lemme nasceu em 1904, na cidade do Rio de Janeiro. Colaborou intensamente na reforma da instrução pública do antigo Distrito Federal, nos períodos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, sendo um dos articuladores do Manifesto dos Pioneiros (1932). Paschoal sempre se preocupou com a causa da educação de adultos, sendo inclusive preso, por ser acusado de ministrar cursos com orientação marxista. Vale lembrar que mesmo não sendo um autor contemporâneo, suas idéias ainda perpetuam a contemporaneidade. Seu legado por uma educação socializadora, gratuita e obrigatória ainda permanece vivo nos dias de hoje, podendo ser utilizado em diversos contextos educacionais, como é o caso deste estudo.

O que observamos na atualidade são os reflexos de um sistema esmagador, onde a grande parte dos segregados do processo econômico são de fato os excluídos do contexto social, passando a ser mais um na estatística prisional.

Ao falarmos em exclusão, em especial da exclusão educacional, é interessante citarmos um artigo publicado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) vol.23 de 2001, uma vez que buscamos através da educação formar cidadãos mais críticos e conscientes.

Cuidar da alfabetização de jovens e adultos, excluídos do sistema de educação básica, é oferecer a esses indivíduos condições de igualdade para um exercício profissional e a cidadania plena.

Participam principalmente deste cenário, crianças e jovens vitimizados pelas desigualdades sociais, cujas carências em todos os sentidos, demonstram um quadro de crise social, cuja superação torna-se cada vez mais inalcançável, pois vivem uma realidade onde os fatores desfavoráveis são impostos, achando no crime a ferramenta para sobreviver.

A fim de complementar nossas idéias, os argumentos de Setti (2003, p. 05) contribuem consideravelmente para nossa discussão ao dizer:

[...] os ideais de democracia burgueses, apesar de terem sido construídos ao longo da história através de muitas lutas e revoluções, são ideais que hoje, mais e mais servem bem no plano da retórica. O ideal liberal-burguês-democrático incentivava valores como igualdade e liberdade, mas esses se tornam cada vez mais abstratos, devido a opressão sofrida pelas classes trabalhadoras de boa parte do mundo, a falta de emprego, miséria, violência, etc., que estão conectadas ao funcionamento perverso próprio do sistema capitalista de acumulação [...].

Freire (2005, p.30) relata que “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos”. Um ser que vê a possibilidade de ter como algo inalcançável, onde as oportunidades se apresentam cada vez menores.

Inseridos nesse contexto, faremos um recorte para tratar da situação educacional no tocante a jovens e adultos presos, focando a Escola Estadual Roberto Burle Marx, que funciona dentro da Penitenciária Talavera Bruce, localizada em Bangu, caracterizada por ser uma prisão feminina, de regime fechado, onde grande parte das presas que ali estão cometeram crimes hediondos¹⁰.

¹⁰ Lei nº. 8.072 de 1990 dispõe sobre os crimes hediondos. Sendo que a Lei nº. 8.930 de 06 de setembro de 1994, dá nova redação ao art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências.

1.1 Objetivos

Temos por objetivo questionar uma lacuna das políticas públicas de currículo no que se refere a educação de jovens e adultos presos. Pretende-se com o presente trabalho despertar para a importância de se adaptar processos de organização e seleção de conteúdos, métodos e objetivos de acordo com a realidade dos sujeitos que estão inseridos dentro do *locus* estudado, entendendo que se torna inviável uma prática que não condiz com o cotidiano no qual ela é aplicada.

Com o panorama configurado, pretendemos abordar questões que nos remetam à reflexões em torno do espaço escola/prisão, como a falta de políticas públicas adequadas neste âmbito, bem como questionar acerca da seleção e organização de conteúdos e objetivos relacionados ao currículo em contextos educacionais com especificidades, na tentativa de compreendê-lo como documento de identidade nesse espaço escolar, que é peculiar, observando o que deveria ser mais adequado a esta proposta curricular, levando-se em consideração que a escolha do conteúdo deve ser pensada de acordo com o cotidiano, constituindo, segundo Freire (2005), o objeto do conhecimento intersubjetivo. Assim, considerando toda complexidade apresentada no interior de uma unidade prisional, buscamos compreender dentro desta escola, a aplicabilidade e funcionalidade do currículo que é tido como igual ao das demais escolas da rede estadual, na tentativa de compreender como isto é possível a partir das dificuldades encontradas pelas detentas no seu dia-a-dia, que diz respeito à rotina da instituição.

Desta forma, partimos do princípio de que o currículo é uma ferramenta essencial no processo de criação de significados e também pela construção de identidade, uma vez que este é o mesmo dirigido as escolas extra-muros, ou seja, é um currículo que não condiz com a realidade estudada, buscando refletir até que ponto este currículo oficial é suficiente para uma educação realmente significativa que dê conta desses sujeitos em situação privativa da liberdade.

Outro ponto que merece ser discutido é com relação à escolarização e profissionalização destes sujeitos. O que vemos atualmente, ao entrar numa Penitenciária é a preferência dada ao aprendizado profissional, porém a escolarização é tão importante quanto à profissionalização, pois de que adianta só a competência profissional, se o preso ao ganhar a liberdade não tem a escolarização

que a sociedade tanto cobra? Por isso, muitos ao voltarem para a casa se decepcionam, pois de certa forma dentro da Penitenciária, mesmo sem a escolarização, eles ainda obtinham algum recurso financeiro fruto do trabalho, o que se torna bem mais difícil do lado de fora, fazendo com muitos reincidam no crime.

1.2 Justificativa e Relevância

Frente ao exposto sobre o problema que elegemos para a investigação, podemos apresentar como consideração importante que não há elaboração de propostas curriculares específicas para a realidade do cotidiano prisional, levando-se em conta as complexidades expostas no decorrer desta pesquisa, uma constatação que merece estudo detalhado e maior comprometimento dos agentes sociais envolvidos na questão.

Pretende-se com este estudo, analisar questões pontuais relativas à vida no cárcere e, principalmente, denunciar que, embora existam escolas dentro do sistema, não existe ainda uma política pública de educação direcionada para o sistema penitenciário, que se preocupe com a situação do apenado, de maneira que possa identificar as suas particularidades bem como seus problemas para vir a propor medidas de intervenção.

Uma visão panorâmica dos problemas enfrentados pela educação prisional, sublinha a importância deste projeto, por apontar as dificuldades que muitos desconhecem, até mesmo por se tratar de uma realidade que pouquíssimas pessoas têm acesso.

Assim, como pesquisa, este estudo volta-se para um território ainda bastante carente de trabalhos investigativos, o que torna o seu objeto relevante, na medida em que se torna um instrumento problematizador das questões relativas à educação dentro deste espaço, uma vez que estamos falando de pessoas que, de certa forma, já foram excluídas pela sociedade, e que apesar dos erros cometidos têm todo direito à educação como qualquer outro cidadão, mas que devido as falhas do sistema não tiveram acesso no período da infância e adolescência e continuam sem este direito atendido como lhe é de direito.

Não se pode abandonar a idéia de que ao tratarmos da educação prisional, estamos despontando para um problema ainda mais abrangente, que é a educação no seu campo maior de atuação neste país. Ou seja, falta escolarização adequada, no

tempo e no espaço devido para um grande número de sujeitos que foram roubados em sua cidadania. Uma parcela deles corresponde ao universo que está nos presídios, outra talvez maior, está do lado de fora e continua também sem educação adequada. Este é um fato que não pode ser ignorado.

1.3 Metodologia

Compreendemos que o percurso metodológico não constitui uma questão prévia à produção teórica, nem ao menos uma mera decorrência desta, mas se refere ao próprio movimento teórico do pensamento e do sujeito que busca apreender e reconstituir o objeto sobre o qual se debruça a investigação. Assim, levando-se em consideração o propósito desta pesquisa, este estudo se debruçará na análise de material bibliográfico e das observações de campo.

Ao longo do tempo, percebemos que as pesquisas educacionais mais quantitativas foram muito utilizadas, pois a realidade era observada de uma forma mais técnica, empirista, no seu matiz positivista, onde o fator histórico e a busca pela causa do problema eram pouco considerados. No entanto, no campo das investigações educacionais as pesquisas qualitativas foram se legitimando e hoje sabemos que não há possibilidades de dicotomias entre quantitativo e qualitativo, ambos se complementam e nos permitem uma aproximação maior na busca de entendimento da realidade que pretendemos investigar.

Segundo Minayo, a relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser entendida como oposição contraditória, ao contrário, deve-se esperar que as relações sociais possam ser avaliadas em seus aspectos reais e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Desta forma, uma análise quantitativa pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. De que adianta ao investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração quando estes não se adequam à compreensão de seus dados ou não respondem a perguntas fundamentais? Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna "objetiva" e "melhor", ainda que prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise, caso deforme ou desconheça aspectos importantes dos fenômenos ou processos sociais estudados. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade (MINAYO, 1993, p. 11).

Os embates entre os especialistas em metodologia da pesquisa nos permitem optar, simplesmente, pela descrição dos caminhos e técnicas que vamos adotar para alcançar nossos objetivos de investigação, sem a preocupação com denominações das diversas abordagens hoje existentes na pesquisa educacional¹¹. Mas, afirmamos nosso interesse por uma perspectiva que vai além de uma visão relativamente simples, superficial e estética da realidade. Nosso trabalho investigativo se interessa pela busca das causas da existência da realidade na forma em que se apresenta para nós, suas relações e análise dos sujeitos envolvidos a partir de um olhar abrangente, como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diversos significados no devir dos variados meios culturais.

Recorrendo ao significado da palavra método, segundo o dicionário Aurélio (1988) encontramos como respostas: caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado, processo ou técnica de ensino e ainda modo de proceder ou maneira de agir. Advinda da palavra método a metodologia quer dizer a arte de dirigir o espírito na investigação da realidade. No entanto, para que seja possível percorrer esse longo caminho com sucesso, se faz necessária a utilização adequada de instrumentos e procedimentos técnicos de pesquisa a fim de atingir os objetivos propostos.

Nenhuma metodologia pode dispensar procedimentos responsáveis por selecionar as informações necessárias, visto que da escolha correta dos processos é que resultará a verdadeira contribuição científica da pesquisa, sua fidedignidade e validação. (ROSA, 2006, pág.08)

Optamos pela entrevista como técnica, por oferecer a possibilidade das pessoas que serão pesquisadas exporem suas idéias, suas necessidades, suas aflições e angústias, que segundo Thiollent (1998, p.29) tem a finalidade de “oferecer ao pesquisador melhor condição de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material qualitativo’ gerado na situação investigativa”.

Utilizou-se primeiramente como técnica o processo de observação livre, também denominada assistemática.

Essa escolha deu-se, pois, segundo Minayo (2004, p. 53):

¹¹ Em palestra pronunciada, no mês de julho de 2007, pela Professora Marli André para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, a pesquisadora apresentou as dificuldades hoje vividas no campo das ciências sociais e humanas com a ampla gama de categorias para a pesquisa qualitativa e defendeu a perspectiva do registro dos caminhos (*metodos*) e das técnicas para percorrer esses caminhos no sentido de alcançar os objetivos pretendidos.

[...] precisamos nos aproximar mais da idéia de campo que pretendemos explicitar. Num primeiro momento, realizar um trabalho de campo pode nos reportar a uma fantasia um tanto quanto exótica. Pode nos fazer lembrar estudiosos que partiam para regiões distantes em busca de culturas diferentes, para um árduo trabalho de compreensão dos distintos modos de vida desses povos. Essa percepção representa uma das possíveis dimensões da ida ao campo, uma vez que as possibilidades e os limites das diversas realidades existentes no cotidiano social permitem ao pesquisador um infinito leque de procedimentos e descobertas.

Os estudiosos do campo da Metodologia da Pesquisa afirmam que a observação livre ou assistemática se inicia com a escolha do local a ser observado, que pode surgir do interesse teórico num dado fenômeno ou pela facilidade de acesso num determinado lugar. Foi o nosso caso. Interessou-nos a prática escolar na prisão e se tornou factível a pesquisa na medida em que observamos um espaço no qual já temos um determinado acesso. Cabe ressaltar que estas observações ocorreram por meio de registros que se deram na forma de anotações em diários de campo. Baseando-se em Triviños (1995), podemos compreender melhor a importância das anotações de campo para pesquisa, pois, segundo ele:

Podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Neste sentido, as anotações de campo podem referir-se principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre [...] Consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se consideram necessárias e que rodeiam a este etc. Também as anotações de campo devem registrar as “reflexões” do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações (1995, p.154-155).

Desse modo, estas observações iniciais, nos permitiram posteriormente, aprofundar novas questões, ainda mais seletivas, nos possibilitando um refinamento quanto aos conceitos utilizados e até mesmo com relação aos fenômenos selecionados previamente como objeto de estudo.

Após iniciadas as observações, fizemos uso também de entrevistas semi-estruturadas utilizando um roteiro de tópicos (Anexo 1), previamente selecionados, aos quais foram somados outros itens com o decorrer das entrevistas, possibilitando ao entrevistador maior liberdade para acrescentar novas questões, que foram surgindo de acordo com a necessidade da pesquisa. Nesta linha de pensamento,

segundo Trivinõs (1995, p.146) este tipo de entrevista “oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Minayo (1994, p.57), ao definir a entrevista enquanto técnica, explica:

A Entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Nas entrevistas semi-estruturadas, as questões deverão ser pensadas de modo a aceitar que o entrevistado explicita o seu pensar sobre o tema abordado. O ato de questionar é mais intenso, agregado de maior subjetividade, levando tanto o entrevistador quanto o entrevistado a se relacionarem mutuamente, gerando uma relação de confiabilidade. Em nosso caso, as entrevistas se propunham a estudar crenças, sentimentos, valores, hábitos e motivos das detentas em relação à escola. Os questionamentos foram elaborados mantendo uma flexibilidade, ficando o desenrolar do discurso por conta dos entrevistados e da dinâmica que se estabelece espontaneamente durante a entrevista.

Para esclarecer o mencionado, Dias da Silva *apud* Rosa (2006, pág.31) acrescenta:

As questões nesse caso são abertas e devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Devem visar, também, facilitar as lembranças dos informantes e que eles principiem a falar sobre o tema, para que se instalem, aí, noções de credibilidade. Cada um deverá compor uma seqüência particular e abordar com mais ou menos detalhes um fato, da maneira que melhor lhe convier. Tornam-se entrevistas longas, que irão permitir tanto a análise quantitativa das repostas às questões que abordam pontos objetivos, quanto, e em especial, uma análise qualitativa do discurso dos informantes.

As entrevistas foram realizadas com as detentas que estudam na Escola Estadual Roberto Burle Marx, localizada dentro da Penitenciária Talavera Bruce. Para tal, procurou-se inicialmente recorrer a critérios de amostragem, porém as dificuldades encontradas foram consideravelmente grandes, não sendo possível estabelecer tais critérios. Foi entrevistado um número que cobrisse um contingente de alunas com representação de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, a fim de que pudessemos verificar as dificuldades que são encontradas, no que tange à adaptação da escola com a rotina penitenciária. Cabe ressaltar que foi nossa

intenção ouvir também, por meio de entrevistas semi-estruturadas (Anexo 2), a Diretora da escola, Prof^a Maria de Nazaré, que nos auxiliou bastante com as informações prestadas, fazendo-nos enxergar muito mais do que pensávamos ter visto, até o momento.

Seguindo o pensamento de Fernandes *apud* Rosa (2006, p.31), temos:

As entrevistas livres são feitas através de um relato oral que coleta informações em que o interlocutor desenvolve suas idéias quase sem interferência do entrevistador. Tem-se nesse caso, uma narrativa que segue uma seqüência em função do que e como o sujeito recorda, da seleção que ele faz de acontecimentos e pessoas a ele relacionadas e do que ele pretende relatar.

Assim, seguindo os trâmites legais, todo pesquisador deve conduzir as entrevistas considerando os princípios éticos, fazendo com que a pesquisa se limite aos fins científicos e explique as possibilidades reais de responder a incertezas, que esteja baseada numa análise antecipada e em fatos científicos, bem como seja efetivada somente quando houver o esgotamento do conhecimento por outros meios, fazendo prevalecer as expectativas dos benefícios esperados sobre os eventuais riscos, estando sempre atento à metodologia correta, disposto a manter o bem-estar de quem está sendo entrevistado. Foi necessário encaminhar o projeto de pesquisa para apreciação junto ao Comitê de Ética da Universidade, obtendo sua aprovação. Ratificamos as idéias de Rosa (2006, p.73) ao afirmar que toda pesquisa envolvendo seres humanos tem como obrigatoriedade passar por análise e aprovação antes que sejam aplicados os testes e os demais procedimentos. Ainda no que se refere aos parâmetros éticos a pesquisa deve conter o Consentimento Livre e Esclarecido dos Participantes que significa dizer que o participante contribuiu para a pesquisa por livre e espontânea vontade. Porém, deve-se deixar claro que o informante precisa estar consciente da finalidade da pesquisa, deve ser explicado para ele quais são os motivos da pesquisa, os riscos, os benefícios, esclarecê-lo e não apenas informá-lo, o que nos aponta para significados distintos.

Deste modo, esta pesquisa prioriza resguardar e garantir a integridade dos valores, dos direitos e deveres e o cumprimento dos resultados desejados, assegurando a qualidade dos objetivos e a respeitabilidade científica nas relações entre os participantes da pesquisa, as instituições e a sociedade de modo em geral, tendo consciência do comprometimento social da pesquisa, que trará benefícios não só para a classe estudada, mas para toda a população, na medida que estamos trabalhando questões voltadas para ressocialização da presa, de modo a permitir o

seu convívio com a sociedade. Para a participação dos que foram entrevistados, a pesquisa contou com termos de consentimento livre esclarecido dos entrevistados, respeitando a privacidade e o anonimato dos mesmos. A realização da pesquisa necessitou, ainda, da autorização (anexo 3) do Excelentíssimo Secretário de Administração Penitenciária para a coleta das informações necessárias, bem como autorização de todos os demais participantes (anexo 4) respeitando os hábitos e à diversidade cultural e comportamental dos grupos pesquisados de acordo com os costumes e regulamentos locais, mantendo, o que já declaramos, a privacidade dos sujeitos envolvidos.

No que diz respeito ao material documental e bibliográfico, analisamos os documentos referentes aos convênios firmados entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual de Administração Penitenciária com a intenção de resgatar a história das escolas prisionais no estado do Rio de Janeiro, bem como as legislações vigentes no campo da execução penal, no tocante ao direito do apenado à educação, sendo a maior parte destes materiais encontrados na Biblioteca da Escola de Gestão Penitenciária¹². Vale ressaltar que estes dados estão dispostos na mencionada Biblioteca através de projetos, e dissertações que foram consultados. Dentre as inúmeras buscas que realizamos, encontramos também artigo escrito para o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, bem como informações disponibilizadas na Revista da Biblioteca Nacional.

Além disso, foi nossa intenção também analisar os relatórios que vêm sendo elaborados pelas Secretarias de Educação e de Administração Penitenciária, juntamente com o Departamento Penitenciário (DEPEN), a fim de verificar o que está sendo proposto para este tipo de educação.

Num primeiro momento, a pesquisa consistiu de análise bibliográfica, com vistas a identificar nesse contexto, o que existe de produção na área, bem como um levantamento da legislação pertinente à educação prisional nos dias de hoje.

Já num último momento, nos utilizamos de depoimentos e relatos das internas, da Diretora da escola e até mesmo de agentes penitenciários com os quais conversamos durante o decorrer da pesquisa, pois acreditamos que estes trazem a possibilidade de um conhecimento do ponto de vista do entrevistado, de uma versão marcada pela subjetividade, que se explicará mais adiante, dentro de um quadro conceitual. Todavia, há que se destacar o cuidado devido para não reificar a

¹² A Escola de Gestão Penitenciária, conhecida como EGP, localizada no Centro do Rio de Janeiro, é responsável pela formação e capacitação dos profissionais ligados a Secretaria Estadual de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro.

narração, tratar o discurso em si mesmo, permitindo que os dados falem por si sós, sem referências conceituais claramente explicitadas, o que é básico na utilização de métodos qualitativos de pesquisa. É o apoio em um referencial teórico que permitirá a definição de um eixo analítico capaz de articular discursos heterogêneos e fragmentados.

2-CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Refletir acerca de algumas carências no campo da educação prisional requer um debruçar especial, pois no contexto de todas as dificuldades a serem enfrentadas ao analisar a situação da prisão e do preso no Brasil, nos deparamos com um problema para o qual necessitamos voltar o nosso olhar, que se refere à educação destes sujeitos.

Considerando a educação de jovens e adultos presos uma faceta desconsiderada pela sociedade, pretendemos contextualizar a educação prisional no Estado do Rio de Janeiro, de forma apenas a situar o leitor acerca das mudanças ocorridas desde seus primeiros passos, que se dão no Período Imperial até os dias atuais, na tentativa de resgatar informações que muitos desconhecem.

Baseados no projeto financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em parceria com a Escola de Gestão Penitenciária, denominado, “A memória do Sistema Penitenciário”, encontrado na Biblioteca da Escola de Gestão Penitenciária, tornou-se possível compreender sinteticamente a história do sistema prisional, no Estado do Rio de Janeiro, além, é claro, da história oral, a partir de conversas que foram realizadas.

Influenciados pelas idéias reformistas, principalmente advindas da Europa, o Estado Imperial introduziu no Brasil, a condenação à pena de prisão com o trabalho, com o objetivo primeiro de reprimir.

Assim, na segunda metade do século XIX, mas precisamente no ano de 1850, o Ministério da Justiça cria a Casa de Correção da Corte, onde o modo de punição através do trabalho passava a assumir espaço. Entretanto, isso não quer dizer que todos da sociedade aceitassem o trabalho como forma de ressocialização, muitos ainda eram contrários a esta idéia.

É importante destacar, conforme informação publicada na Revista da Biblioteca Nacional (2007), no artigo *A escola do sol quadrado*, de Valter Martins, que mesmo no início do século XIX, também existiam pessoas que acreditavam no trabalho e na educação como ferramentas aptas à ressocialização, sendo que se pensava na “higiene moral” do indivíduo. Segundo Martins, em 1879, um chefe de polícia atribuía ao poder constituído lutar para regenerar os encarcerados. Um caminho era o trabalho, que chamou de “higiene moral do preso”. Desejava instalar na cadeia uma oficina para evitar a ociosidade e inspirar o amor ao trabalho. Outro caminho era a educação, para que os presos não vivessem na ignorância e tivessem chances de se reintegrar à sociedade. O analfabetismo era visto como causa de atraso moral e intelectual, sendo associado à criminalidade.

Ainda no que concerne à história, também podemos encontrar informações a respeito, no artigo *Origens da educação prisional: o processo de normalização do comportamento social em Curitiba no início do século XX, 1905*, escrito para o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, por Silveira (2006), mestre, formada pela Universidade Federal do Paraná. Vale esclarecer que mesmo sendo uma publicação que trata da história prisional da cidade de Curitiba, em alguns momentos a autora retoma a história da educação prisional a nível Brasil, contribuindo, portanto, por acrescer a este estudo.

Segundo Silveira (2006) a implantação do Sistema Prisional no Brasil e a articulação das atividades educativas e laborais, técnicas penitenciárias muito conhecidas na Europa e América do Norte, deu-se a partir da 1ª República, sendo determinante a centralidade do Estado na distribuição e irradiação das formas de repressão, seja física ou indireta. Os discursos jurídicos que fundamentam a privação individual da liberdade, assim como o novo caráter pedagógico das penas nas penitenciárias, que surgem mais tardiamente, através do binômio trabalho/educação, ratificam essas falas. De acordo com Silveira (2006) o modo pelos quais as políticas de controle social foram formuladas e proclamadas pela elite política brasileira desde a formação do Estado Nacional, no início do século XX, pressupõe a relação trabalho-assalariado/capital como fundamento do regime republicano, portanto, pode-se interpretar a chamada República Velha a partir do enunciado de políticos republicanos que afirmavam que “a questão social é uma questão de polícia”.

Somente a partir do Código Penal de 1940, que teve como colaboradores o Desembargador Evaristo de Moraes e Nelson Hungria, influenciados pelos ideais de Cesare Beccaria, jurista italiano do século XVIII, é que vemos legalmente, pela

primeira vez, a função da prisão como reeducativa e ressocializadora, juntamente com o trabalho, a educação, a assistência social, o acompanhamento psicológico, dentre outros, visando a recuperação do apenado para que pudesse retornar ao convívio social.

Assim no início da década de 1940, com o novo Código Penal, os modelos normativos de funcionamento das unidades prisionais ampliaram-se de acordo com as medidas da reforma do sistema penal.

O programa de reformas visava à reorganização prática do Sistema Penal Brasileiro e a criação de novos estabelecimentos prisionais que correspondessem à concepção de prisão da época, ou seja, daquela instituída pela legislação vigente. Nesse período, no Rio de Janeiro, foi inaugurado o Reformatório Feminino administrado por freiras em Bangu, denominado Talavera Bruce, bem como a prisão agro-industrial masculina, a Penitenciária Esmeraldino Bandeira, também localizada em Bangu. Desta forma, o ambiente prisional deveria, a partir deste momento, promover a ordem, a assepsia, a arrumação e, no que tange ao tratamento prisional feminino, também a domesticidade. É importante destacar que a criação de uma prisão para mulheres no estado e sua primeira gestão são conseqüências desses programas de reformas, propostos pelo Código Penal da época, pois anteriormente, mulheres e homens compartilhavam do mesmo espaço prisional, ocasionando promiscuidade e o desequilíbrio da ordem estabelecida¹³.

Assim, conforme estudo financiado pelo FAPERJ, já citado nesta dissertação, a Penitenciária Talavera Bruce foi construída com a intenção de despertar a domesticidade feminina. A forma de tratamento, bem como as instalações físicas do local foram elaboradas objetivando o retorno da prisioneira as suas funções de progenitora, ou seja, função de mãe e também de esposa, pois a sociedade neste período, associava a mulher a estes papéis muito mais que hoje. Há, neste período, uma idéia que percorre as orientações da saúde, calcada no higienismo e na eugenia, de que a figura da mulher mãe, dona de casa traria para o lar o homem pervertido, bêbado e boêmio. A mulher seria a responsável pela estrutura da família. Esta idéia ainda permanece no imaginário popular.

¹³ É importante ressaltar que mesmo nos dias de hoje ainda encontramos presídios em que homens e mulheres compartilham o mesmo espaço, como ocorreu em dezembro de 2007, na cidade de Belém, quando uma presa de aproximadamente 15 anos foi violentada por presos que estavam na mesma cela de uma delegacia de Abaetetuba (PA). Segundo relato de um preso que prestou depoimento a adolescente "teve relações sexuais" com homens na cela. "Ela dizia o tempo todo que era 'de menor', mas não tinha documento para provar", conta o detento. Conforme noticiário (AGÊNCIA BRASIL, 2007), este caso não é o único. Em M.G, uma cadeia masculina abrigava 14 menores de idade e 16 mulheres. No Amazonas, por falta de funcionários, uma casa de detenção entrega aos presos as chaves da cadeia, que é mista.

É interessante pontuar que a Penitenciária Talavera Bruce tem grande importância histórica, não só por ter sido a primeira penitenciária feminina do estado, mas por ter sido foco importante para disseminação dos ideais de direitos humanos¹⁴, pois neste mesmo espaço, as presas comuns misturavam-se com as presas políticas, mantendo uma interação bastante consolidada, ao ponto de discutirem sobre as organizações internacionais de Direito Humanos que se opunham às torturas políticas praticadas com os chamados subversivos, no período da ditadura militar, pós golpe de 1964, onde os presídios aparecem como principal espaço dessa prática. Esses ensinamentos mostram-se bastante profícuos e aumentam continuamente desde a década de 1980. Atualmente, essas organizações de Direitos Humanos são responsáveis em acompanhar qualquer fato ou ocorrência, principalmente no que tange a agressão, dentro das prisões.

Em 1984, é assinada a Lei de Execuções Penais (LEP), criada a partir de um tratado com a Organização das Nações Unidas (ONU), de adesão mundial, que tem como finalidade básica definir as condições em que o sentenciado irá cumprir sua pena. A legislação penal brasileira está consubstanciada sobre a égide “de que as penas e medidas de segurança devem realizar a proteção dos bens jurídicos e a reincorporação do autor à comunidade”. Assim, a aplicação da LEP em seu Art.1º tem por objetivo:

A correta efetivação dos mandamentos existentes nas sentenças ou outras decisões, destinados a reprimir e a prevenir os delitos, e a oferta de meios pelos quais os apenados e os submetidos a medidas de segurança venham a ter participação construtiva na comunhão social.

Com relação a este artigo da LEP, podemos dizer que surge uma corrente em contraposição, na medida em que propõe um direito alternativo, que ultrapasse os limites do legalismo, criticando os fundamentos do direito e os da sociedade. O direito alternativo ataca a estrutura social, propondo outro tipo de relacionamento com a sociedade. Preocupado com as questões sociais que envolvem a delinquência, prega uma “justiça social”, valorizando os meios e métodos alternativos ao encarceramento. Para esta corrente é necessário que se faça uma análise da situação histórico-social do indivíduo antes de julgá-lo.

¹⁴ Vale ressaltar, conforme documentação analisada, que foi discutida no 2º Congresso Internacional Feminista, organizado pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1931, no Estado do Rio de Janeiro, a construção de estabelecimentos penais específicos para o gênero e dirigido também por mulheres, bem como reivindicavam a criação de uma polícia feminina. Fonte: Fundo FDFP/AN (Anexos 5 e 6)

Ainda na LEP, em seu Capítulo II e Art.3º, são enumeradas as espécies de assistência que terão direito o preso e o internado e a forma de sua prestação pelas unidades prisionais, como a assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

Tendo como opção para estudo o direito à assistência educacional, nosso trabalho de pesquisa busca também compreender a evolução deste tipo de educação, desde sua implementação no sistema penitenciário até os dias de hoje, juntamente com as práticas realizadas neste espaço, analisando o currículo proposto para estas escolas.

2.1 O processo de criação das primeiras escolas em presídios no Estado do Rio de Janeiro

Tratando-se de presos só vamos ver a preocupação com educação formal documentada, no estado do Rio de Janeiro, em 1967, quando a então Secretaria de Estado de Justiça firma um convênio com a Secretaria de Estado de Educação para instalar escolas primárias apenas em algumas unidades penais (JULIÃO, 2003). Através deste convênio a Secretaria Estadual de Educação (SEE) comprometeu-se a instalar nessas unidades, que eram apenas quatro inicialmente, uma escola primária nos moldes condizentes de uma escola extra-muros (fora das prisões) com a finalidade de ministrar aulas de ensino primário supletivo, fornecendo professores, que podiam ser contratados ou concursados e material didático.

Desta forma, as primeiras escolas surgem entre os anos de 1960 e 1970 nas Penitenciárias Milton Dias Moreira, Lemos de Brito¹⁵, Esmeraldino Bandeira e Talavera Bruce, e tinham como alvo o ensino primário. Com o decorrer dos anos, estas escolas passaram a oferecer também outras séries e níveis de ensino subsequentes de acordo com a estrutura educacional pertinente a cada mudança na legislação educacional ao longo da história.¹⁶

Cabe ressaltar que para estas escolas era atribuído o nome da unidade penal correspondente, fato lastimável, uma vez que os presos ao ganharem liberdade, tinham em suas mãos um diploma com o nome de um presídio, sendo alvo de

¹⁵ Apresentador das medidas propostas pela Federação Brasileira do Progresso Feminino. Conforme Anexo 5.

¹⁶ Nos anos de 1960 estava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024, que determinava a existência do curso primário e do Ginásio, este último, de quatro anos. Posteriormente, a Lei 5692/71 propõe o Ensino de 1º Grau com 8 anos de escolarização, agregando o antigo primário e ginásio; e um Ensino de 2º Grau, obrigatoriamente profissionalizante. A atual LDB – Lei 9394/96 – propõe o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

exclusão, sofrendo discriminação, pois, já traziam consigo um estigma, o que o impossibilitava muitas vezes de conseguir um emprego.

É interessante lembrar que antes deste convênio de 1967, a Secretaria de Justiça já possuía um “setor” voltado para as questões educacionais chamado de Divisão de Educação. A essa Divisão cabia organizar e gerenciar as atividades educacionais, culturais e profissionais que eram desenvolvidas no ambiente prisional. Ocorreu que com o crescimento das escolas, a Secretaria Estadual de Educação foi ganhando espaço e ao mesmo tempo autonomia, neste contexto, causando um grande desconforto para a Divisão de Educação, que passou a se sentir ameaçada por esta Secretaria, gerando um conflito de poderes. Para fins de esclarecimentos, vale, ainda, dizer que antes das tentativas de maior articulação entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual de Justiça, as ações educacionais ficavam a cargo da Divisão de Educação. Com a inclusão das ações educativas da Secretaria Estadual de Educação, ambas passaram a disputar posições políticas quanto às atividades educacionais. Com o decorrer do tempo observa-se prejuízo aos internos e um desgaste no quadro técnico de forma geral, pois, inúmeros esforços eram despendidos, a ponto de não se compreender mais a que órgão competia às atribuições educativas.

Com todos estes embates, somente em 1999, é que este panorama sofre mudanças que contemporizam os conflitos entre as duas instâncias administrativas, pois se inicia uma reavaliação das ações educacionais no Sistema Penitenciário, com o objetivo de redefinir o que competia a cada esfera pública.

Assim, em 29 de fevereiro de 2000, é renovado o convênio que havia sido assinado entre a Secretaria de Estado de Justiça e Secretaria Estadual de Educação que se propõe a aumentar o número de escolas de ensino fundamental nas Unidades Penais, sugerindo um atendimento mínimo de 50% da população carcerária, redefinindo o papel das escolas no sistema penal, além de estender o ensino até o Médio, possibilitando ao interno uma maior valorização no mercado de trabalho¹⁷.

A Secretaria de Estado de Educação consciente da necessidade de criação de um órgão que ficasse responsável por seus diversos projetos especiais, dentre eles os das escolas prisionais, criou a Superintendência de Projetos Especiais, que passou a incorporar a Coordenadoria de Escolas Diferenciadas, de forma extra-oficial, como já mencionado.

¹⁷ SECRETARIA DE ESTADO DE DIREITOS HUMANOS E SISTEMA PENITENCIÁRIO, Divisão de Educação e Cultura. **Relatório das atividades da Divisão de Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: 2001.

A grande dificuldade encontra-se no fato dessas escolas serem encaradas como escolas comuns do Sistema Educacional do Estado, não se reconhecendo suas particularidades, não recebendo nenhuma assistência especial, sendo administradas pelos Coordenadores Regionais responsáveis pela área Metropolitana IV, conforme mencionado anteriormente.

A partir deste panorama, a educação penitenciária no estado, passa a ser reconhecida como um Programa Institucional, que privilegia todas as ações educativas como “Programa de Ressocialização”.

2.2 A situação da educação prisional na atualidade

Antes de começarmos a discorrer sobre o assunto, torna-se imprescindível dizer que de acordo com informações disponibilizadas pelo Ministério da Justiça, mais especificamente, do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN -, o país hoje, ainda tem precariedades no banco de dados com informações atualizadas sobre o sistema penitenciário, o que dificulta a atuação estratégica do governo federal em relação ao tema. Em função deste quadro e verificando a importância da divulgação estatística, o objetivo do governo é implementar, ampliar e difundir um sistema denominado Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Infopen) como uma ferramenta de gestão no controle e execução de ações, articuladas com os estados, para o desenvolvimento de uma política penitenciária nacional integrada. Segundo a Secretária Nacional de Justiça, Cláudia Chagas “é importante que o sistema não cuide apenas da custódia do preso, mas que se desenvolva uma gestão integrada, preocupada com pontos como a reintegração, saúde e educação do preso. É preciso aprimorar a gestão do sistema penitenciário e é para isso que o Ministério da Justiça tem trabalhado”¹⁸. A secretária ressalta ainda que a política penitenciária nacional só se faz com a adesão e a plena integração dos estados, do Poder Judiciário e do Ministério Público. Os dados que vão constar no sistema incluem desde a quantidade de vagas em relação à população habitacional dos estados, o custo mensal do preso, a estrutura funcional dos estabelecimentos, até o grau de instrução e de experiência profissional do apenado.

Retomando às legislações existentes, verificamos que no campo da educação prisional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Darcy Ribeiro (nº 9394/96), não traz nenhuma referência à educação de jovens e adultos presos.

¹⁸ Fonte: Agência de Notícias do Ministério de Justiça, 2007.

Somente na Lei de Execuções Penais (LEP), Lei nº 7210/84, é que encontramos a assistência educacional do preso sendo expressamente prevista como um direito, e não como privilégio como muitos a consideram. Assim, a LEP, em seu Art. 17 ao Art. 21, determina que:

A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado; o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa; o ensino profissional¹⁹ será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição; as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Assim, ao tomarmos conhecimento da legislação, percebemos que a situação é bem mais complexa, pois se observa certas restrições às oportunidades educacionais nos presídios se comparada à educação fornecida aos jovens e adultos que não se encontram no sistema prisional, como por exemplo, o de ensino fundamental. Verificamos que apenas este é previsto como obrigatório, não sendo considerado como obrigatório o ensino de médio, o que viola as normas da constituição, uma vez que atribui ao estado o dever de universalização do ensino médio gratuito.

O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa (Lei de Execuções Penais, art. 18).

Vale ressaltar que dentre os estados brasileiros, o Rio de Janeiro vem demonstrando um avanço na perspectiva da educação prisional. Com o objetivo de refletir sobre a educação prisional no país, foi pensado um grande evento que teve como sede a capital, Brasília, cuja finalidade foi propor uma diretriz nacional para a educação prisional. Para que isso se tornasse possível, foram realizados diversos encontros regionais com intuito de que cada região elaborasse sua proposta preparatória a ser levada para o referido evento. No Rio de Janeiro esse encontro ocorreu no período de 07 a 09 de dezembro na Escola de Gestão Penitenciária. Ao final deste encontro, gerou-se um documento chamado “Relatório-síntese do I Seminário Nacional e Construção de Diretrizes para Educação no Sistema Penitenciário - Regional Rio de Janeiro”. Lembrando, que neste momento, ocorriam

19

nos demais estados do Brasil encontros regionais visando ao mesmo fim. Ao final dos encontros os demais estados também enviaram seus relatórios à Brasília. Segundo informações repassadas pela Coordenação de Educação e Cultura da Secretaria Estadual de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro, o Relatório produzido no Rio de Janeiro já foi enviado à Brasília, e as autoridades diretamente envolvidas na produção desta política pública aguardam a aprovação para que cada estado do Brasil possa adotar seus critérios educacionais, baseados nesta diretriz. Cumpre salientar inicialmente, que o Relatório citado feito pelo Rio de Janeiro estrutura-se da seguinte forma: uma breve discussão do contexto da educação prisional no país, seus desafios e perspectivas, abordando, em seguida, as questões relativas à realidade regional, segundo as instituições que oferecem ações educativas em Unidades Prisionais no Estado do Rio de Janeiro; as questões vinculadas ao tema do direito à educação para os internos do sistema penitenciário; o papel do Estado, da sociedade e do sistema judiciário no cumprimento deste direito; concluindo com proposições, deliberações e encaminhamentos para a ação do Estado e da sociedade no campo da educação de jovens e adultos atendidos pelo Sistema Penitenciário.

É fundamental mencionarmos também a respeito dos projetos que começaram a ocorrer desde o mês de abril do ano de 2006, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE), Secretaria Estadual de Administração Penitenciária (SEAP) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o objetivo de capacitar professores, diretores de escolas e técnicos em educação do sistema penitenciário. O projeto recebeu o nome de “Educação no sistema penitenciário: novas possibilidades – curso de formação continuada”. A proposta nasce do entendimento de que, em cada turma, professores têm percursos e trajetórias variadas como profissional de educação, tanto no que diz respeito às práticas, quanto a espaços de formação, exigindo negociações a partir de indicações mais amplas, que possam refinar e favorecer a construção de projetos próprios, adequados aos interesses reais e cada vez mais próximos às necessidades dos cursistas.

Uma das discussões presentes no curso de formação continuada de professores que vêm atuando na educação prisional gira em torno da questão de que cada proposta curricular é única, respondendo às premissas e concepções que um determinado projeto prevê, mas formatada segundo as características dos participantes, como princípio básico da educação de jovens e adultos. Fez parte do

embasamento teórico-metodológico do curso as propostas de Paulo Freire, pois um ponto central é o processo coletivo de construção a partir das práticas. Essa idéia é reforçada por Moreira (2005, p. 95) ao complementar:

[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes [...] que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados.

Dentre os tópicos estudados durante este curso estão: currículo formal x currículos produzidos no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a emergência do currículo (a questão dos conteúdos). Nas discussões estão presentes, ainda, questões que dizem respeito a quem são os sujeitos da EJA, em especial, o que sabem professores sobre ensinar a jovens e adultos encarcerados. As respostas, com certeza convergem para a produção do Projeto Pedagógico para este tipo específico de EJA, como a expressão do seu currículo e das tensões entre saberes e poderes. Este último ponto também é muito interessante, pois vem discutir as relações de poder que estão ocultas nos conhecimentos reproduzidos pelo sistema vigente.

Além destes projetos, não podemos esquecer de mencionar mais uma grande conquista para educação prisional que foi a parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e o Departamento Penitenciário Nacional, do Ministério da Justiça, (Depen/MJ) que passou a direcionar ações com o objetivo de aumentar a oferta e melhorar a qualidade dos programas educativos para a população carcerária brasileira. Segundo registros que localizamos, é a primeira vez na história que o MEC direciona ações para este universo de brasileiros.

Além de outros eventos ocorridos nesta temática, vale pontuar que um dos mais significativos foi o de Brasília, que ocorreu entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, sendo na verdade, um desdobramento dos seminários que ocorreram em âmbito regional tendo como objetivo criar novas condições e possibilidades no que tange a educação de presos, apontando três eixos como propostas: 1) Gestão, articulação e

mobilização - que visa fornecer estímulos e subsídios, contribuindo para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil; 2) Formação e valorização dos profissionais envolvidos para oferta – visa a qualidade na formação e boas condições de trabalhos para os profissionais envolvidos no processo; 3) Aspectos pedagógicos – visa garantir a qualidade da educação, baseando-se nos instrumentos legais, estruturada nos princípios da autonomia e na emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esse evento denominado Seminário Nacional de Educação nas Prisões: Significados e Proposições, deu-se com o apoio dos Ministérios da Justiça e Educação, bem como a participação da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO).²⁰

Vale lembrar que essas instituições vêm trabalhando em parceria desde 2005, em prol do projeto “Educando para Liberdade”, do qual emergiu uma série de conquistas no âmbito da educação prisional, como por exemplo: oficinas técnicas, seminários regionais, proposições para alteração da Lei de Execuções Penais, financiamento de projetos e outros mais. Não podemos deixar de citar que este evento teve como resultado a publicação do livro *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*, que aborda inicialmente como se deu a Cooperação de parcerias internacionais e nacionais para concretização do evento, terminando com uma síntese vinculando educação à justiça.

Com o panorama histórico, social e cultural, aqui apresentado, no qual a temática está inserida, se faz necessário à realização de estudos que venham contribuir para uma fundamentação mais sólida da questão, com vistas à valorização da história da educação prisional, considerando sua relevância no conjunto da história da educação, compreendendo que o processo educacional ultrapassa a instrução escolar e é direito de todos, mesmo daqueles que romperam com as leis, se em contrapartida, pretendemos fazer cumpri-las.

3- A PRISÃO COMO INSTITUIÇÃO TOTAL

Uma vez que estamos tratando de educação dentro dos presídios, torna-se indispensável compreendermos muito mais que a rotina do Estabelecimento que nos propomos a estudar, para alcançarmos também um entendimento das

²⁰ Cabe ressaltar que este projeto é financiado com recursos doados pelo governo japonês e administrados pela representação da UNESCO no Brasil.

dinâmicas que constituem a instituição prisional como um todo. Neste subcapítulo direcionamos nosso estudo baseados num clássico de Erving Goffman, em seu livro “Manicômios, prisões e conventos”, no qual analisando as características das Instituições Totais procurou-se mostrar os porquês de receberem esta denominação, porém seu objetivo principal é estudar o mundo do internado, que neste caso, remetendo-nos ao contexto prisional, seria o interno, o preso, a fim de chegar a uma versão sociológica da estrutura do eu, ou seja, buscar através de um estudo sociológico o que ocorre com o Ser ao adentrar numa instituição como esta.

Ao iniciar, Goffman define a Instituição Total como:

Um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2007, p.11).

O autor acrescenta ainda que estes tipos de instituições apresentam tendências de “fechamento” (p. 16), que se caracterizam pela existência de portas fechadas, paredes altas, arames farpados, dentre outras, que agem de forma a isolar os indivíduos que ali estão do contato com o mundo externo.

Superficialmente, o autor enumera em seu livro cinco agrupamentos que podem ser chamados de instituições totais, que vem a ser: os asilos, os manicômios (hospitais para doentes mentais), as prisões, os quartéis e por último os conventos. Porém, para fins desta dissertação, nos limitaremos apenas ao terceiro tipo de instituição total, que é o foco do nosso trabalho. Este terceiro agrupamento diz respeito ao tipo de instituição que é organizada para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui problema imediato. São elas: as cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração.

O autor é bastante coerente ao citar em uma de suas frases que essas pessoas não constituem problema de imediato. Quando ele utiliza a palavra imediato, subentende-se que algo pode vir a acontecer se determinadas medidas forem tomadas de maneira demasiada, ou caso contrário, se medidas importantes deixarem de serem adotadas.

A essa mudança que ocorre não de maneira imediata, mas sim gradativamente, é que Goffman se propõe a estudar, o que, na verdade, vem a ser o processo de mortificação do eu. Para efeito de entendimento, utilizaremos uma passagem do livro, em que o autor explica claramente esse processo ao dizer:

O novato chega ao Estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao adentrar, é imediatamente despedido do apoio dado por tais disposições. Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado (GOFFMAN, 2007, p. 24).

Em outras palavras, ao pararmos para refletir, veremos que não é à toa que conhecemos por Sistema Penitenciário, o órgão responsável pela custódia dos presos. Ou seja, o funcionamento tanto administrativo quanto ligado à vigilância dá-se de forma sistemática, assim não poderíamos esperar um resultado diferente quanto ao tratamento dos internos, uma vez que estes estão submetidos a este tipo de sistema. Por isso que Goffman diz que a mortificação do eu ocorre sistematicamente, ou seja, utilizando uma linguagem foucaultiana, podemos dizer que ocorre uma deterioração gradativa da identidade do ser, e que na maioria das vezes não é percebida pelo indivíduo. O autor complementa ainda dizendo que todo esse processo a que o interno é submetido dentro de uma instituição total, o leva a um “desculturamento” (p.23), no qual ele deixa para trás a cultura adquirida no ambiente civil. Seria algo parecido com “dessocialização”, porém o autor optou em usar o termo “destreinamento”, por achá-lo mais suave para o contexto, que significa tornar o indivíduo incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária, tendo em vista a rotina que ele incorporou na instituição total.

Ao discorrer sobre o assunto, é interessante também sublinharmos outro aspecto bastante discutido pelo autor no que tange a outro fator que leva a “mutilação do eu” (p. 27), que são os denominados processos de admissão. Na realidade, recebem o nome de processo de admissão, todos os tramites necessários para o ingresso do interno ao Sistema Penitenciário, como:

Obter uma história de vida, tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto a regras, designar um local para o internado. Os processos de admissão talvez pudessem ser denominados “arrumação” ou “programação”, pois a ser “enquadrado” o novato admite ser conformado e codificado num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento, modelado suavemente pelas operações de rotina (GOFFMAN, 2007, p.26).

Goffman atribui a esse processo uma outra forma de mortificação do eu a partir do momento em que o interno deixa para trás todos os atributos anteriores

conquistados no mundo externo, ou seja, o processo de admissão ignora todas as bases antecedentes de auto-identificação, passando a prevalecer apenas aquelas incluídas no processo de admissão, passando a prepará-lo para viver de acordo com as regras da casa. Continuando a explicar esse processo, o autor diz que podemos caracterizá-lo como sendo uma despedida e um começo, e o ponto médio do mesmo se dá pela nudez, que o marca consideravelmente. Complementa ainda dizendo que o preso ao sair do convívio externo sofre grandes perdas, porém talvez a perda mais considerável, ou seja, a mais angustiante seja a perda do nome, e isso fere profundamente o eu do indivíduo, acentuando ainda mais a degradação interna do ser.

O autor se utiliza de várias formas diferentes para explicar o processo de admissão, e numa dessas explicações o autor reafirma a necessidade de nossas “propriedades particulares” (p.28), que diz respeito ao que precisamos e fazemos no nosso dia-a-dia, fora de uma instituição total, como por exemplo: roupas, cosméticos, ir a um barbeiro etc, e resumidamente, ele vai denominar esse conjunto de propriedades que nós, seres humanos, tanto precisamos e que de certa forma possui características próprias de “estojo de identidade” (p.28), no qual por meio dessas propriedades deixamos assinaladas nossa identidade. Para elucidar a dinâmica desse processo Goffman transcreveu para seu livro, apenas para fins de conhecimento da realidade, um trecho do relatório de prostitutas presas, que exemplifica como se dá o impacto dessa substituição de propriedades, ou neste caso, total carência destas.

Em primeiro lugar existe o funcionário do chuveiro que as obriga a se despirem, tira suas roupas, fazem com que tomem banho de chuveiro e recebam suas roupas de prisão – um par de sapatos pretos de amarrar, com saltos baixos, dois pares de meias muito remendadas, três vestidos de algodão, duas anáguas de algodão, duas calças e um par de *soutiens*. Quase todos os *soutiens* estão frouxos e são inúteis. Não recebem cintas nem cintos. Nada mais triste do que ver algumas das prisioneiras obesas que, pelo menos, conseguiam parecer decentes no mundo externo diante da sua primeira imagem na situação de prisão (GOFFMAN, 2007, p. 29).

Assim este “estojo de identidade” é comprometido a partir do momento que é tirado dele algumas de suas propriedades, melhor dizendo, a maioria de suas propriedades, deixando-o quase vazio. É isso que ocorre com o indivíduo quando passa a fazer parte de uma instituição total, ele é despido de sua aparência visual, bem como dos equipamentos e serviços necessários para mantê-la, gerando uma desfiguração pessoal.

Vale ressaltar também a influência da classe dirigente no tocante a perda de significado do eu, que se manifesta em variados segmentos dentro da instituição. Ele atribui isso não só a rotina da instituição total, como também aos atos que algumas vezes são praticados dentro dela. Segundo o autor, nas instituições totais por menor que seja a atividade exercida pelo indivíduo ela vai estar sempre sujeita aos regulamentos e julgamentos advindos da equipe diretora, que aos poucos vai invadindo os territórios do eu. Goffman chama atenção para um fator importante ao enfatizar que:

Cada especificação tira do indivíduo uma oportunidade para equilibrar suas necessidades e seus objetivos de maneira pessoalmente eficiente, e coloca suas ações a mercê de sanções. Violenta-se autonomia do ato (GOFFMAN, 2007, p. 42).

Analizando o que foi dito, percebemos que muitas vezes determinadas iniciativas deixam de ser realizadas por parte dos internos, justamente pelo receio da aplicação de sanções, atrelado ao poder do ato, que muitas vezes acaba por ser violentado, a partir do momento em que é visto como forma de violência. O poder do ato neste caso, diz respeito ao poder exercido por uma autoridade que prevalecendo-se de sua autonomia de punir, utiliza-se de seu autoritarismo, manifestado através de atos, acabando por exercer uma ação violentadora, onde muitas vezes a integridade física do indivíduo não é respeitada.

Além da deformação pessoal que ocorre do fato de a pessoa perder seu conjunto de identidade, existe a desfiguração pessoal que ocorre de mutilações diretas e permanentes do corpo – por exemplo, marcas ou perdas de membros. Embora essa mortificação do eu seja encontrada em poucas instituições totais, a perda de um sentido de segurança pessoal é comum, e constitui um fundamento para angústias quanto ao desfiguramento. Pancadas, terapia de choque, ou em hospitais para doentes mentais, cirurgia - qualquer que seja o objetivo da equipe diretora ao dar tais serviços para os internados - podem levar estes últimos a sentirem que estão num ambiente que não garante sua integridade física (GOFFMAN, 2007, p. 29).

Contudo, mesmo sabendo que processos de controle social façam parte de qualquer sociedade organizada, não podemos nos esquecer até que ponto certos tipos de processos de controle social se tornam minuciosos e limitadores dentro de uma instituição total, e mais importante ainda é pensar até onde processos como estes contribuem (ou não) para o progresso social.

Outro ponto que merece destaque para fins deste trabalho diz respeito aos denominados “ajustamentos secundários”, que de acordo com Goffman (p. 54):

São práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas que permitem que os internados consigam satisfações proibidas ou obtenham, por meios proibidos as satisfações permitidas.

Goffman, assim como Certeau (1996), denomina esses ajustamentos secundários de “tática”. Com isso, podemos entender que a tática ocorre devido a ausência de poder próprio, por isso são utilizadas como forma de criarem novas alternativas, recusando a subjetividade do conformismo, para nascer a vontade de lutar por um ideal. As táticas trazem consigo, a inventividade, para driblar a estrutura de poder, apropriando-se da criação na tentativa de vencer a trivialidade e o “mal-estar” no contexto em que se insere.

Sabemos que o interno deve adaptar-se às condições que são impostas, entretanto, as formas encontradas para adaptar-se, é que vêm a ser as táticas, as saídas, utilizadas por ele. Segundo Goffman:

Tais condições permitem diferentes maneiras individuais de adaptação, além de qualquer esforço de ação subversiva coletiva. O mesmo internado empregará diferentes táticas de adaptação em diferentes fases de sua carreira moral, e pode alternar entre diferentes táticas ao mesmo tempo (GOFFMAN, 2007, p.59).

Porém, é necessário mencionarmos que essas táticas encontradas para vencer muitas vezes o mal-estar do cotidiano, poderiam ser amenizadas se as instituições se preocupassem um pouco mais com a situação dos internos, não pensando somente no presente, mas sim no futuro destes, pois se assim o fizessem toda sociedade sairia ganhando. Isso significa pensar saídas que possam contribuir efetivamente para recuperação do internado, não soluções passageiras, efêmeras, mas sim que além de vencer a trivialidade sejam capaz de servir, de pontuar sua vida no mundo externo.

Goffman retoma esta questão ao explicar:

Por mais duras que sejam as condições de vida nas instituições totais, apenas as suas dificuldades não podem explicar esse sentimento de tempo perdido; precisamos considerar as perdas, os contatos sociais provocados pela admissão numa instituição total e (usualmente) pela impossibilidade de aí adquirir coisas que possam ser transferidas para a vida externa – por exemplo, dinheiro, formação de ligações conjugais, certidão de estudos realizados (GOFFMAN, 2007, p. 65).

Assim sendo, refletir acerca do que ocorre no universo das instituições totais é exercitar a mente em prol de estudos que não vejam estas instituições como meros depósitos de internados, como se não tivessem mais solução, mas sim como um

local onde existem pessoas capazes de recuperação, porém para que isso ocorra é necessário que haja uma mudança tanto da sociedade quanto do poder público no tocante a forma de enxergar esses indivíduos, a fim de que possam ser discutidas propostas em diversas áreas dos saberes, com intuito de alcançar tal finalidade, pois como pudemos ver, estas instituições clamam por mudanças urgentes.

3.1 O cotidiano na Penitenciária Talavera Bruce: as complexidades do gênero

Cabe aqui, neste momento, explicarmos de forma sucinta como se dá o cotidiano numa penitenciária a fim de fornecer ao leitor uma compreensão melhor do que estamos nos propondo a questionar. Elegemos para estudo, uma Penitenciária Feminina, por acreditarmos ser ainda mais complexa que uma masculina, pois neste caso, não podemos deixar de lado a função progenitora referente à mulher, e o quanto é difícil encarar uma gravidez e, posteriormente, exercer a maternidade dentro da prisão, aliada a falta de recursos no tocante à higiene íntima que o gênero feminino requer relacionado principalmente as funções vitais do organismo, sem nos esquecermos da importância atribuída à estética, que no universo feminino é muito mais acentuada. Essas questões de gênero podem ser ratificadas a partir do noticiário da Agência Brasil, publicado em 04 de dezembro de 2007, extraídas durante a sessão da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Sistema Carcerário, quando a ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Nilcéa Freire, pediu a colaboração do Congresso para sensibilizar o Judiciário e os governos estaduais a aderirem ao Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, que contou com a participação de vários segmentos. Foi quando a Coordenadora Nacional da Questão Feminina da Pastoral Carcerária, Heidi Ann Cerneka, apresentou várias denúncias que recebera de todo o Brasil. De acordo com essas denúncias, em Pernambuco, 20 mulheres grávidas dividem duas celas que comportariam apenas duas detentas. Em Capela do Alto (SP), uma cadeia capaz de abrigar 20 mulheres tem 96, além de duas menores de idade. Complementa a Coordenadora, dizendo: “faz parte da Lei de Execuções Penais, por exemplo, a construção de berçários nos presídios de cadeias femininas, mas poucos lugares do Brasil têm. Os poucos estão em condições precárias, são inadequados para receber crianças”. Outro assunto trazido para a discussão foi o pouco cuidado direcionado à saúde das detentas. Segundo a coordenadora, não há policiais para fazerem a escolta das presas ao médico, as consultas marcadas nos

hospitais públicos, muitas vezes, não são realizadas. Continua dizendo que “para cada 10 presas que marcam consulta e eu pergunto se foram, sete me respondem que não. E não foram porque não tinha quem as escoltasse”. A coordenadora do núcleo fixo do Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD), Luciana Zfalon Cardoso, também presente à audiência, reiterou as informações sobre a precariedade da saúde das presas. “Elas não têm acesso a papel higiênico e nem a absorvente íntimo. Já vi muitas delas juntando miolo de pão o mês inteiro para usarem como absorvente”.

Vale ressaltar que essas informações são de todo o Brasil. No entanto, existem estados em que este quadro apresenta-se um pouco mais amenizado, como é o caso da Penitenciária que elegemos para estudo, que comporta inclusive uma creche, onde a mãe permanece com seu filho até terminar o período de amamentação. Entretanto, mesmo no caso da Talavera Bruce, há questões ainda não sanadas. Saúde, higiene íntima, e até mesmo vestuário adequado para frequência à escola (blusa branca e *soutien*), não são oferecidos às detentas da forma como deveria ser, fazendo-nos entender que os problemas também existem nesta Penitenciária, mas se comparado à outras realidades prisionais este quadro se apresenta menor.

Localizada no Município do Rio de Janeiro, a Penitenciária Talavera Bruce, é uma das unidades que compõe o Complexo de Bangu. É uma prisão feminina, criada na década de 40, com alto índice de complexidade, e possui uma historicidade marcante na trajetória do sistema penitenciário, carecendo de um estudo mais apurado. Cumprem pena neste estabelecimento aproximadamente 310 presas em regime fechado. Nesta unidade prisional, está inserida uma das doze escolas que mencionamos anteriormente, a Escola Estadual Roberto Burle Marx, onde estão matriculadas 150 detentas, com uma frequência média em torno de 60 alunas. Esta Escola conta com o apoio de aproximadamente 20 profissionais ligados a área de educação.

A Escola Estadual Roberto Burle Marx funciona em dois turnos, o primeiro das 8 às 11 horas, e o segundo das 13 às 16 horas. Nesta escola é ministrado o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio, além de encontrarmos outras atividades curriculares obrigatórias e não-obrigatórias. Durante as aulas, há uma pausa para o

recreio em torno de 20 minutos, e neste horário a escola oferece merenda às alunas²¹.

Para que tenhamos uma compreensão melhor sobre a escola na prisão é necessário sabermos como é a realidade numa cadeia, afim de que possamos entender porque o cotidiano de uma escola prisional se torna tão complexo.

A escola está restrita à rotina da unidade prisional, dificultando seu funcionamento. Um dos exemplos desse atrelamento da escola à rotina da Unidade dá-se na prática do chamado “confere”, realizado diariamente na parte da manhã, às 08:00 horas. Este procedimento como o próprio nome já está dizendo, é a conferência, de todos os presos um a um. Neste momento ocorre a troca de equipe, os agentes penitenciários de plantão conferem se está tudo certo na cadeia, se todas as internas estão presentes e se houve alguma fuga à noite. Logo em seguida é servido o café da manhã. Encerrada a conferência, é aberta a cadeia, as internas são liberadas para sair de suas celas e poderem participar das atividades disponíveis, sendo que grande parte permanece ociosa nos pátios ou vagando pela cadeia. Em torno das 11 horas é servido o almoço, das 11 h e 30 min até às 14 horas, as internas ficam trancadas, neste momento é realizado outro “confere”. Às 16 h e 30 min, é servido o jantar, e às 17 horas, todas se recolhem para suas celas, para que os agentes possam realizar o “confere da noite”. Recolhidas em suas celas, as internas assistem televisão, participam de atividades lúdicas, escrevem cartas, cantam, estudam dentre outras atividades.

Nos finais de semana e nas quartas-feiras, inicia-se a romaria das visitas, um momento muito esperado pelas internas, que recebem os seus familiares e amigos. Nesses dias, parece que estamos vendo um outro local, pois o clima se torna harmônico, com mais vida. Crianças, mulheres e idosos se misturam fazendo piqueniques pelos cantos da unidade, é hora em que as internas aproveitam para vender seus artesanatos aos visitantes.

Neste panorama rapidamente configurado, já podemos identificar questões que nos remetem à reflexões acerca do espaço escola na prisão e a relação escola/prisão. Há uma lacuna nas políticas públicas neste âmbito, que dêem conta de um currículo adequado para atender a estas demandas tão específicas, observando o que deveria ser diferente nesta proposta curricular.

²¹ Cabe esclarecer que a merenda é fornecida pela Secretaria Estadual de Educação. Para muitas a merenda acaba sendo um atrativo, pois se torna especial, haja vista que são servidos alimentos que elas não costumam comer no dia-a-dia da prisão, como: bolos, biscoitos, sucos, toddy, etc.

Pelo exposto, é muito difícil manter uma escola nestas condições. Se às 8 horas as presas estão no “confere”, elas chegam atrasadas na maioria das vezes. Existe um intervalo do recreio, e há um rigor no horário de saída para cumprir com o horário do almoço às 11 horas, para o caso de funcionamento pela manhã. O mesmo acontece à tarde com o horário do jantar às 17h. Um dia da semana letiva (de segunda à sexta-feira) é usado para o dia de visita, implicando em menos um dia na rotina normal da escola²².

Outro fator restritivo para a educação dos presos se revela nos suportes financeiros. O recurso orçamentário destinado a este tipo de escola é menor, impedindo sua manutenção e a compra de material didático, causando desestímulo nas internas, que não podem comprá-los, adicionando ao fato de que muitas vão à escola somente para comer. A maioria destas escolas é obrigada a solicitar recursos junto a Secretaria para a compra do material necessário, sendo a verba concedida de acordo com o número de alunos, e por serem as aulas ministradas em presídios, torna-se difícil o aumento desta verba, pois não se tem espaço físico para atender um grande número de alunas. Assim, em algumas unidades, por exemplo, tanto o espaço como as ações educacionais são realizadas de forma improvisada e dirigidas para um pequeno grupo, não atendendo ao efetivo da cadeia. A improvisação se justifica, em alguns casos, por falta de apoio dos técnicos administrativos da unidade, bem como, em outros, por falta de recursos humanos e financeiros que venham contribuir com tal prática.

Aliado aos problemas financeiros para a manutenção da escola, há também o dilema entre trabalho e escola que faz com que a interna opte pelo primeiro, considerando que cada três dias trabalhados representam um dia a menos na pena, aliado ao fato de ainda receber um salário, o que tem um peso para a obtenção de recursos econômicos destinados à vida na cadeia e no auxílio à manutenção de familiares. Educação e trabalho são duas importantes categorias que permeiam toda a discussão sobre o programa de “ressocialização” no sistema penitenciário. Hoje, há um outro grupo que acredita que a educação e o trabalho devem estar articulados, ou seja, acreditam que deve existir um meio da interna conciliar estudo com trabalho. Entretanto, já foi aprovado pela Vara de Execuções Penais (VEP) do Rio de Janeiro, a remição de penas para quem estuda, sendo que a cada 18 horas de estudo que equivalem a seis dias, diminui um dia na pena, mesmo assim, elas

²² Já que neste dia as atividades da escola ficam comprometidas devido a ausência maior de alunas, esse tempo poderia ser aproveitado pela escola para realização de atividades em conjunto com a família, como forma de integração e também aprendizado.

ainda têm preferência pelo trabalho, que oferece benefícios mais imediatos e favoráveis à condição de apenado.

Os fatos levantados até o momento apontam a necessidade de estudos que venham a contribuir para um planejamento curricular adequado à condição da detenta, visando sua inserção social, considerando ser uma realidade totalmente diferente dos padrões da educação fora dos muros, não podendo, contudo, receber o mesmo sistema de ensino, pois todo esse processo é delicado para ser pensado de maneira tão ampla, visto que, cada realidade tem suas características particulares. Os fatos apresentados até o momento nos permitem retomar o pensamento de Moreira (2005, p. 29-30) quando afirma que:

No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. Nesse sentido, é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos.

Para ressaltar alguns problemas existentes, segundo a Prof^a Marileia Santiago é necessário que sejam revistos o currículo e a carga horária, que trabalham com a matriz curricular de jovens e adultos noturno, que são aplicadas no período diurno por se tratarem de presos, como se fosse uma escola regular, e hoje é impossível cumprir essa carga horária exigida pelo currículo nacional, pois os presos estão submetidos à rotina de uma unidade prisional.

Um dos maiores obstáculos que encontramos para o cumprimento deste currículo imposto pela Secretaria Estadual de Educação, é a restrição dos presos aos horários da unidade, é obvio que eles precisam obedecer a uma rotina, e, como isso pode ser feito de maneira que não comprometa o desempenho escolar?

Necessitamos de estudos que venham contribuir para a constituição de um programa próprio com uma matriz curricular mais adequada que, compreendendo melhor a realidade das presas, seja possível cumprir com os objetivos de oferecer escolarização e possibilidades de ressocialização futura.

Desta forma, através de um olhar minucioso, percebemos que não se produz uma educação de qualidade, tendo em vista, que muitas concluem o ensino fundamental

sem saber ler e escrever corretamente. Se observarmos a fundo esta questão, verificaremos certo “desperdício” (talvez conveniente aos olhos do Poder Público), pois um preso custa um gasto alto para o estado, e de que adianta mantê-lo numa escola, se ele não consegue corresponder com um resultado positivo, tendo em vista a falta de condições favoráveis a ele, como a adequação de um currículo que propicie uma melhor flexibilidade nos horários e conteúdos, porque além de estudar as presas também trabalham.

4- SITUANDO O CAMPO DO CURRÍCULO

Inicialmente, para que tenhamos uma compreensão mais abrangente acerca do que nos propomos a estudar – o currículo – torna-se necessário que o entendamos não mais como um procedimento técnico, pautado nos métodos, mas sim como um conjunto de significados sociais e principalmente culturais, no qual a sua própria história, o seu contexto de produção e suas relações sociais estão interligados.

Moreira e Silva (2005, p. 7) definem currículo como:

Um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Entre os séculos XIX e XX surgem, nos Estados Unidos, duas tendências relacionadas ao estudo do currículo. A primeira considerada progressista, buscava a valorização de um currículo que levasse em consideração os interesses do aluno. A segunda baseava-se na construção científica (técnica) de um currículo capaz de desenvolver os aspectos da personalidade adulta, tidos como “desejáveis” para o mercado.

Podemos inferir que os currículos atuais estão bastante condizentes com a corrente tecnocrática, uma vez que estão voltados para uma educação tecnicista, direcionado para os interesses mercantilistas, o que os torna um instrumento de perpetuação e manutenção da ordem social vigente, ao invés de funcionarem como veículo de transformação.

O período de constituição inicial do campo de estudos do currículo era na verdade um momento de grandes agitações, onde assistíamos um cenário de rápidas transformações sociais que criavam em contexto no qual a educação ocupava um

destaque especial como protagonista, pois era ela considerada meio de controle social, disfarçada na sua função de servir ao social, engajada no polêmico tema da eficiência social, onde o currículo era visto de forma totalmente vocacionalizada.

Seguel define claramente o papel da escola neste período, e, se comparado aos nossos dias, observamos que poucas mudanças ocorreram.

A escola é uma fábrica, a criança uma matéria-prima, o adulto ideal o produto acabado, o professor um operacional, o supervisor um dirigente e o superintendente um gestor, então o currículo pode ser pensado como algo que processa toda a matéria prima desejável (a criança) para transformar num produto acabado (o adulto desejado) (SEGUEL, *apud* PARASKEVA, 2005, p.11).

Ou seja, seguindo esta lógica, os estudantes devem ser processados como um produto fabril, dessa forma, o modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica, onde os procedimentos, objetivos e técnicas para se alcançar um resultado podem ser precisamente mensurados. Nesta perspectiva, considerava-se que as finalidades da educação eram dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, resumindo o currículo a uma questão técnica, que seria “moldar” este aluno para atender uma demanda de mercado, ou seja, educar para a economia. Neste sentido, a escola passa a desempenhar mais uma função, passando a ser responsável pela adaptação dos futuros alunos aos mecanismos de transformação econômico, social e principalmente cultural que a sociedade atravessava no momento. Neste espaço, o currículo passou a exercer um forte domínio, ao ponto de controlar socialmente os indivíduos, estabelecendo condutas e hábitos que eram adequados para manutenção deste mesmo controle, impregnado de conceitos de ordem, racionalidade e eficiência. Nesta conjuntura surgem alguns questionamentos, como: Quais são os interesses da escola – formar um trabalhador com mão de obra especializada, ou tender para uma educação mais generalizada, de modo a beneficiar à população em geral? O que se deve ensinar _ as disciplinas básicas, acadêmicas, ou as especializadas, prontas para formar profissionais para o mercado de trabalho?

A escola era vista como um setor seletivo, onde as forças que atuavam na sociedade se mostravam apenas de forma implícita. Forças que se manifestavam e, ainda se manifestam até hoje, como é o caso do currículo oculto, onde sem que o aluno perceba, de forma subliminar, as ideologias vão ganhando espaço sem precisar pedir licença.

Assim, surge na década de 60, uma série de explosões generalizadas, a fim de criticar essa concepção tradicional de currículo. São as chamadas teorias críticas que contradizem a todo o momento as teorias tradicionais, indagando que estas não fazem sequer questionamentos mais radicais sobre a forma como a sociedade está estruturada e é dominada. As teorias críticas não aceitam simplesmente o *status quo*, pelo contrário, passam a desconfiar dele, julgando-o responsável pelas desigualdades e injustiças sociais. Segundo o pensamento de Silva (2004, p.30) “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.”

Em 1973, uma nova tendência com base na teoria crítica começa a surgir, a partir de uma Conferência na Universidade de Rochester, em Nova York, quando vários especialistas da área que eram contra o modelo tecnocrático dominante se reuniram. A partir daí, surgia um movimento denominado “reconceptualização”, que tinha como objetivo fazer críticas e questionamentos acerca do currículo que estava sendo proposto, pois este não estava indo de encontro com as bases das teorias sociais como, por exemplo: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt (MOREIRA, 2005). Com intenções muito similares aos reconcepcionalistas, surgia na Inglaterra, o que ficou conhecido como a “Nova Sociologia da Educação” (NSE), pois tinham como foco sugerir novos caminhos para a Sociologia da Educação, e acreditavam ser esta também a sociologia do conhecimento escolar, sendo possível compreendê-la pela sua amplitude como sociologia do currículo.

Podemos dizer que muitos estudos que existem, atualmente, no campo de currículo se devem aos reconceptualistas com visão neomarxista, pois através destes muitos trabalhos ganharam maior impulso, maiores contribuições. A partir daí passam a ocupar com maior ênfase neste cenário, questões direcionadas as relações entre “currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (MOREIRA e SILVA, 2005, p.16). É importante salientar, que este grupo visava o estudo do currículo, de forma a ajustá-lo em prol das classes menos favorecidas. Para ratificar o que foi exposto, Moreira e Silva (2005, p.16) enfatizam:

Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas [...] discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para reprodução de desigualdades sociais.

Contudo, realmente é de se lamentar, que em pleno limiar do novo milênio, mesmo com inúmeros estudos no campo curricular, este se encontrar impregnado de políticas neoliberais que parecem combinadas em não fornecer nenhuma outra saída à escolarização que não seja o da ascensão dos modelos úteis ao mercado, deixando de lado os valores subjetivos que tanto contribuem para emancipação dos sujeitos.

Seguindo a linha de alguns autores, dentre eles Silva (2004), o currículo como uma prática social é um elemento produtor de identidades. Assim, podemos considerar que o currículo dentro da perspectiva da educação prisional teria como objetivo a produção de novas “segundas vias de identidade”, pois neste caso, sua função é fazer com que o indivíduo se reconheça como sujeito dentro da sociedade, buscando através da transformação uma nova identificação, a qual lhe permita uma inserção social.

O currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2004, p.40).

Por sua vez, é importante que compreendamos o currículo através dos conceitos de emancipação e libertação. Assim, se estamos pensando em outras perspectivas para esses indivíduos para um novo convívio com a sociedade e consigo mesmos, estamos buscando mecanismos alternativos para emancipá-lo. Giroux (1992) e Santos (2003), dentre outros, entendem o processo de emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada.

Sabemos melhor o que não queremos do que o que queremos. Nestas condições, a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (SANTOS, 2003, p. 277).

Ao tomarmos conhecimento do currículo²³ (Anexos 7, 7.1 e 7.2) proposto para educação de presos, vemos o quanto é conflituosa a idéia de escola para essa educação de jovens e adultos, pois verificamos que o planejamento é o mesmo das demais escolas de EJA. Então, o que teria este currículo diferenciado para atender as necessidades desses sujeitos? Não podemos aceitar a resposta, como já

²³ O currículo atual da EJA foi publicado no Diário Oficial nº. 219, em 27/11/07.

ouvimos de professores e agentes penitenciários, que de diferente só existe o aluno, o preso. Ora, não seria mais natural levar em consideração o cotidiano desse universo que estamos falando, não podendo ser encarado como se fosse um espaço de uma escola fora da prisão (extra-muros).

Assim, no contexto curricular, a identidade do fazer pedagógico deve ser vista como algo que está em diversos lugares, porém com características diferentes em cada lugar e mesmo assim diferentes entre si. Atualmente, tem-se muito argumentado a favor de uma teoria que leve em consideração a dimensão prática do currículo, visando compreendê-lo em ação, ou seja, nos contextos de concretização do currículo desde a sua prescrição até a efetivação nas salas de aulas, observando-se as especificidades de cada espaço.

Considerando o presídio como lugar de interação social, torna-se imprescindível a democratização do espaço escola/prisão, analisando o currículo como um instrumento democrático que vise, neste caso, a emancipação pela via da educação prisional.

Como Moreira (1995) e outros, acreditamos que o currículo seja uma ferramenta utilizada por diferentes sociedades, podemos dizer neste caso, diferentes grupos, para desenvolver os processos de transformação e renovação dos conhecimentos, bem como socializar jovens e adultos segundo valores tidos como desejáveis. Admitindo o currículo como uma prática social, Oliveira (2004), ressalta a necessidade de:

Formular-se um outro lugar para pensar a ação pedagógica, com professores e alunos como produtores, emaranhando conteúdos constituintes das tramas, o que significa admitir o currículo emergindo dessas práticas, das redes cotidianas, e não formulado de fora, de lugar diferente daquele em que a produção de conhecimentos se tece. Emergem situações de legitimação dos variados saberes que as experiências cotidianas criam e recriam..., constituindo, pelo fazer, na expressão do *projeto político-pedagógico* da escola, a alternativa curricular possível para uma dada realidade (OLIVEIRA, 2004, p. 41, grifo do autor).

Observando o currículo desta forma, torna-se essencial utilizarmos a concepção de Giroux (1992) ao focar a importância da formação de professores intelectuais transformadores, nos faz lembrar o trabalho desenvolvido pelas professoras nos presídios, pois para ele, esta categoria possibilita ao professor assumir com mais rigor e intensidade as suas responsabilidades pedagógicas e políticas sendo capaz de ir além de análises das contradições sociais nas escolas, criando articulações e

desenvolvendo possibilidades emancipatórias em seu espaço específico de trabalho e por extensão, a sociedade maior.

Ainda utilizando-se dessas idéias, podemos indagar como fica a situação do interno penitenciário dentro da sala de aula, no tocante ao aspecto da voz. Será que ele tem uma participação ativa na escola? Será que pode contestar as relações de poder existentes neste espaço escolar? Pensando de maneira ampla, percebemos o quanto é difícil esta participação nas escolas fora da prisão, e como fica esta questão, já que estamos falando do preso, que é visto tanto pela sociedade e até mesmo por alguns professores como aquele que não tem direito a se expressar. Será que esta voz é negada por receio de futuras reivindicações? Neste caso, é de extrema importância que o professor saiba dividir, o preso como aluno, que está na sala de aula para aprender, do preso como indivíduo custodiado pelo Estado que está no estabelecimento para cumprir uma pena. E ainda, cabe-nos refletir: estará o professor que atua nessa escola preparado para enfrentar esse novo dado que potencializa as relações de poder já assimétricas entre professor e aluno?

Contudo, podemos perceber que ainda temos muitos obstáculos a serem desfeitos nessa caminhada, cabendo àqueles que tanto se empenham e se preocupam com os problemas educacionais, e não se fragilizam diante das dificuldades, pelo contrário, vêem nelas motivo para serem mais fortes e lutar, sugerir e apontar novos percursos para que se chegue ao final dessa caminhada inteiros e confiantes nos objetivos alcançados.

5- EDUCAÇÃO DE PRESOS E CURRÍCULO: Algumas questões

O que dizer sobre educação de presos? O que falar sobre o assunto, principalmente, com os últimos acontecimentos de violência urbana, divulgados amplamente pela grande mídia. Crimes hediondos, que mobilizaram e continuam mobilizando a sociedade brasileira; geram amplo debate, comoção pública, pleito por mudanças na legislação, votos a favor e contra a redução da idade de responsabilidade criminal para jovens e adolescentes, e uma profusão de discursos que não encontram um consenso, até o momento. Há certo constrangimento ao falar sobre o tema porque a última coisa que o conjunto da população quer ouvir é a defesa dos direitos de quem feriu todos os direitos humanos. É difícil, na conjuntura atual fazer um afastamento da crise para repensá-la, mas é necessário.

Na verdade o que ocorre é a falta de preocupação do Estado, que não percebe que a escola poderia atuar na prevenção de delitos, ou seja, não vê que quem perde com a reincidência dos presos é a própria sociedade, desta forma a sociedade civil organizada deve ser a primeira interessada em promover um espaço onde o preso possa demonstrar êxito. Não importa que nome tenha este espaço, seja a prisão, ou qualquer outro, mas que dele possam emergir práticas sociais que propiciem àquele que está cumprindo a pena ser reintegrado à sociedade ao sair deste espaço. A grande questão é: será que essas práticas sociais básicas como, por exemplo, a educação, são dirigidas de forma adequada, visando à recuperação do preso para o futuro? Ou, ao contrário, acabam por causarem o processo de mortificação do eu, já que essas instituições ao fazerem uso de seus dispositivos disciplinares acabam devolvendo à sociedade delinquentes perigosos.

[...] O circuito da delinquência não seria o subproduto da prisão que, ao punir, não conseguisse corrigir; seria o efeito direto de uma penalidade que, para gerir práticas ilegais, investiria algumas delas num mecanismo de “punição-reprodução” de que o encarceramento seria uma das peças principais. Mas por que e como teria sido a prisão chamada a funcionar na fabricação de uma delinquência que seria de seu dever combater? (FOUCAULT, 2005, p. 231).

Vemos que realmente é um campo impregnado de objetividade, onde os sujeitos que ali estão não se reconhecem mais como tal, sua identidade acaba sendo deteriorada pelos mecanismos opressores, pelas chamadas “tecnologias corretivas do indivíduo” que ali estão atuando, e que resultam num processo de reprodução dos crimes (FOUCAULT, 2005, p.198). Assim, é difícil falarmos em ressocialização em uma instituição que não tem sequer respeito à condição humana. O que podemos, então, esperar desses indivíduos ao saírem das prisões?

A prisão, essa região mais sombria do aparelho de justiça, é o local onde o poder de punir, que não ousa mais se exercer com o rosto descoberto, organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica e a sentença se inscrever entre os discursos do saber (FOUCAULT, 2005, p. 214).

Foucault, ao tratar dos sete princípios definidos pela Reforma de 1945, na França, adverte que, apesar de não chegarem a se efetivar, “constituem há quase 150 anos as sete máximas universais da boa ‘condição penitenciária’”. No conjunto dos sete princípios está a educação penitenciária. Ainda seguindo os argumentos

foucaultianos “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (FOUCAULT, 2005, p. 224).

Só a educação pode servir de instrumento penitenciário. A questão do encarceramento penitenciário é uma questão de educação. (Ch. [Charles] Lucas, 1838). [1945]: O tratamento infligido ao prisioneiro, fora de qualquer promiscuidade corruptora... deve tender principalmente à sua instrução geral e profissional e à sua melhora. (**Princípio da educação penitenciária** *apud* FOUCAULT, 2005, p. 225, grifo do autor).

Perguntamo-nos, então, baseados na citação acima, qual o papel do Estado nestes casos? E qual é o papel da Educação? Passamos a tirar nossas próprias conclusões e percebemos que a intervenção do Estado que deveria ser máxima no sentido de concretizar políticas públicas para estas classes a fim de enfrentar a situação, é justamente contrária. Complementando nossas idéias, o jurista Luiz Flávio Gomes, diz que:

Dentre as características mais importantes dessa política econômica liberal destacam-se o individualismo, o consumismo, a alta taxa de desemprego, forte exclusão social, marginalização de grande parcela da população, ausência de políticas públicas na área da educação, saúde, lazer etc. Parece não haver dúvida que todos esses fatores influenciam decisivamente na criminalidade urbana. [...] Durante muitos anos acreditou-se na relação (quase direta) entre a miséria e a violência. Está se tornando, entretanto, cada vez mais evidente que a relação é outra: urbanização desordenada + miséria + desemprego etc, sim, são componentes (fatores) que determinam a violência. [...] O jovem consegue superar duas ou três dessas características negativas, mais que isso, seu ingresso na via criminosa é quase inevitável (GOMES, 2005, p. 03).

O que falar neste momento perante o quadro de severa crise? Para além da comoção social, da desordem e da barbárie, está a necessidade de políticas públicas de educação e de saúde que não são suficientes e nem adequadas para atender as demandas sociais vigentes. Não há atendimento às necessidades básicas de um grande contingente da sociedade e, não poderia ser diferente, da mesma forma não há respostas às mesmas necessidades da população carcerária; isso é óbvio. No conjunto da exclusão social, ainda, se diferenciam outros excluídos, ou seja, não há como falar de exclusão social como se estivéssemos tratando nesta categoria de problemas idênticos.

O discurso por uma educação prisional existe, as ações vem se fazendo, entretanto, não são suficientes e nem eficientes. Por quê? Nossa pesquisa tem nos evidenciado que é preciso estudar a questão da educação prisional pelo seu viés curricular. Que currículo é este que vem se efetuando, ou seja, que práticas educativas são desenvolvidas e como o são para efetivar a tão proclamada ressocialização do apenado? Quando dizemos que queremos dar uma nova oportunidade ao preso, que a pena tem um objetivo de ressocialização, onde, quando e como estes discursos se materializam? Nossos argumentos se encaminham no sentido de discutir que a resposta está no **currículo** praticado nestes espaços e tempos da prisão.

No contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (PCN, Introdução p.45)

Logo, evidentemente, é sobre a discussão de como são produzidas as propostas curriculares e que políticas públicas de currículo são essas (ou sua inexistência) que se deve direcionar nossas ações, no sentido de contribuir para a mudança de fatos que possuem conseqüências drásticas no cotidiano, principalmente, das grandes metrópoles.

5.1 Educação prisional, práticas educativas e currículo

Se pensarmos na ação educativa como uma estratégia no processo de ressocialização, podemos responder as interrogações de onde, quando e como os discursos sobre educação prisional se efetivam, dizendo que é no currículo que essas demandas se efetivam; é aí, no currículo, que elas se materializam. Portanto, quando o discurso profere a ressocialização e, por conseguinte, aponta a educação como uma via, na prática é no currículo que se expressa a concretização destes objetivos. Se expressa, primeiro no currículo oficial e se efetiva no currículo praticado.

Há, entretanto, um enfrentamento a ser feito. Estamos falando de currículo como o centro para a discussão da educação prisional. Mas, o que se pode pensar, que idéias nos ocorrem, inicialmente, sobre currículo? Evidente que associamos

diretamente currículo a *curriculum vitae*, autobiografia, breve histórico daquilo que somos e que podemos realizar; e nesta perspectiva estão nossas qualificações, a “carreira de vida”, o conjunto de dados concernentes ao estado civil, ao preparo profissional e às atividades anteriores de quem se candidata a um emprego, em suma, um relato devidamente documentado com o qual nos apresentamos, pleiteando uma função no mercado de trabalho. Esta é a primeira idéia que nos ocorre e ela não designa um equívoco. Apenas, não expressa tudo o que o currículo é.

Currículo é um termo que admite mais de uma significação. Já foi definido: 1) como uma série estruturada de resultados; 2) como um conjunto de matérias – o famoso elenco de conteúdos a serem trabalhados em um determinado curso; 3) como conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola e 4) como o intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. De um ponto de vista mais amplo, poderíamos afirmar que toda a vida humana é em si mesma uma “pista de corrida”, na qual traçamos algumas rotas a seguir, abandonamos umas, produzimos algumas, às vezes desconstruímos as já realizadas para reinventarmos outras tantas. Mas na própria corrida da história identificam-se determinadas “pistas de corrida”, que no conjunto se constituem e se efetivam nas instituições escolares, *loci* privilegiado nas sociedades modernas para a construção histórica e social do currículo.

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, veremos que currículo vem do latim *currere*, no sentido de pista de corrida, percurso realizado, curso, trajetória. Recorrendo a Silva (1999), ele nos diz que no curso dessa “corrida” que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Entretanto, no cotidiano, quando pensamos em currículo remontamos apenas a conhecimento, no sentido stricto de conteúdo, que são produtos do saber acumulados da sociedade, abandonando, quase por completo, que o conhecimento que constitui o currículo está vitalmente ligado aquilo que somos, em nossas formas de conceber o mundo, em nossa subjetividade.

Segundo Costa (2003, p.39) as escolas e seus currículos são territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade²⁴.

²⁴ Segundo Stuart Hall (2005, p. 17) “as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’— isto é, identidades para os indivíduos”.

Falar sobre questões de identidades em instituições sociais, em especial na escola dentro da prisão, é abordar as representações que se efetivam nas práticas educativas e que acabam por refletir na produção e reprodução de diferenças, distinções e desigualdades. As representações surgem a partir das formas de se produzir significados que são transmitidos pelos discursos, através da linguagem²⁵. Assim, as representações são conjuntos de idéias que se relacionam discursivamente, impregnados de significados que vão surgindo de acordo com as regras que são consideradas adequadas e verdadeiras por determinado grupo, instituído por relações de poder. Por meio da língua que falam, da posição que ocupam, dos bens materiais e culturais, ou por outro atributo a mais que possuam, os grupos mais poderosos impõem seus significados aos mais fracos, enunciando como verdadeiro o referencial que parte deles próprios, como se fosse o normal, fazendo com que se reproduzam os significados que são ditados como válidos sobre os outros grupos. Esses saberes tidos como corretos deixados pelos grupos mais poderosos, e que fomos desde a infância tentando aceitar como verdadeiros, como científicos como “universais”, e que estão presentes em todos os dispositivos culturais que permeiam nossas vidas é que regulam e, conseqüentemente, produzem nossa identidade.

Neste sentido, quando mencionamos práticas educativas, devemos ter em mente o currículo como sendo uma destas práticas onde se manifesta o poder. Para tanto é necessário ficar clara a noção de currículo que se pretende trabalhar nesta pesquisa, concebendo currículo na mesma perspectiva de Costa (2003, p.41) quando diz:

Ao me referir ao currículo não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetus que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

Partindo de uma analogia de inspiração foucaultiana, observamos que as relações de poder se manifestam em todos os espaços se apresentando de forma repressiva,

²⁵ Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de ‘realidade’ (Costa, 2003, p. 42).

disseminada e dissimulada à medida que forjam, que escondem, como se puséssemos uma venda que nos impedisse de enxergar a realidade “nua e crua” de fato. Da mesma forma que nos foi apresentado anteriormente as tecnologias de correção do indivíduo, utilizadas como formas de punir dentro das prisões, apresentamos também as tecnologias sociais que respondem a uma “vontade de saber” inseparável da “vontade de poder” e que exercem forte influência na construção das identidades (COSTA, 2003, p.51). Neste aspecto o currículo faz parte dessas tecnologias sociais, pois controla e conduz o processo de discurso pela ótica dominante. Sob esse enfoque a escola está condicionada a moldar tipos específicos de sujeitos aptos para um tipo específico de sociedade.

Rosa (2003, p. 52) ao comentar as idéias de Silva (2005), diz que este autor tem argumentado que as teorias do currículo são formas muito especiais de tecnologia do governo, ou seja, são mecanismos de controle utilizados pelo Estado, que trata do nexos entre dois pontos importantes – como os indivíduos são (psicologia, sociologia), como deveriam ser (projetos político-filosóficos) e quais saberes são adequados para produzi-los (Teoria de Currículo). Continuando a nossa análise ainda pelo prisma foucaultiano, vemos que o currículo pressupõe dois eixos tecnológicos. O primeiro diz respeito às “tecnologias de dominação”, que tem por intencionalidade conhecer o sujeito para que se torne mais fácil administrá-lo, onde o governo exerceria um controle externo. Já a segunda aborda as “tecnologias do eu”, na qual os indivíduos impregnados das “tecnologias de dominação”, onde o Estado já teria exercido seu papel de narrador do discurso, passariam a exercer um autocontrole sobre eles mesmos. Nesta perspectiva, os indivíduos já reconhecem os discursos ditados pelo governo passando apenas a incorporá-los e reproduzi-los, de forma perigosa, pois já o tem naturalizado. O que parece a primeira vista é que estamos em uma grande fábrica, onde os objetos, nós_ sujeitos_ pudéssemos ter nossas identidades fabricadas de acordo com as relações de poder que se materializam em forma de dispositivos disciplinares. Assim como a prisão é uma fábrica que forma delinqüentes (FOUCAULT, 2005), a escola por meio de suas tecnologias sociais formaria os sujeitos com uma identidade forjada. O que seriam, então, essas crises de identidades que tanto ouvimos falar? Arriscando um palpite poderíamos dizer que é o momento em que o sujeito se depara com todo esse ilusionismo, com toda essa farsa e se pergunta quem ele é, ao ver que o mundo é muito mais complexo do que aquilo que foi transmitido a ele por meio de uma fala dominante.

Segundo Costa (2003, p. 61) o currículo escolar é um texto que pode nos contar muitas histórias: histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou deveriam ser. A autora utilizando-se das palavras de Foucault (1996) diz que o que há em comum entre essas histórias é uma vontade de saber que, é inseparável da vontade de poder, e tem se constituído em “prodigiosa maquinaria destinada a excluir”.

No sentido de que estamos tratando agora, o currículo ganha uma nova dimensão, mais rica e complexa, mais instigante da nossa capacidade de pensar, estimulante de novos questionamentos. Afirmamos, então, que o currículo é um artefato histórico, social e cultural, cujas formas de domínio no cotidiano não são naturais, muito ao contrário, são produzidas, e, neste sentido, é que usamos a expressão “artefato”, como algo que é produto e, portanto, não é dado pronto, é resultado de diversos processos que numa sociedade excludente têm marcas da dominação. Cabe-nos o exercício contínuo de desvelar essa produção, desnaturalizá-la, e, para tal tarefa, árdua por sinal, se colocam as velhas questões da sociologia do currículo: por que determinado conhecimento e não outro; por que uma forma de ensiná-lo e não outra; questões que se resumem no “por que” das formas de seleção e organização do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, propõe-se colocar o currículo num espaço maior de investigações, no qual se elencam as suas determinações sociais, históricas e culturais. Ao trilhar essa linha de argumentação se descortinam, se desnudam outros aspectos: o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento atemporal, tem uma história, diretamente relacionada a formas específicas de organização da sociedade e da educação.

Sabemos, entendemos e analisamos sobre currículo intensamente, nos últimos anos, mas abandonamos questões curriculares que se apresentam em ambientes excluídos socialmente. E a prisão é apenas um deles.

Vencida a etapa de desconstruir as idéias previamente concebidas sobre currículo, podemos nos perguntar por que tratar de currículo na educação de presos. Poderíamos expor algumas justificativas, mas preferimos ficar com apenas uma que qualificamos como a mais importante para o momento: é necessário utilizar o conhecimento acumulado no campo de estudos do currículo para discutir políticas

públicas destinadas à educação prisional, contemplando também políticas de currículo para estas práticas nos espaços prisionais, de forma diferenciada e não como uma simples transposição do que já existe fora dos muros da prisão.

5.2 Educação prisional e Educação Extra-muros: mas o que têm de diferentes?

A pergunta leva aos questionamentos que desejamos discutir, sob o ponto de vista da produção de políticas públicas de currículo. O que se tem presenciado até bem recentemente foi a transposição de práticas muito próximas, quando não semelhantes, às aquelas realizadas na “educação regular” ou “educação extra-muros”, como convencionam denominar os sujeitos envolvidos diretamente neste trabalho – os apenados, os professores de escolas dos presídios, os funcionários das penitenciárias e demais agentes sociais do poder público. Português em seu trabalho sobre a Educação de Adultos presos²⁶ discorre sobre as dificuldades enfrentadas para colocar em prática a educação regular na prisão destacando as impropriedades da extensão do ensino regular para a educação de adultos presos. (PORTUGUÊS *apud* RAMOS NETTO, 2006).

É evidente que estes currículos praticados na educação prisional necessitam de estudos e reflexões para definir objetivos próprios e afinados com o que se entende por fazer educação nos espaços e tempos da prisão. Mas, não é assim que ocorre no cotidiano dessas práticas, como veremos mais adiante.

Primeiro temos que diferenciar o que estamos entendemos com o termo educação prisional e do que estamos abordando nesta pesquisa. A educação prisional pode ser considerada em seu espectro mais amplo abrangendo todas as práticas educativas formais e não-formais realizadas na prisão. Neste conjunto estão todas as iniciativas desenvolvidas com o intuito de propiciar a escolarização formal (o Ensino Fundamental e Médio, por exemplo), a capacidade de reflexão, de inserção no mundo do trabalho, de resgate da auto-estima do sujeito apenado, etc. E aí, neste campo, temos uma gama de trabalhos imensa, se realizando nos presídios com a participação de diversos agentes do Estado e da sociedade civil organizada. Entretanto, nossa preocupação quer se voltar exclusivamente à uma parcela desse contexto educativo: **a escolarização formal**. O apenado dentre tantos problemas a

²⁶ Dissertação de Mestrado que investigou as possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo.

enfrentar possui a necessidade de resgate da escolarização que lhe foi negada em tempo desejado, que seria a infância e a adolescência.

Só muito recentemente as ações públicas passaram a evidenciar preocupação com questões referentes às desigualdades educacionais, notadamente, de jovens e adultos. No âmbito federal, fruto de diversas lutas foi criada uma nova secretaria, que em nosso entendimento apresenta uma nova forma de ver a educação, antes desconsiderada. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, é a mais nova secretaria do Ministério da Educação. Conforme dissemos anteriormente, nela estão reunidos, pela primeira vez na história do Ministério da Educação (MEC), temas como alfabetização e educação de jovens e adultos (EJA), educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial,²⁷ temas antes distribuídos em outras secretarias. A Secretaria vem discutindo também e discutindo avidamente a orientação de propostas pedagógicas direcionadas à população vítima de discriminação e violência.

A criação da Secad marcou uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. A Secad por meio do seu Departamento de Educação de Jovens e Adultos amplia as discussões e traz avanços para a discussão da educação prisional permitindo, hoje, o reconhecimento do segmento como campo de ação da EJA. Por mais claro que pareça, este foi um ganho obtido apenas muito recentemente.

Assim, não podemos deixar de considerar um grande salto o fato de sabermos que matérias relacionadas à educação de jovens e adultos estarem sendo pensadas e discutidas por uma secretaria própria – Secad – e que assuntos ligados a educação prisional aparecem, mesmo que forma ainda lenta, no seu quadro de trabalhos, demonstrando já ser considerada educação de jovens e adultos.

Os dados nos dão conta de que a realidade deveria ser outra. Essa modalidade de educação merece uma atenção muito maior. O relatório-síntese do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (2006, p.33) destaca que:

²⁷ Se formos buscar mais informações, verificaremos que o termo “Educação Diferenciada” foi amplamente utilizado para se referir à Educação Indígena. Nesse contexto, foi alvo de grandes embates, que aqui não tomaremos como objeto de investigação. Sobre as discussões e embates teórico-metodológicas consultar, entre outros, D’Angelis (2007) “Educação diferenciada: o projeto colonialista da etno-escola. Ou: duas palavras sobre Paulo Freire, educação libertadora e autonomia”.

O Brasil possui a quarta população prisional do mundo, perdendo apenas para Rússia, China e Estados Unidos. Desta população, somente 18% encontram-se em atividades educacionais, segundo o DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional, do Ministério da Justiça. Ainda que seja um direito garantido pela Constituição e pela Lei de Execuções Penais, a pouca oferta de educação nas prisões reflete-se nos números que, ainda segundo o DEPEN, demonstram que 70% da população prisional não possui o ensino fundamental completo e 10% é analfabeta. 30% da população prisional possui entre 18 e 24 anos, o que ressalta a necessidade de oferta da EJA nas prisões.

Mas, retomando a questão do currículo deve-se perguntar: o que há de diferente no currículo que se propõe a atender uma situação tão específica? À primeira vista parece algo meio confuso e redundante este tipo de pergunta, mas é proposital e necessário para que possamos refletir acerca do currículo que é oferecido nas escolas da prisão. A denominação utilizada pelos profissionais que vêm atuando na área da educação prisional de “currículo diferenciado”, nestes casos é bastante paradoxal, pois ao analisá-lo de fato, notamos que de diferenciado nada existe, sendo o mesmo já aplicado nas escolas da rede estadual extra-muros (fora da prisão); o mesmo que é desenvolvido para a Educação de Jovens e Adultos. Convém perguntar: como é possível o mesmo sistema de ensino, os mesmos processos de seleção e organização de conteúdos e objetivos para atender uma população que se encontra numa realidade totalmente peculiar? Ocorre neste caso um estranhamento dos alunos para com estes métodos de ensino que estão sendo oferecidos, e ainda um estranhamento destes métodos para com a realidade na qual eles estão inseridos, pois se choca diretamente com a rotina da Unidade a qual eles estão submetidos.

Ora, o preso, diferentemente dos alunos de uma escola extra-muros regular, está condicionado a dispositivos disciplinares específicos, que são mais rigorosos do que em outras escolas, que dizem respeito à manutenção da ordem na instituição penitenciária na qual ele esteja custodiado. Esta realidade encontra-se impregnada de problemas relacionados à ordem social, política, econômica e também cultural que influenciam diretamente as propostas educativas, principalmente no que tange as formas de organização de tempos e espaços educativos. Por consequência, há um reflexo nos mecanismos de produção de identidade dos indivíduos que ali estão inseridos, implicando diretamente na formação para a cidadania. As práticas educativas transportadas de escolas extra-muros, sem procedimentos específicos

de adequação à educação prisional, terminam por dificultar seu reconhecimento pelos sujeitos envolvidos.

Cabe esclarecer que quando propomos um currículo diferente, não estamos falando em minimizar conteúdos, pois desta forma estaríamos cometendo um grande equívoco, mas, sim, em se repensar as propostas curriculares de modo a adequá-las ao cotidiano prisional e à realidade destes sujeitos apenados. Não podemos perder de vista que estamos tratando de processos de escolarização do preso.

Além das escolas de ensino regular que estão ligadas à Secretaria Estadual de Educação, a Superintendência de Educação e Cultura do Sistema Penitenciário passou a instituir em seu programa de ressocialização todas as ações educativas não formais, profissionalizantes, esportivas, artísticas e culturais que contam com o apoio de fundações, como, por exemplo, a Fundação Santa Cabrini²⁸, assim como diversas Organizações Não-Governamentais (ONG) dirigidas à educação informal, que realizam projetos de alfabetização; o Movimento Viva Rio, também com alfabetização e telecursos, assim como algumas universidades²⁹, instituições religiosas, e até atividades desenvolvidas em parcerias com outras Secretarias de Estado.

Uma das primeiras evidências a se considerar na discussão sobre a distinção nas práticas de escolarização nos espaços da prisão, se situa, no seu cotidiano complexo e específico. Parece evidente, mas não é assim considerado pelas autoridades competentes, pelo menos até o momento. Não existem, ainda, propostas curriculares construídas para atender às especificidades destes sujeitos e destes espaços da realidade prisional, uma constatação que merece estudo detalhado e maior comprometimento dos agentes sociais envolvidos na questão.

Contudo, é extremamente importante um planejamento com propostas de ações político-pedagógicas, voltadas para elaboração curricular, conscientes de sua função primordial na busca pela formação de uma identidade, contribuindo para o retorno social do indivíduo, demonstrando, portanto, a necessidade de se intensificarmos os estudos específicos nesta área.

²⁸ Instituição governamental vinculada à Secretaria de Estado de Justiça do Rio de Janeiro. É o órgão estadual responsável pela gestão do trabalho realizado pelos internos do sistema penitenciário do Estado do Rio de Janeiro com o objetivo de promover a ressocialização e a profissionalização do detento, facilitando sua reinserção na sociedade.

²⁹ A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) vem desenvolvendo atividades na área dentre elas o Projeto de Extensão “Teatro na Prisão”, sob a Coordenação da Professora Lourdes Naylor, da Escola de Teatro.

6- EXPOSIÇÃO DA PESQUISA: Coleta e análise dos dados

Neste capítulo apresenta-se todo o percurso do trabalho de campo realizado na escola da Penitenciária Talavera Bruce, com base nos pressupostos metodológicos mencionados no primeiro capítulo. Em síntese, enfocamos que se trata de uma pesquisa realizada com as alunas da Escola existente na Penitenciária Talavera Bruce. Para tanto, fizemos uso da pesquisa investigativa, onde nos propusemos a realizar uma observação de campo e a coletar informações através de entrevistas semi-estruturadas, tornando-se possível uma compreensão dos dados obtidos, através de uma análise apurada.

Cabe ressaltar que não foi possível estabelecer critérios de amostragem, haja vista o baixo número de alunas que freqüentam à escola. Para se ter uma idéia o período de entrevistas durou cerca de três meses, e ainda, assim, não foi possível ouvir um número maior de alunas. Do universo de estudantes da escola algumas estavam ausentes e outras não se colocaram disponíveis para a entrevista. Neste caso, tivemos três alunas pertencentes ao Ensino Fundamental que se negaram a ser entrevistadas.

Portanto, para a análise dos dados procurou-se organizá-los de forma a obter:

- O perfil geral das entrevistadas;
- A reflexão sobre a trajetória de vida das entrevistadas;
- A importância da escola para essas alunas;
- A relação escola e trabalho;
- As dificuldades entre escola e rotina da Unidade;
- O currículo praticado nesta escola.

6.1 O percurso traçado para a pesquisa

Para que tenhamos, inicialmente, uma compreensão mais abrangente de como se deu o percurso da atual pesquisa, no tocante a toda burocracia para se concretizar as entrevistas, é que optamos em historiar todo esse processo desde a autorização pela Secretaria Estadual de Administração Penitenciária até efetivamente serem concretizadas as visitas na Escola Estadual Roberto Burle Marx.

Assim, seguindo os trâmites legais, de acordo com o Comitê de Ética da Universidade, elaboramos um ofício ao Secretário Estadual de Administração

Penitenciária, a fim de solicitar autorização para o início da pesquisa. Enquanto não retornava o documento, foi feito contato com a Diretora da Escola para que ficasse ciente da possibilidade do trabalho de investigação e nos orientasse quanto as outras medidas administrativas que deveríamos tomar. Foi quando ela disse que mesmo sendo a Diretora da escola, o Diretor da Penitenciária deveria ficar também ciente. Após esperar um longo tempo, o documento retornou e foi autorizado o início da pesquisa. Mediante a informação concedida pela Diretora da Escola, foi feito contato telefônico junto ao gabinete do Diretor da Penitenciária, para agendar um horário, a fim de que pudéssemos conversar sobre a pesquisa, aproveitando para dar ciência do documento assinado pelo Secretário, no qual autorizava a entrada para realização da pesquisa. Uma vez com este documento, seria muito difícil o Diretor não autorizar, pois anteriormente já havia passado pelas mãos do Secretário, que hierarquicamente é superior a ele, então, ele não poderia se opor.

Vale ressaltar que mesmo atuando dentro do Sistema Penitenciário, não é possível conhecer todos os espaços, e que neste caso sobrevém uma questão muito maior que está imersa em todos os espaços que é a relação de poder, ou seja, não podemos adentrar num espaço no qual não temos poder, ou seja, não possuímos consentimento para estar nele.

Cumpridas todas essas formalidades, iniciaram-se as observações de campo, mais especificamente dentro da escola, porém é claro, que não pudemos deixar de analisar alguns aspectos também da Penitenciária que estão muito relacionados com as atividades escolares, e que no decorrer das entrevistas ainda se demonstraram mais nítidas.

Assim, começamos nossa trajetória de pesquisa na Penitenciária, que a princípio pensávamos não ser tão difícil, mas para nossa surpresa com o dia-a-dia pudemos perceber que era muito mais complexo do que imaginávamos. De início precisamos identificar os melhores horários para as entrevistas, pois o que estava ocorrendo era que ao chegarmos à escola muitas vezes para desespero da Diretora, e nosso também, não havia alunas. Quase tudo que ocorre na Penitenciária é motivo para não ir à escola. Procuramos então entender o que estava ocorrendo, pois as alunas não estavam aparecendo na escola. Descobrimos, então, que era a primeira etapa do concurso “Miss Talavera Bruce”, e muitas estavam se programando para o evento. Foi uma semana praticamente perdida, sem poder realizar as entrevistas por conta de toda essa agitação que imperava na Penitenciária, pois só se ouvia falar nisso.

Porém, falar em perda de tempo neste contexto é algo bastante relativo, se partimos do princípio que essa perda se deu apenas em função dos objetivos iniciais, pois por outro lado nos permitiu uma possibilidade de observação por um viés muito maior. A partir deste evento passamos a refletir sobre o que significa um concurso de Miss na Prisão? E no mesmo instante percebemos que está intimamente relacionada à feminilidade, ou seja, é uma questão feminina mergulhada no universo de tanta violência, o que seria uma chance de escapar das relações de poder previamente estabelecidas, e mais que isso, uma oportunidade de mostrar que são mulheres, onde os valores estéticos como a vaidade estão mais aflorados. Foi, então, que a Diretora disse-nos que os melhores dias seriam nas terças-feiras e quintas-feiras, pois são os dias em que a frequência é um pouco maior.

Logo, ao iniciar as entrevistas, percebemos que os conteúdos que tínhamos a nossa frente estavam para além do que a pesquisa previa *a priori*. Acreditamos que dentre todas as etapas da pesquisa, esta foi a mais difícil para nós, não pelo trabalho e desgaste de ter que ir duas vezes na semana à escola, mas pelo que era narrado pelas entrevistadas. Neste momento, não eram só as perguntas que estavam sendo respondidas, mas atreladas às perguntas vinha uma sucessão de desabafos. Questões de cunho afetivo, psicológico, moral, dentre outras vinham à tona. Entretanto, não é do escopo deste trabalho discuti-las neste momento, apesar de não podermos deixar de registrar o quanto estarão presentes em nossa análise.

Depois de concluídas as entrevistas e feitas as devidas transcrições, o próximo passo foi obter as categorias de análise, pois já tínhamos algumas categorias em vista, mas a realidade nos colocou na obrigação de repensá-las.

6.2 O perfil das entrevistadas

Para fins desta pesquisa foram entrevistadas quinze internas da Penitenciária Talavera Bruce, que estudam na Escola Estadual Roberto Burle Marx, matriculadas em séries desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Assim sendo, a pesquisa foi realizada com mulheres (alunas) com idades entre 21 a 55 anos. Constatou-se que a maior parte das alunas entrevistadas cursa o Ensino Fundamental, sendo entrevistada apenas uma que cursa o Ensino Médio, onde a frequência é consideravelmente menor, sendo de aproximadamente 04 alunas. Dentre as profissões exercidas por estas mulheres antes de adentrarem à prisão, pudemos identificar um leque bem variado, tais como: balconista, costureira,

cozinheira, manicure, artesã, frentista, lavoureira (refere-se ao trabalho agrícola) auxiliar de produção e técnico em patologia. Porém, um número bem considerável respondeu ainda como profissão, do lar. Cabe ressaltar, que dentre as alunas ouvidas nem todas eram naturais do Estado do Rio de Janeiro, sendo entrevistadas também alunas naturais de estados das regiões Nordeste e Sul³⁰. No decorrer das entrevistas, tendo em vista inúmeros desabafos por parte das alunas, tornou-se possível compreender melhor porque muitas estão presas. Baseados nestas informações procuramos refletir acerca dos caminhos percorridos até serem presas, e pudemos verificar que muitas histórias se repetem.

6.3 A reflexão sobre a trajetória de vida das entrevistadas

Durante as entrevistas ficou claro que muitas buscaram caminhos ilícitos para obter recursos financeiros devido as dificuldades encontradas pelo processo de exclusão que já presenciavam antes da entrada no Sistema Penitenciário. Sabemos que isso não pode ser usado como uma justificativa para o ingresso na vida criminosa, mas por outro lado, não podemos nos cegar diante da realidade em que vivemos. Foi possível verificar com as entrevistas, muito embora não tivesse uma pergunta específica sobre o motivo pelo qual elas estavam ali, mas que com o desenrolar da conversa acabava fluindo, que um número alto de entrevistadas encontravam-se presas, por terem tido participação no tráfico de drogas, na maioria das vezes, por intermédio de seus companheiros ou maridos. Com isso, não podemos deixar de pontuar, que vivemos, ainda, numa sociedade patriarcal, onde questões de gênero que envolvem a relação homem-mulher estão sempre em evidência. Quando o assunto são mulheres que foram presas essa relação se torna ainda mais visível, pois além da dependência financeira por parte de seus companheiros, encontramos ainda a dependência afetiva e emocional, tendo que demonstrar fidelidade para com estes, até mesmo para se manterem vivas, como escutamos em alguns casos, ocasionando como consequência disso a entrada dessas mulheres na prisão, uma vez que acabam sendo coniventes com seus parceiros na vida do crime

Isso pode ser ratificado em entrevista recente realizada com Celso Athayde³¹ e o cantor e escritor, MV Bill, publicada em 02 de novembro do ano de 2007, pelo Jornal O Globo, cujo tema foi “Elas não querem ser coadjuvantes”, onde retrata que muitas

³⁰ O grande número de presas advindas da região Sul dá-se na maioria das vezes por tráfico internacional de drogas.

³¹ Produtor brasileiro e fundador da Central Única das Favelas (CUFA)

têm um papel tão importante ou até maior em algum momento, que os próprios garotos ou falcões do tráfico. Segundo Celso Athayde, a participação das mulheres se dá de várias formas e em vários setores, sobretudo no apoio. Porém, neste momento cabe uma pausa, para diferenciarmos duas situações distintas. Não podemos dizer que todas as mulheres não querem mais ser coadjuvantes de seus maridos, como se todas quisessem fazer parte deste grande negócio, o mundo do tráfico. A partir das entrevistas realizadas na Penitenciária, pode-se constatar também que muitas entraram nesta situação induzidas pelos seus maridos. Situações que foram articuladas por eles, acabando por recair a culpa sobre elas. São as chamadas “mulas” do tráfico, ou seja, utilizando uma linguagem coloquial das cadeias, são aquelas que entram de “bucha”, que significa dizer sem ter a intenção do ato, onde em muitos casos, por ingenuidade, foram usadas pelos seus maridos/companheiros ou pressionadas por eles. Vários exemplos desse tipo foram registrados nas entrevistas, e o mesmo fato se confirma em outros presídios femininos visitados.

Ainda sobre o artigo do jornal e retomando as idéias sobre exclusão, foi perguntado a Celso Athayde se o Brasil ainda tinha jeito, ao que ele respondeu que o Brasil tem jeito sim, mas é preciso grande esforço e vontade política. Isso passa, sobretudo, pela distribuição da renda. Acrescenta ainda que é preciso que o país entenda que temos de distribuir a riqueza que todos nós geramos, ou seremos obrigados a dividir as conseqüências da miséria que a elite tem gerado ao longo desses anos. Retomando esse pensamento, dividir as conseqüências significa, por exemplo, estarmos à mercê e vulneráveis a qualquer hora do dia ou da noite, sermos assaltados, seqüestrados, levarmos uma bala perdida, ou mortos. Será que podemos ficar de pés e mão atados diante da gravidade de tal situação? Não podemos esquecer que muitos que vão presos cometem esses tipos de crimes e o que estamos fazendo para que quando estes indivíduos ganhem a liberdade, estes crimes não voltem a ocorrer por meio deles, ou seja, para que não ocorra reincidência? Realmente, vemos que, as políticas públicas estão dispostas nos mais variados segmentos (social, cultural, econômico...), porém não se apresentam de forma a consolidar políticas públicas eficientes, como reafirma Celso, pois se estas fossem pensadas por este viés, boa parte desses problemas poderia ser amenizada.

6.4 A importância da escola para as alunas

Antes de iniciarmos este assunto, ressaltamos que as falas das entrevistadas serão incorporadas ao nosso texto e dispostas com formatação itálica, de modo a não tornar o conteúdo maçante, e também para preservar a privacidade das entrevistadas.

Abordar a importância da escola para as alunas é remeter-nos a um assunto bastante amplo, pois neste caso a escola está relacionada a uma série de fatores de cunho não somente escolar que já é o de se esperar, mas principalmente sentimental. O modo como as alunas se reportam à escola é feito de forma muito especial, vemos a expressão de carinho em seus rostos, quando o assunto é a importância da escola em suas vidas. Apenas lamenta-se que para a grande maioria, com pequenas exceções, o despertar para essa importância tenha se manifestado somente após a prisão, porém o fundamental é que mesmo um pouco mais tarde esse despontar para novos horizontes tenha chegado, e isso fica claro quando ouvimos frases como esta: *a importância da escola para mim é que posso aprender mais e mais para fazer futuro um melhor para minha vida.*

Além do aprendizado como motivo relevante para frequência às aulas, outros novos aparecem como atrativos da escola. Foi o caso de uma aluna e outras tantas que em seus discursos afirmaram outros valores da escola, como: *ocupar a mente, porque a gente lá dentro, no coletivo³², fica muito estressada, a gente fica muito presa lá dentro, a gente é tratada de um jeito!! Aqui na escola nós somos tratadas como gente, aqui a gente tem carinho, e o tempo que eu tenho para ficar na escola eu fico até ter que ir embora. Tendo remissão ou não eu continuaria vindo para a escola, porque eu gosto; ninguém consegue nada sem estudo. Quero mostrar para meu filho que mesmo aqui eu estudei, tentei mudar.*

Analisando esta fala, tornou-se possível constatar a importância que a educação tem para a grande maioria, não só pela questão profissional, e a questão do aprendizado, mas também por encontrarem na escola um refúgio, local de aconchego, de paz e tranquilidade, a partir do momento em que deixam de conviver por alguns instantes com o coletivo. Segundo uma aluna *todos na escola são compreensivos e chegam a ser um pouco psicólogos.* Para muitas pudemos concluir que a escola é local de carinho, atenção, o que não ocorre nas demais dependências da prisão, pelo menos não da forma como acontece na escola. A

³² O termo “coletivo” utilizado pelas presas significa o local onde ficam aglomeradas todas as internas, diz respeito ao interior da cadeia, onde ficam as galerias, as celas, etc.

pergunta que não quer calar é: Por que apenas na escola elas se sentem tratadas como gente? Esse tratamento não deveria existir nas demais dependências da instituição? Ou seja, a instituição como um todo tem que ser vista como um constante exercício em prol da recuperação do indivíduo. Se a partir do momento em que ela sai da escola, deixa de receber esse tratamento, ocorre um desperdício no tocante a todo trabalho realizado na escola. As presas queixam-se muito da ociosidade quando não estão na escola. É necessário também que se pense em ações voltadas para esses momentos, buscando aproveitá-los, tendo sempre em mente que se elas estão envolvidas com alguma atividade, deixam de pensar e/ou fazer coisas erradas, pelo menos naqueles momentos, pois aquelas que não trabalham, quando não estão na escola, o que fazem? Essa pergunta pode ser respondida quando a aluna diz que *dentro da Unidade a escola tem uma importância muito maior do que no “mundão”, porque aqui não temos outra opção, se eu não vir para cá [escola] vou ficar trancada na cela*. Essa fala sublinha o que estamos tentando expor, ou seja, a necessidade de se buscar outras alternativas, além da escola, para ocupar o tempo das internas além de serem úteis para elas. Ratificando o exposto, a fim de elucidar, uma aluna ao explicar o motivo que a levou a buscar a escola dentro da prisão, diz que foi *para não ficar parada, com a cabeça desocupada, porque se a gente não procurar nada só fica pensando besteira*.

Assim sendo, não podemos pensar em saídas superficiais apenas para distraí-las (GOFFMAN, 2007), ou passar o tempo, mas sim que possam de alguma forma promover conhecimento e contribuir para o crescimento interior de cada uma.

Outra fala bastante interessante, ainda neste contexto, é quando uma aluna diz: *Para mim a importância da escola é que nós estamos presas e não somos presas. Quero aproveitar esse tempo de privação de liberdade e aprender sempre mais, pois quero em breve me ressocializar com a sociedade*. Mais uma vez aparece a forma com a qual a escola trata suas alunas, ou seja, na escola elas não são vistas como presas. E não é porque estão presas que não devem ser tratadas como gente. Através de depoimentos ficou evidenciado também o quanto a escola está relacionada à formação destes sujeitos, sua identidade e caráter, palavras que estão intrínsecas, mas que são subentendidas a todo momento quando as alunas falam da importância da escola para ressocialização. Se pensarmos em ressocialização, isso deve ocorrer em conjunto com todos os compartimentos da Unidade Prisional, não somente na escola, esta deve ser mais uma ferramenta a contribuir para o processo de reintegração social.

Vemos também, em quase todas as falas, o significado da escola agregado a esperança. Esperança de um futuro melhor, esperança de transformação. As internas têm consciência do estigma que enfrentarão, e se não tiverem pelo menos o ensino, novas oportunidades de emprego ficarão ainda mais difíceis de surgir. Em um dos relatos uma aluna expõe que *busca um objetivo de mais tarde sair daqui e conseguir algo melhor lá fora, pois lá fora é difícil de conseguir e se aqui eu tenho a escola, tenho que aproveitar, porque tenho interesse de mudar e para melhor*. Outra aluna diz que *a escola é importante, pois, se lá fora está difícil com estudo, imagina sem estudo e para quem já foi presidiário*. É interessante lembrar também, que embora a grande maioria tenha desistido de estudar enquanto estavam em liberdade, elas entendem a importância da escolarização para seus filhos e querem que eles estudem. São enormemente agradecidas à escola, pois muitas não sabiam ler nem escrever, e hoje já o fazem, sendo possível inclusive se corresponder com seus familiares através de cartas.

Outro aspecto ainda relacionado à importância da escola está acoplado à conquista de “cubículos individuais”. Para efeito de melhor explicação, “cubículo individual” como o próprio nome está dizendo é uma cela onde vive apenas uma pessoa, diferente do alojamento (coletivo), onde vivem várias presas dividindo um mínimo de espaço. Assim, a forma que o Sistema encontrou de beneficiar as presas que estudam foi estabelecendo que aquelas que tivessem uma frequência regular e obtivessem boas notas, após um período de aproximadamente seis meses, teriam direito ao cubículo individual, sendo uma maneira encontrada de atrair os estudos. Isso pode ser confirmado por meio da fala de uma aluna, ao comentar *que a escola é importante para poder pagar o aluguel do individual, pois quem estuda tem direito ao cubículo individual*.

O “pagar aluguel do individual”, linguagem utilizada pelas presas, vem a ser a forma encontrada para adquirir o cubículo individual. Para algumas, neste caso, a condição de ter que ir à escola para conseguir um cubículo individual seria um modo de pagamento, estão pagando um preço para ter um benefício concedido. O “pagar” o cubículo individual, é uma forma de sair do ambiente agitado, barulhento, que é o alojamento (coletivo), onde vivem várias presas aglomeradas. A aluna elucida muito bem como isso ocorre ao dizer: *o motivo para eu vir estudar foi que tenho que pagar aluguel para continuar num individual, porque se nós não estudarmos, trabalharmos*

e não tivermos um bom comportamento, não vencemos³³ individuais; temos que descer para o alojamento (grifo nosso).

Assim, neste contexto, falar de Educação de Jovens e Adultos é problematizar uma educação coerente com a realidade vivenciada neste local, oportunizando a estes indivíduos melhores condições de aprendizado, fazendo valer a democracia, de forma a brotar nestes cidadãos o constante exercício de busca pela cidadania, naqueles que muitas vezes por desconhecimento não se consideram como tal.

6.5 A relação escola e trabalho

Uma de nossas preocupações no momento da construção do roteiro das entrevistas, foi elaborar um tópico em que as entrevistadas pudessem expressar suas opiniões acerca do que achavam mais importante, trabalho ou escola, e nos relatassem o porquê desta preferência, a fim de que fosse possível tecer discussões sobre esse dilema a partir do olhar daquelas que estão vivenciando este cotidiano tão peculiar. É interessante ressaltar que a grande maioria tem consciência da importância da escola, sabe o quanto é fundamental em suas vidas, porém, no momento de escolher entre trabalho e escola, acabam optando pelo primeiro por ser remunerado, sendo um meio de ajudar sua família, mostrando que mesmo dentro da prisão ainda pode ser útil e produtiva, já que está fazendo algo pelos seus familiares. Como é o caso desta aluna ao dizer que *os dois têm mesmo peso. Na escola tem o aprendizado, e no trabalho tem a remissão e o salário para me manter e manter meus filhos lá fora, porque eles precisam de mim.*

Arelado à preferência pelo trabalho advém outro motivo que não poderíamos deixar de mencionar, que tange a questão da remissão de penas. Mais uma vez, a título de recordação, para cada três dias trabalhados diminui um dia na contagem da pena, ao passo que relacionado ao estudo são dezoito horas, ou seja, seis dias de estudo para diminuir um. Esta explicação pode ser ratificada através da fala: *considero o trabalho mais importante pela remissão e por ser remunerado.* Outra aluna complementa dizendo: *acho os dois, sendo que muitas de nós procuramos o trabalho devido à remissão ser maior e valer mais.* A escola como prioridade, para nossa surpresa, demonstrou um número bastante significativo, e é bastante

³³ Vale lembrar que as internas utilizam uma linguagem, tanto oral quanto gestual, que muitas vezes não condiz com a nossa realidade, mas que são compreendidas perfeitamente entre elas, como é o caso, por exemplo, do verbo vencer, pois para nós seu sentido está atrelado à idéia de competição, de jogo, enquanto para elas no contexto da prisão, pode significar também conquista, compra.

animador, saber que mesmo tendo o trabalho como um forte atrativo, ainda têm aquelas que abriam mão deste para estudar. Essa foi a resposta de uma aluna que nos disse que *a escola é mais importante. Contanto que eu coloquei meu nome na escola, mesmo sabendo que tem que estudar mais dias para ter a remissão de um dia.*

Interessante destacar também, o valor que elas dão à escola, no que diz respeito a aquisição de saber, como sendo o bem mais precioso já alcançado, fazendo entender que tudo pode ser tirado delas, assim como foi tirada a liberdade, mas o que se aprende na escola é algo que fica para sempre e que ninguém pode retirar, isto pode ficar bem claro no momento em que a aluna responde: *eu considero a escola mais importante, pois aqui eu obtenho algo que nunca vão tirar de mim, que é o conhecimento.*

Vale acrescentar que as alunas mais uma vez retomam o sentido da escola como possibilidade de novas chances de emprego, mas neste tópico aparece um item novo, que foi a fato delas associarem a importância da escola através do reconhecimento do diploma escolar, sendo ratificado pelo depoimento de uma aluna ao mencionar que *a escola é importante para eu arrumar um emprego razoável, eu tenho que ter estudo, um diploma para conseguir algo melhor.* É sabido que o trabalho é visto na maior parte apenas para passar o tempo. Muitas vezes são atribuídas tarefas de limpeza, apoio em setores, dentre outros, e que não geram nenhum certificado após seu término. Esse pensamento colocado pelas alunas é fundamental, na medida em que é mais uma conquista a favor da escola, pois sabem que sem um documento que valide sua escolarização, de nada adianta. Isso retoma uma questão discutida nesta dissertação, ao enfatizarmos a importância da certificação, já que vivemos numa sociedade cartorial, onde para tudo dependemos de documentos de validação.

Durante as entrevistas surgiu um dado novo, e que até o presente momento, ainda não havíamos avaliado a dimensão que tomou no espaço da prisão. Estamos nos referindo à importância da igreja. Passamos a refletir melhor sobre o assunto após perguntar à aluna o que ela considerava mais importante, a escola ou o trabalho. Ela nos respondeu surpreendentemente dizendo que: *o mais importante para mim na penitenciária são os dois e principalmente a igreja.* Esta fala foi bastante significativa, pois nos possibilitou despertar para a importância da religião dentro das instituições penais que se faz cada vez mais presente na atualidade, mas que não

cabe no momento para discussão deste trabalho, podendo ser tomado como sugestão para trabalhos futuros. Mas, podemos ratificar que a importância das práticas religiosas de diversos credos vêm, nos últimos tempos, crescendo e se fazendo cada dia mais importante junto aos detentos e seus familiares.

6.6 Dificuldades entre escola e rotina da Unidade

Outro ponto que nos chamou bastante atenção foi com relação aos entraves encontrados pelas alunas ao ir e vir da escola. Alguns, já eram até de nosso conhecimento, mas outros nem suspeitávamos que existissem, e que pudessem ser tão fortes a ponto de fazer uma aluna deixar de ir às aulas. Somente após as entrevistas tornou-se possível conhecer um pouco mais deste interior que até então ousávamos achar que já conhecíamos. Isso se deu logo no primeiro dia de entrevista, quando ao conversarmos com a aluna ela nos disse que *temos que ir de blusa branca para a escola e, às vezes, não temos, eu, por exemplo, só tenho esta e não posso lavar nos dias de aula*.

Aqui merece uma pausa para refletirmos um pouco mais sobre as questões de gênero que permeiam e tornam tão complexas o interior de uma Unidade feminina, embora já tenham sido levantadas algumas questões anteriormente, quando apresentamos as denúncias relatadas pela Coordenação Nacional Feminina da Pastoral carcerária. Daremos apenas alguns exemplos para elucidação, mas que podem ser tomados como impeditivos para realizações de diversas atividades. Durante o período das pesquisas de campo em que passamos na Penitenciária Talavera Bruce, fomos também visitar outros presídios femininos e os casos se repetiam. A mulher presa passa por problemas que ocorrem somente com ela, e que estão intimamente relacionados com a sua natureza, próprias do organismo feminino. Assistimos casos em que existia uma carência enorme no tocante ao material higiênico, como por exemplo, absorventes, para atender a condição de mulher. Não podemos esquecer que muitas não trabalham, não recebem nenhuma ajuda da família, dependendo apenas do Estado para lhes fornecer os materiais essenciais.

Apenas para exemplificação, embora tenha ocorrido na realidade, observou-se que uma interna ao sair para a visita estava sem *soutien*, então, a guarda pediu para que retornasse à cela e o pusesse. A presa retornou com algo por debaixo da blusa

de forma que não estava transparente, então, a guarda permitiu sua ao pátio de visitantes. Ao chegar ao pátio de visitas foi surpreendida por outra guarda que a perguntou quem havia deixado sair da cela sem *soutien*, pois a mesma provavelmente não o tinha e colocou algum material somente para não ficar transparente, de maneira que parecesse estar com o mesmo³⁴. Esses são apenas pequenos exemplos ilustrativos, mas que já nos dão uma idéia do tamanho da complexidade numa cadeia feminina.

Durante as entrevistas, ficou evidente também a dificuldade encontrada no tocante ao “confere”, e também, à falta de funcionários, foi uma infinidade de respostas, uma “chuva” de reclamações, por exemplo: *temos que respeitar às normas do sistema, e muitas vezes não tem funcionários para trazer as alunas para a escola*. Não podemos esquecer que a demora no confere se dá, na maioria das vezes, devido à precariedade de funcionários, acabando por culminar em outros “setores” dentro da prisão, como é o caso da escola. Isso pode ser notado nitidamente, principalmente, às quartas-feiras, dia da semana em que ocorrem as visitas como nos explica a presa ao dizer: *as quartas não têm funcionários para trazer a gente. O ideal seria que tivesse uma pessoa fixa para escola. Hoje, por exemplo, não abriram de manhã para mim, disseram que já tinham chamado, isso não é a primeira vez. Abriu para o trabalho e não abriu para mim. As guardas são ignorantes, falam que não são obrigadas*. A presa ao dizer que as guardas são ignorantes, nos faz lembrar a fala de uma outra interna ao dizer que não são tratadas como gente. O que percebemos que ocorre, não com todas as guardas, mas com um pequeno número, é que continuam a achar que o cidadão por estar preso não tem direito a nada. Como uma vez ouvimos dizer por parte de um funcionário de uma cadeia masculina, ao perguntarmos em conversas informais o que ele achava da escola na prisão, e como já era de se esperar, o mesmo retrucou em alto tom: *Se lá fora está difícil de arrumar escola, porque que o preso que cometeu vários crimes, que matou, vai ter direito à escola?* A pessoa que pensa desta forma tem vistas curtas, e realmente pode ser considerada uma pessoa ignorante, como disseram as detentas, pois se pensamos em minimizar a violência temos que começar a pensar em mecanismos que possam pelo menos diminuí-la.

Foi possível notar que algumas presas ficavam com receio no momento de responder e procuravam falar de forma mais sutil, outras diziam que iriam falar

³⁴ Esse é um nítido exemplo de tática, pois, segundo Goofman (2006), é uma saída encontrada para burlar as normas institucionais.

mesmo, que não queriam nem saber, foi o que aconteceu com uma interna que disse que *a maior dificuldade é o confere, porque o horário da nossa escola é 8 horas e devido ao confere demorar muito a gente demora a chegar, eu chego quase no final da primeira aula, tenho que ficar gritando para o funcionário abrir a cela. Isso desanima. Às vezes não tem funcionário para trazer à escola, ou dizem que não tem ninguém na escola, dizem que não vai ter aula, mesmo tendo aula os funcionários nos mandam esperar. A gente fica gritando, “funcionário a escola”, a gente não pode nem ficar reclamando muito, pois está arriscado a tomar uma parte*³⁵.

Dentre as respostas ainda relacionadas às dificuldades, mais um novo ponto que não era de nosso conhecimento surgiu. Como vimos, foi dito que as presas que estudam após um determinado tempo têm direito ao cubículo individual, onde têm mais privacidade, por ser mais tranquilo. O que não sabíamos é que, além disso, a opção pelo individual se dá também por ser mais próximo da escola. As presas que ainda não conseguiram um cubículo individual reclamam da dificuldade que é para chegar à escola. Uma delas ao explicar como se dá essa dificuldade, ressalta: *Eu moro no Anexo, que não é individual, é um cubículo com 08 pessoas. Na hora da escola é muito difícil para eu vir sempre que a funcionária abre a grade, pois abre tarde, a escola já está fechada, porque o portão da escola só abre uma vez, e eu acabo tendo que voltar. Eu venho à escola mais não tem funcionária para subir com a gente, aí eu volto para o Anexo, e se a escola abre depois eu não tenho como saber, pois as funcionárias não avisam.* O Anexo, conforme denominado pela presa é um prédio que fica mais distante da escola, onde as presas ficam em alojamentos, vivendo com outras presas no mesmo local. Outra presa que já conquistou o seu cubículo individual relembra as dificuldades enfrentadas por ela ao retratar: *Quando eu morava no Anexo era mais difícil para ir à escola porque se a gente fosse tomar a iniciativa de falar com o Diretor que as guardas às vezes não tiravam a gente, iria ser a palavra delas contra a nossa, e como somos presas nunca temos razão. Agora estou no individual, é um pouco melhor, porque no individual é mais perto da escola e da segurança, e não tem como elas não tirarem a gente.* Por outro lado aquelas que vivem em seus cubículos relatam também que estes se localizam mais

³⁵ A presa refere-se à parte disciplinar, que vem a ser uma das formas de materialização do ato feito por uma autoridade, por meio da escrita, ou seja, é anotado em livro próprio da Unidade, a falta cometida pela presa, sendo posteriormente, julgada por uma Comissão Técnica de Classificação (CTC), que dentro da legislação pertinente irá decidir pela absolvição ou punição da interna. A isso Goffman (2007) denomina o poder de violência do ato, que se manifesta através de diversas formas, sendo a escrita uma delas.

próximo do setor de segurança, ficando mais difícil de não abrirem para elas, pelo fato de estarem mais perto da escola e também deste setor que tem por objetivo manter a ordem na Unidade.

Por meio destas falas foi possível mais uma vez constatar o quanto a rotina da Unidade se torna um obstáculo para o avançar de algumas questões, dentre elas, a escola, que é o nosso objeto de estudo. Não estamos dizendo aqui, que temos que acabar com essa rotina, longe disso, buscamos discutir as dificuldades encontradas, propondo pensar caminhos de forma que esses obstáculos não sejam mais motivos de renúncia, ou seja, é tentar fazer com que as alunas não tropecem nas pedras durante a caminhada, para não correr o risco de desistência quando estiver quase chegando ao final.

6.7 O currículo praticado na escola

Na elaboração do roteiro das entrevistas não fizemos nenhuma pergunta em que a questão curricular aparecesse explicitamente. Porém deixamos o último item da entrevista aberto para comentários em geral, o que de certa forma foi uma opção bastante feliz, pois a partir da análise deste item foi possível detectar e, principalmente, ratificar o que já vínhamos identificando com relação ao currículo destas escolas. Para tanto, pedimos que as alunas fizessem comentários acerca das atividades proporcionadas pela escola, e as respostas em número grande culminavam diretamente com o problema da adequação desses currículos. As alunas fizeram uso de respostas como: *Acho que as aulas de educação física não são legais, não são práticas, são dadas na sala de aula, passadas no quadro*. Por meio desta fala fica evidente a distância entre o currículo oficial e o currículo praticado. Temos consciência da realidade, e sabemos que na maior parte das vezes o currículo dito oficial não tem uma correlação unívoca com o que é praticado. Neste caso, poderíamos pensar que o motivo de não ser colocado em prática seria a ausência de um espaço apropriado para tal atividade. Mas, na verdade não é isso que ocorre. Ao observarmos ao redor da Unidade Prisional, veremos a existência de uma quadra de basquete, onde as aulas de educação física poderiam ser ministradas. Podemos pensar ainda sobre um outro prisma que seria o aspecto da segurança. Será que estas aulas não ocorrem na prática por esta justificativa, pois necessitariam de um número maior de funcionários para manter a vigilância, já que assim as alunas estariam mais dispersas? Não seria o caso, então, de se pensar

em colocar uma tela (alambrado) em volta de toda a quadra, como é feito em outras Unidades? Se assim o fizessem, a questão da segurança já não seria o motivo principal, pois não necessitaria de um maior número de funcionários. Ainda sobre as aulas de educação física a aluna ressalta: *Precisava de aula de educação física, porque na educação física a gente não vai se sentir tão presa*. Outra aluna associa as aulas de educação física com a importância de se aprender um esporte, e ao fazer seu comentário relata: *Gostaria de ter aulas de educação física, pois gosto muito de esportes. Gostaria de mais material. Tem colega que não tem visita e não tem como comprar material*³⁶. *Acho que tinha que ter mais incentivo, pois estas coisas vão enfraquecendo, elas [as outras detentas] vão parando de vir. Na minha sala a professora tem uma ficha com mais ou menos 20 alunas, mais vem três, quatro, se tivesse esporte, material iria incentivar*. Após estes comentários, passaram a assinalar também a falta que sentem das aulas de arte, não só por estarem através da arte aprendendo e expondo toda sua emoção, mas também como mais um meio de obter recurso financeiro, pois os artesanatos confeccionados por elas são vendidos, ou muitas vezes, trocados entre elas por materiais que necessitam. Isso pode ser constatado na fala de uma aluna ao dizer: *Sinto falta das aulas de arte. Aprendi muito e já ganhei muito dinheiro com o que aprendi aqui na escola*. Com isso, fica até difícil de entendermos como uma disciplina desta natureza deixa de existir num local onde ela é de extrema importância. E veja bem, não estamos falando de uma disciplina que demande de um alto investimento para ser concretizada. Tratamos de uma disciplina em que o custo é baixo, pois a maioria dos artesanatos é feito com material reciclado, como jornais, plástico de garrafas etc. Atrelado ainda a este assunto a aluna destaca: *Os cursos de artesanatos que poderiam ter mais, e as aulas de computação, porque tem vários computadores parados, para fazermos nas aulas vagas, pois quanto mais aprender melhor*. Aqui surge um outro ponto retratado por elas que é a necessidade de aulas de informática³⁷. Como pode numa instituição como a prisão, onde as atividades deveriam ser ao máximo estimuladas, acabam sendo deixadas para segundo plano, e pior ainda já tendo o mais difícil que, neste caso, seriam os computadores?

³⁶ A presa se refere à material didático: livros, cadernos, lápis, caneta, borracha etc., materiais que nem todas têm condições de comprar.

³⁷ Cabe esclarecer que essas aulas de informática, a princípio seriam apenas para a utilização dos programas básicos, não comportando aulas de internet, pois isso geraria outro problema relacionado novamente à questão da segurança, que vem a ser a comunicação com outras pessoas virtualmente.

Para finalizar uma aluna faz uma consideração bastante relevante e que também nos faz refletir acerca das elaborações curriculares ao sugerir: *Acharia legal o pré-vestibular ser em conjunto com a escola, até porque na escola temos condições melhores em relação à higiene, alimentação. Freqüento as aulas do Pré-vestibular, fiz as provas da UERJ, já faço desde o ano passado e passei com conceito “C”, e pretendo cursar ciências biológicas*³⁸.

Contudo, as atividades de escolarização poderiam ser pensadas em conjunto, não só com o pré-vestibular, mas sim com todas as atividades ligadas também ao trabalho que podiam ser ministradas em formas de oficina, sendo uma alternativa até mesmo para o dilema da remissão de penas, pois escola e trabalho poderiam ter o mesmo peso, propiciando a interna tanto a formação básica, indispensável para a vida, quanto a profissional para o sustento, pois é clara a preocupação das internas no tocante ao retorno financeiro, gerado pelo trabalho.

6.8 Currículo e Material Didático: alguns apontamentos

No que tange ao currículo, ao entrevistarmos a Diretora da Escola, Professora Maria de Nazaré, uma profissional que tem muito a nos ensinar, pois já atua no Sistema há mais de vinte e cinco anos, perguntamos quais eram os pontos que ela achava que mereciam ser mudados nas práticas das escolas nos presídios, e ela diretamente nos disse que *o próprio currículo*. Assim, tendo em vista sua resposta, precisávamos saber na opinião da Diretora, qual é o currículo que ela gostaria de ver desenvolvido nas escolas nos presídios, e ela complementa dizendo: *na minha opinião, o currículo deveria ter uma estrutura única, porque embora cada Unidade tenha uma realidade diferente, temos muitos pontos em comum. A abordagem, a forma como este conteúdo deverá chegar ao aluno, é que vai ser o diferencial*.

Aproveitando que a Professora abordou a questão dos conteúdos, a forma como eles devem ser transmitidos, cabe uma pausa para esclarecer que, o material didático recebido por essas escolas não é para atender uma educação de jovens e adultos, pois são na realidade livros comuns, que atendem também o ensino de crianças e adolescentes em idade regular, tratando-se de livros completamente

³⁸ Quando o preso(a) é aprovado no vestibular, este deve acabar de cumprir sua pena, para depois começar a cursar à Universidade. Vale pontuar que questões desta natureza já estão sendo pensadas no sentido de viabilizar um ensino à distância.

infantis, cabendo a escola fazer uma releitura daqueles conteúdos, de forma a adequar à realidade dessas alunas.

Seguindo o pensamento de Pinto (2003, p.72), em seu livro “As sete lições sobre educação de adultos”, ao explicar sobre a diferença entre educação infantil e educação de adultos, é fundamental destacar que:

É evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto). Dessa forma, assim como não se pode reduzir o adulto à criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto.

Segundo a Diretora, *todo material acaba sendo confeccionado pela escola para atender a linguagem e interesse delas*, complementa ainda, *dizendo que recebem da Secretaria Estadual de Educação, apenas um Manual do Professor para Ensino de EJA*. Cabe-nos indagar: Ensino de EJA, sabemos que existe nos mais variados espaços, mas não seria o caso de pelo menos ter um manual próprio para EJA nas prisões, ou melhor ainda, a qualificação dos professores, por meio de cursos de capacitação? Isso não seria o mínimo? Com relação ao material didático vimos o quanto é impróprio ao ensino de EJA, ainda mais por tratar-se de EJA nas prisões, que a realidade vivenciada é completamente diferente.

Neste contexto, ao fazer um estudo particular do problema da educação de adultos, em especial como ensiná-los, Pinto nos adverte, dizendo:

Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc. Assim, por exemplo, a aprendizagem dos elementos originais da leitura tem que partir de palavras motivadoras que são aquelas dotadas de conteúdo semântico imediatamente percebido pelo aluno, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com a realidade na qual vive. (PINTO, 2003, p. 86)

Apenas para ilustrar e a título de exemplificação, ao tomarmos conhecimento do material, vimos realmente o quanto o mesmo é defasado quando o assunto é EJA, pois como pode em um livro de 1ª série do Ensino Fundamental ainda encontrarmos frases, tais como: “o gato faz miau”? Será que alunas de 18 a 55 anos, não sabem isso ou seria alguma novidade para elas? O que nos faz constatar mais uma vez o quanto ainda são deficientes as políticas públicas neste âmbito.

Vimos o quanto é árduo o trabalho dessas professoras que atuam nos presídios, que costumamos dizer que são verdadeiras “santas”, pois na maior parte das vezes

operam milagres, tendo que improvisar materiais, aproveitando jornais, revistas, que estão mais próximos da realidade para trabalhar com essas alunas e produzir conhecimento significativo para elas. A Diretora nos emocionou bastante ao dizer que seu trabalho *é jogar sementes todos os dias*, acreditando na educação como um caminho para a transformação das pessoas. Dentre o rol de perguntas que fizemos, estava o que poderia ser feito na visão da professora para aumentar a procura pela escola, e mais uma vez a questão curricular apareceu, quando ela prontamente nos respondeu: *oferecer atividades extra-curriculares: oficinas de dinâmica de grupo para socializar, artesanato, terapia, teatro, informática. Todas essas atividades realizadas no horário contrário ao da escola* [realizadas em parceria com a escola, mas não no horário de estudo] *para dar o direito a seis horas de remição de pena, como é no trabalho* [que são duas horas a cada três dias, totalizando seis horas].

Percebemos que as palavras da Professora Nazaré, ratificam o que as presas já haviam reivindicado anteriormente, a necessidade de outras atividades, e que essas atividades poderiam ser feitas em parceria com a escola, de forma a contar na remição penal, sendo mais um caminho para aumentar a procura pela escola. Outro fator importante, citado pela Diretora, é a oficina de dinâmica em grupo. Essas oficinas no meio prisional devem ser vistas com um olhar muito positivo, pois ensina a convivência em grupo, ou seja, ensina a ser mais tolerante, a ter mais calma para lidar com os outros, o que é muito viável não só na prisão, mas também fora dela. Outro aspecto que seria interessante se pararmos para refletir, é aproveitar os dias de visita, no caso, as quartas-feiras, que é um dia praticamente “morto” na escola, pois muitas estão com seus familiares, para a realização de atividades em conjunto com a família, que poderiam ser promovidas juntamente com a escola e a Unidade, pois dessa forma elas não perderiam o dia na remissão de pena, nem deixariam de aprender algo novo.

Ao discutirmos currículo, estamos a todo momento abordando um assunto muito importante, e de certa forma polêmico, que vem a ser a distância existente entre o currículo oficial e currículo praticado, sendo nítida essa visualização, quando nos referimos aos conteúdos concernentes ao material didático dirigido a essas escolas. Assim, baseados nas falas das entrevistadas, e em especial a fala da Diretora da escola, tornou-se possível mais uma vez afirmarmos que abordar o assunto sobre material didático para educação de jovens e adultos, é mais uma vertente para demonstrar o processo de exclusão que estamos tratando desde o despontar desta

dissertação. Na tentativa de compreender melhor o que está sendo feito (ou não) para atender esta demanda e de que forma, foi o nosso objetivo neste sub-capítulo. Assim, ficamos muito intrigados, no decorrer das investigações, ao tomarmos conhecimento acerca do material didático disponibilizado para a Educação de Jovens e Adultos, neste caso, mais específico ainda, pois estamos tratando de EJA para pessoas encarceradas.

Assim, iniciamos nossa busca com intuito de analisar os Programas Nacionais de Livros Didáticos existentes. Após pesquisa realizada na internet na página do Ministério da Educação (MEC), tomamos ciência de três Programas Nacionais de Livro Didático. Dois, na realidade, já eram de nosso conhecimento, porém o terceiro é bastante recente. Desta forma, apresentam-se respectivamente: o Programa Nacional de Livro Didático para Ensino Fundamental (PNLD), Programa Nacional de Livro Didático para Ensino Médio (PNLEM) e por último, o Programa Nacional de Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Vale ressaltar que o primeiro Programa foi criado em 1929³⁹, e somente depois, decorrido aproximadamente 79 anos é criado um Programa do Livro Didático para Jovens e Adultos, regulamentado pela Resolução nº 18 de 24/04/07. Esta última fica a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é o órgão encarregado da execução do PNLA, em mútua colaboração com a Secad/MEC e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado.

Passamos a entender, então, o porquê das escolas de EJA nas prisões ainda não estar trabalhando com esse material, pois ainda está muito recente a autorização para sua confecção. E, não podemos nos esquecer ainda, que as tramitações ocorrem vagarosamente, por isso um passo foi a autorização, ou seja, a publicação em Diário Oficial, outro ainda, é a concretização do que esta sendo proposto, levando-se mais uma vez em consideração que os jovens e adultos de que estamos tratando aqui, estão intra-muros, ou seja, aprisionados, fazendo com que determinadas ações cheguem mais tardiamente.

Realmente não poderíamos esperar outro resultado, tendo em vista que uma Secretaria para assuntos relacionados à Diversidade, como é a Secad, que é responsável pela formulação das políticas para a melhoria da qualidade da

³⁹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo dos anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil.

educação de jovens e adultos, o estímulo e o acompanhamento da implantação da educação de jovens e adultos nos sistemas estaduais e municipais de ensino e o subsídio às decisões dos executores quanto à utilização dos recursos, só tenha sido criada em 2004, o que poderíamos esperar então, dos materiais didáticos para atender ao público que pertence a esta Secretaria. Aproveitando a oportunidade, vale lembrar, que não encontramos com frequência, assuntos relacionados à educação de jovens e adultos presos na Secad. Dizemos isso, pois ao acessarmos o site da Secad, é clara a preocupação com a educação indígena, e também com a educação quilombola. Agora nos perguntamos: Por que esta preocupação não aparece com a mesma ênfase quando o assunto é educação de presos? Não adianta apenas focar a educação de jovens e adultos, é necessário compreender que dentro desta população de alunos, ainda existe outra, mais complexa e bastante deficiente, que é a educação de presos.

Outro fato que merece nossa especial atenção, é que o Programa de material didático faz menção apenas à alfabetização de jovens e adultos, cabendo-nos questionar, então, como ficam os outros alunos que já passaram pelo período de alfabetização?

A partir daí começamos a exercitar nossa mente na tentativa de refletir sobre algumas perguntas, como: Será que o currículo dessas escolas é suficiente para esse público que ele aparentemente quer atender? Como pode ser suficiente se ele não está em consonância com a realidade da escola e das alunas?

Bem, de certa forma quando partimos para o segundo questionamento, a primeira pergunta acaba sendo respondida automaticamente, mesmo que de forma subentendida, pois, depois de tudo que vimos, principalmente quando discutimos acerca do currículo praticado feito com base na análise das entrevistas, neste momento fica mais fácil de entender.

Foi possível diagnosticar que o currículo praticado nessas escolas está muito longe do currículo oficial, permitindo-nos mais uma vez analisar a lacuna existente entre o “currículo formal” e o “currículo em uso⁴⁰” (MOREIRA, 2003, p.21). Podemos começar a discutir essa afirmativa, quando claramente a interna reclama das suas aulas de educação física, dizendo que não são práticas. Pelo que consta as escolas devem ter espaço próprio para realização de aulas de educação física, devendo ser utilizado para ministrar aulas esportivas práticas aos alunos. Ora, isso não seria uma

⁴⁰ Na literatura educacional encontramos o termo “currículo em uso” também com a denominação de “currículo praticado”, assim como o “currículo formal” pode ser chamado de “currículo oficial”.

forma de afirmar que o currículo oficial é um e o praticado é outro, na medida em que essas aulas ficam apenas na teoria?

Como lemos anteriormente, as internas também reivindicam as aulas de arte. Se observarmos o currículo oficial, a disciplina artes aparece como sendo obrigatória, mas será que ela realmente é ministrada? Será que o Estado tem professores suficientes para essa disciplina, que no conjunto das demais aparece na maioria das vezes com menor oferta de vagas? E ainda nos cabe outro questionamento: Por que a carga horária dessa disciplina é inferior as outras, pois se tratando de uma escola dentro de um presídio essa disciplina tem um valor imensurável, já que é através da arte que elas expressam seus sentimentos, projetam o que pensam, se acalmam e principalmente rendem frutos que podem gerar futuramente um auxílio financeiro? Isso pode ser confirmado quando a aluna ao ser entrevistada relata que sente falta das aulas de arte e que já ganhou muito dinheiro com elas.

Porém, onde esse currículo mais sofre um distanciamento, e que de certa forma está diretamente ligado a todas as disciplinas, refere-se ao material didático. Pois, então, pensemos: Se o material didático escolhido para ser seguido por determinado público, não condiz com a realidade desse público, tendo que ser revisto e reelaborado pela equipe escolar sempre que é recebido pela escola, sendo até mesmo algumas vezes devolvido, devido sua não adequação, como ele pode atender ao currículo proposto, tido como oficial, feito para ser seguido com base no material enviado pelo MEC? De imediato já podemos observar que outro currículo será colocado em prática, à medida que o currículo oficial não irá surtir o mesmo efeito que o praticado.

Neste sentido, seguindo as idéias de Freire, Silva (2004, p. 61) ao comentar sobre a pedagogia dos conteúdos, destaca:

Numa operação visivelmente curricular, Freire fala em escolha do “conteúdo programático”, que deve ser feita em conjunto pelo educador e pelos educandos. Esse conteúdo programático deve ser buscado, conjuntamente, naquela realidade, naquele mundo, que Segundo Freire, constitui o objeto do conhecimento intersubjetivo.

Nossa intenção foi expor algumas idéias básicas sobre o currículo dessa escola, a fim de tornar possível compreender melhor algumas questões que já haviam sido apresentadas neste trabalho.

É fato que estamos tratando de educação de jovens e adultos, e que é de nosso conhecimento que a grade de horários para esses alunos é menor, por conta do fator tempo. Após uma análise amíúde dos currículos, tanto para ensino regular

quanto para EJA, no que diz respeito aos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, verificamos no tocante a EJA que as áreas de conhecimento direcionadas a projetos definidos pela Unidade⁴¹, e que somatizam uma carga horária bastante considerável, não aparecem na proposta curricular de EJA, a não ser no Ensino Médio, e mesmo assim com uma carga que equivale a metade dirigida ao Ensino Médio regular.

Contudo, cabe mais uma vez esclarecer, que não estamos, aqui, nesta pesquisa, defendendo o aumento ou diminuição de conteúdos, mas sim, que façamos uma reflexão acerca de tudo que foi apresentado, conscientes do grau de importância de certas disciplinas, ainda mais, quando as alunas em pauta são pessoas privadas do seu direito de ir e vir, que vivem cercadas por muros, que não desfrutam de bons momentos, e que vêm na escola uma oportunidade de transformação, aliada ao resgate do prazer na produção de conhecimento.

Com isso quando falamos no distanciamento entre o currículo oficial e currículo praticado, temos a consciência que eles ocorrem nos mais variados espaços e tempos possíveis, mas analisar e refletir sobre esse espaço e tempo tão específico e de certa forma receoso, como é o da escola na prisão, é caminhar na busca de medidas mais eficientes e, principalmente, mais justas, trazendo à tona para sociedade questões obscuras, muitas vezes desconhecidas, com a intenção de que juntos possamos somar conhecimento na luta pela realização desse desafio.

6.9 Currículo, educação formal e educação profissional: Idéias complementares

Esse título nos faz retomar o nosso pensamento acerca de uma proposta pedagógica progressista e libertadora, apontada inclusive durante a entrevista realizada com a Diretora da Escola, onde fosse possível a contemplação de um currículo que desse conta de integrar escola e trabalho por meio de oficinas que visassem a capacitação das internas. Oficinas que além de englobar os conteúdos das atividades profissionais, incluíssem também os conteúdos da formação básica. Mas não aquela formação básica reducionista, discutimos aqui uma educação transformadora que possibilite ao indivíduo reconhecer sua cidadania.

⁴¹ Vale lembrar que um dos aspectos pedagógicos citados no livro Educando para liberdade (2006, p.41) é que: sejam os familiares dos presos e a comunidade em geral estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social.

Primeiramente é preciso deixar claro o conceito de trabalho adotado para os fins deste estudo. Estamos tratando aqui, segundo Gramsci (1981), do trabalho como atividade ontológica, sendo parte da estrutura social do indivíduo, como algo essencial à condição humana e a produção de conhecimento. Seguindo esta linha de raciocínio, Gramsci enfatiza o trabalho como um princípio de cidadania, tendo participação legítima na sociedade, diferenciando-se da concepção de trabalho histórica e, portanto, alienante, advinda da produção capitalista, a qual tem por finalidade a exploração do trabalhador.

De acordo com Ema de Leon (1993), o trabalho como um princípio de aquisição de conhecimento sustenta-se na interrogação de como o ser humano transcende as limitações próprias de seu gênero e do ambiente social e natural, para atuar no curso de sua existência e de seu futuro, fazendo dessa aquisição “um processo deliberado de apropriação da realidade, que leva à revelação dos desafios nos quais a capacidade de atuação pode encontrar seu sentido” (p. 93).

Notamos na sociedade contemporânea que, na maioria das vezes, o significado real da palavra educação ultrapassa a capacidade de conhecer, de transformar, encontrando-se camuflado na ideologia da universalização, que se utiliza de ferramentas para ludibriar o povo, alimentando um grande dualismo, como é o caso do currículo que separa a formação geral da formação profissional. Deve-se lembrar que no tocante à realidade vivenciada pelos internos de unidades prisionais a melhor alternativa seria a integração das duas formações, de modo que o interno ao sair tivesse tanto o diploma de formação geral quanto a profissional, caso contrário, estaríamos cerceando a formação integrada do conhecimento.

O conceito de integrar na concepção gramsciana (1981) significa tornar íntegro, tornar inteiro. No caso da formação integrada aspiramos que a educação geral se torne parte inseparável e indivisível da educação profissional, a fim de se alcançar sua totalidade, por meio de todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Portanto, entende-se que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, com a intenção de ir além da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, visando incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, vislumbrando profissionais conscientes da busca incessante ao exercício da cidadania.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em hipótese alguma este trabalho pretende apresentar soluções prontas para um problema tão complexo. E, é justamente, por ser tão complexo e ao mesmo tempo tão pouco conhecido este universo, que achamos relevante escrever estas considerações, na tentativa de sintetizar nossas idéias. O que se pretende fazer são reflexões a partir de observações sobre a realidade da educação prisional, no que tange a carência de políticas públicas concebendo o currículo como uma ferramenta importante na concretização dessas ações que se dão neste espaço educacional.

Pelo que podemos constatar diante da rigidez de horários no cotidiano da prisão, identificamos as dificuldades que se apresentam para o desenvolvimento das atividades educativas relacionadas à escolarização na prisão o que se diferencia profundamente de outras atividades educativas de caráter não-formal. Logo, de início o que se apresenta como grande obstáculo são incompatibilidades de horários e rotinas no presídio. As alunas chegam freqüentemente atrasadas, pois a escola abre às 8 horas, e o preso neste horário está sob a disciplinarização do “confere”. Os internos são liberados às 11 horas para o almoço. Teríamos, então, teoricamente, um horário de 8 às 11 horas (3 horas de atividades na escola). Porém, há um intervalo destinado ao recreio. No primeiro momento, pode-se pensar que é um tempo perdido ou roubado das atividades regulares da escola, mas será que é? Se pensássemos desta forma também utilizaríamos o mesmo argumento para o recreio de nossas escolas regulares. Os espaços e tempos diversos são altamente espaços e tempos de educação, de construção de redes de afetos e de produção de conhecimentos para além do que está nos currículos oficiais. Não podem ser tratados como uma questão menor e simplesmente abolida. Entretanto, podem e devem ser redimensionados a realidade da prisão. É neste espaço que se localizam as ações dos especialistas em educação no trabalho acadêmico de repensar, junto aos diversos sujeitos envolvidos, novas formas de fazer desses momentos também oportunidades de aprendizagem.

[...] por outro lado, qualquer projeto educativo se materializa em atividades localizadas, vivenciadas por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados (MOREIRA, 2003, p.28).

Ainda temos que considerar o dia de visitas na semana – a quarta-feira. Isso significa menos um dia no quantitativo de aulas da semana. Por outro lado, novamente, não se pode pensar que se retiraria o dia de visita para substituí-lo pelo horário escolar. Nestas condições a escola seria uma punição para a apenada. A visita tem objetivos também muito claros no processo de ressocialização. São dilemas que precisam ser enfrentados para a produção de currículos que realmente atendam com clareza a realização de uma educação que ser quer seja diferenciada. Percebemos com isso que o tempo real de estudo é muito pequeno, o que nos leva a insistir na urgência de uma reformulação nas práticas educativas destas escolas, pensando em como encontrar estratégias de maior aproveitamento do tempo real das detentas na escola.

Além das dificuldades na adequação de propostas pedagógicas e espaços e tempos da prisão, efetivamente não podemos deixar de considerar, também, os recursos financeiros que são menores, o que torna difícil tanto a aquisição de materiais, como a realização de melhorias dentro da escola.

É necessário apontarmos também as falhas na legislação vigente que privilegia o trabalho em relação ao estudo. Desta forma, trabalho e escola é um dilema bastante intrigante dentro do ambiente prisional, pois a cada três dias trabalhados, o preso diminui um dia na sua pena, enquanto que para alcançar a remição de penas através do estudo, é necessário que o preso tenha cumprido 18 horas de estudo, o que corresponde aproximadamente a seis dias de frequência escolar. Fica clara aqui, a preferência ao trabalho visto que com ele, a interna tende a sair mais rápido da prisão, além de não podermos desconsiderar o lado financeiro, pois o preso passa a dispor de um recurso econômico advindo do trabalho.

A Agência de Notícias do Ministério da Justiça (2006) divulgou que:

O Brasil tem hoje 361 mil presos, dos quais 70% não completaram o ensino fundamental e 10,5% são analfabetos, segundo dados do Ministério da Justiça. Embora a Lei de Execução Penal garanta ao preso o direito à educação, apenas 18% da população prisional brasileira desenvolve alguma atividade educativa durante o cumprimento da pena. As estatísticas relacionadas aos presos que trabalham também são desanimadoras - 70% deles vive na mais absoluta ociosidade [...] A educação não é reconhecida como direito fundamental e há ainda a incompatibilidade do horário da escola e do trabalho, dificultando a participação dos detentos que trabalham. Falta compromisso por parte de alguns professores com a escola do presídio e utilização de metodologia atraente. Uma das principais queixas diz respeito ao fato de o estudo não contribuir para a

remição da pena, como ocorre com o trabalho. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2006)⁴².

Tendo como referencial teórico Silva (2004), que concebe o currículo como uma prática social, sendo um elemento produtor de identidades, percebemos que o autor discorre sobre o currículo ser um documento de identidade, no sentido de ser nossa impressão digital, a forma de nos reconhecermos e de sermos reconhecidos no mundo. Desta forma, corroborando com a idéia que vimos anteriormente, podemos dizer que o currículo dentro da perspectiva da educação para o preso tem como objetivo a produção de uma nova identidade. Considerando que a grande maioria dos presos ao ingressar nas penitenciárias não têm sequer a primeira via de identidade⁴³, e aliado a essa circunstância, outro fato ainda mais grave, que é a ausência de registros de nascimento, fazendo com que estes indivíduos não sejam reconhecidos perante a sociedade, é como se não existissem para ela. Onde estaria, então, a sua cidadania? Um cidadão pronto para ser reintegrado ao meio social significa um cidadão com uma nova visão de si mesmo e do mundo, alguém que possa se reconhecer como ser no mundo.

Quando falamos em educação prisional não podemos perder de vista que se trata de uma parte da EJA, o que a torna ainda mais difícil de ser concretizada. Primeiro, porque a EJA já é colocada à margem pela sociedade, e perante o Estado sua visibilidade ainda é menor, não tendo um atendimento eficiente do sistema público, principalmente relativo a questões que tangem tanto o acesso quanto a permanência nas escolas. Segundo, porque quando tratamos de EJA na educação prisional, estamos trabalhando com jovens e adultos encarcerados, fato que os tornam ainda mais marginalizados, mais longe do alcance de seus direitos. Se o acesso a uma educação eficiente já é de certa forma negado a jovens e adultos que estão fora da vida criminosa, como ficam então aqueles que pagam pelos seus delitos na cadeia?

Cabe lembrar que independente do crime que cometeram eles estão submetidos à prisão como forma de pagamento da pena e que a educação tem papel fundamental no processo de inclusão, sendo a educação segundo a Lei Máxima, a

⁴² Realmente é algo paradoxal, pois, o Estado se exime de suas responsabilidades, culpabilizando o professor, que na maioria das vezes, apesar do empenho demandado, vê-se forçado a agir mais lentamente, por falta de comprometimento deste.

⁴³ Realmente existem vários casos em que as internas ingressam sem possuir um número de identidade, sendo atribuído no campo RG, a sigla N/C, que significa não consta, passando as internas, neste caso, a serem identificadas pela filiação, enquanto aguardam o processo de identificação realizado por uma empresa, prestadora de serviços, que atua junto ao Sistema Penitenciário.

Constituição, uma obrigação do Estado, um direito assistido a todos, e que neste caso não pode ser confundido como benefício, como privilégio, mas sim como um dever a ser cumprido seja qual for a condição humana.

Justamente por ser um direito, a educação, deve ser dirigida também a esse público, mas vale lembrar, que não é uma educação apenas para cumprir a legalidade, pois neste caso, verificamos um desperdício do poder público, que investe o nosso dinheiro de forma ineficiente, não atendendo, neste caso, o objetivo final, que é a escolarização de um número maior de alunas e consequentemente a esperança de um futuro melhor, para a presa e para nós, que vivemos em liberdade, na medida em que acreditamos que a escola está devolvendo para a sociedade um cidadão mais consciente, pronto para interagir nela.

Porém, no decorrer da pesquisa foi possível constatar sérios problemas relacionados a essa falta de eficiência do Estado, a partir do momento em que se omite de seus compromissos, e isso ficou muito claro para nós quando tivemos contato com muitos livros do MEC que foram doados para esta escola. Naquele momento, chegamos à conclusão do montante financeiro que é desperdiçado. Realmente impressiona, chegarmos numa escola de presídio e vermos um número tão grande de livros que não é utilizado, sendo devolvido à Secretaria Estadual de Educação. Logo, uma pessoa pouco informada acharia que o Estado está realizando um bom trabalho em fornecer livros para essas alunas. Porém, de que adiantam esses materiais didáticos serem doados, se os responsáveis pelo planejamento pedagógico para o público de EJA não alcançam o âmago da questão, que é a produção de um material condizente com a realidade das internas. São livros repleto de puerilidade, com desenhos, histórias em quadrinhos, prontos para serem utilizados por crianças e adolescentes em idade até quinze anos. Ou seja, tanto os conteúdos quanto a metodologia não atendem às especificidades deste trabalho educativo, tendo que serem adequados pelas professoras para dar conta da realidade em que se encontram as alunas. Então, vejamos como esta situação é bastante delicada. Por exemplo, uma aluna da 1ª série do Ensino Fundamental, numa escola regular, extra-muros, têm idade de aproximadamente 7 anos, ao passo que uma aluna também da 1ª série do Ensino Fundamental, numa escola de EJA, intra-muros, possui idade superior a 18 anos. Sem esquecer do fato que são alunas na condição de detentas em que a vivência tanto antes de adentrarem no Sistema Penitenciário quanto depois que passaram a fazer parte

dele, configuraram-se em situações muito distintas, se comparadas as de outras pessoas.

Assim, dentre as dificuldades assinaladas ao longo deste trabalho, que diz respeito ao cotidiano da Unidade Prisional, a organização e seleção de objetivos e conteúdos, atrelado a inadequação do material didático, pudemos constatar que estes mantêm uma nítida relação com a ausência de políticas públicas de currículo eficazes para atender esse espaço que é a escola dentro da prisão. As questões levantadas, anteriormente, poderiam ser repensadas a partir de um viés curricular, onde todas as dificuldades encontradas, tanto por professores quanto por alunos no tocante a efetivação curricular pudessem ser expostas, e a partir dessas exposições fosse planejado um currículo que desse conta de toda essa dimensão, ou seja, um currículo com conteúdos e objetivos adequados para a esta realidade que nos propusemos a estudar. O que observamos, no entanto, é que na elaboração dessas propostas curriculares não há participação dos professores, ou outros sujeitos que atuam diretamente neste contexto, pois somente através de suas experiências é possível detectar os problemas existentes neste espaço específico, devendo ser proposto um currículo próprio para esta especificidade. Por muitas vezes por não contar com pessoas que atuam neste meio, os elaboradores acabam por não ter conhecimento do que ocorre neste cotidiano. É interessante, neste momento, destacar um trecho em que Português (2001, p. 03), ao comentar sobre a educação de adultos presos no Sistema Penitenciário do Estado de São Paulo, relata, justamente o que estamos nos propondo a explicar.

As práticas efetivas que regulam o cotidiano das prisões são absolutamente desconhecidas pela sociedade, mantendo-se opacas até mesmo com relação aos órgãos públicos que lhes são afins.

Pensando nestes impasses, e sendo urgente a criação de políticas públicas mais eficazes, inclusive no campo do currículo, foram realizados alguns encontros no Brasil, direcionado à educação de jovens e adultos, aparecendo também, posteriormente, neste cenário a educação de jovens e adultos presos, que contou com um Seminário especialmente voltado para as complexidades de uma escola na prisão, que ocorreu em Brasília, no ano de 2006.

Finalizando, com intuito de demonstrar a relevância de nossa pesquisa e ratificar as necessidades que tivemos oportunidade de expor, julgamos importante destacar alguns pontos mencionados no livro publicado a partir do Seminário Educando para

a Liberdade, no que tange a algumas propostas pedagógicas, encaixando-se perfeitamente com os nossos objetivos. Dentre eles destacamos os seguintes:

- Seja elaborado em cada estado os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.
- Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para contemplar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local.
- Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos de sua reintegração social.
- Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional).

Esses apontamentos nos deixaram muito satisfeitos, a partir do momento que corrobora com a questão central deste trabalho, o currículo, de forma a sintetizar nossas idéias, que se apresentaram no decorrer desta dissertação com embasamento teórico, demonstrando ser o nosso estudo de grande valor tanto para a comunidade acadêmica, como conseqüentemente para toda sociedade civil, pois um preso(a) recuperado é uma vítima a menos na sociedade.

Contudo, realizar pesquisa é isso, conceber, somar e transmitir conhecimento. Por isso, conscientes de que há um desafio pela frente a ser encarado, cabe a todos nós, que tanto nos preocupamos com a situação educacional do país, nos empenharmos com estudos que ofereçam novos rumos à questão.

Esperamos que esta pesquisa seja um impulso para outras tantas que venham a surgir, que incite o exercício da criticidade e promova o avanço de políticas públicas, e em especial para aqueles que possam contribuir com a efetivação desta proposta, articulando subsídios teóricos e técnicos, em busca de alternativas curriculares emancipatórias, criando e recriando propostas nos mais variados espaços e tempos em que estivermos envolvidos, com o objetivo de planejar ações pedagógicas eficazes, que possam vir a somar para a concretização da tão **sonhada sociedade**

democrática, pois enquanto existir a esperança, existirá lugar para sonhar e lutar. Paulo Freire (2005, p. 72), já nos orientava:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca, e segundo, se buscasse sem esperança. **A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário**, a desesperança é o aborto deste ímpeto. **A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica** (grifo nosso).

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura (org.). **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei de Execuções Penais**. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Lei de Crimes Hediondos**. Lei nº 8.072 de 25 de julho de 1990. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <fnde.gov.br/home/index.jsp>. Acesso em: 20 nov. 2007.

_____. Ministério da Justiça. **Governo estuda nova lei de educação nos presídios**. Matérias especiais. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/noticias/especiais/2006/julho/mtesp210706-presidios.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

_____. Ministério da Justiça. **Infopen vai gerar dados e auxiliar na gestão do sistema penitenciário**. Notícias. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/noticias/2004/setembro/rls160904infopen.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2007.

_____. Ministério da Justiça. **O Sistema Penitenciário no Brasil**. Dados consolidados nos Estados. Disponível em: <http://www.sejus.es.gov.br/download/consolidado_2006.pdf>. Acesso em: 10.jun.07.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPESTRINI, Bernadette Beber. **Aprender e ensinar nos espaços prisionais: uma alternativa para a educação a distância, incluir jovens e adultos no processo de escolarização**. Dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário 3, Ano 03, nº 3 de 2005.

Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MariaTN3.htm>> Acesso em: 20 jul. 07.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUPOLILLO, A. V.; SOARES, A. M. D.; OLIVEIRA, L. M. T.; PAULA, L. A. L. CHIQUIERI, A. M. C. **Educação de jovens e adultos: uma experiência da UFRRJ com o Programa Alfabetização Solidária**. Rev. Univ. Rural, Série Ciênc. humanas, Vol. 23 (2), jul./dez., 2001.

D'ANGELIS, Wilmar R. **Educação diferenciada: o projeto colonialista da etno-escola. Ou: duas palavras sobre Paulo Freire, educação libertadora e autonomia**. Universidade Estadual de Campinas, Brasil. III conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1460.doc>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ESCOLA DE GESTÃO PENITENCIÁRIA. **O Resgate da Memória do Sistema Penitenciário**. Rio de Janeiro: FAPERJ, [2003?].

FORUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - RIO DE JANEIRO (Estado do Rio de Janeiro). **RELATÓRIO-SÍNTESE DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO RIO DE JANEIRO**: Documento final em subsídio ao VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Recife, Pernambuco. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/forumeja/documentos/relatoriosintese.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias**. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOMES, Luiz Flávio. **Neoliberalismo, Urbanização desordenada e Miséria. Criminalidade e Violência.** Disponível em: http://www.lfg.com.br/publique_html/article.php?store=20040705160644153>. Acesso em: 06 abr. 2007.

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica.** Barcelona. Editorial Fontamara, 1981.

HALL, Stuart . **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOFLING, Eloísa. **Estado e Políticas (públicas) Sociais.** Cad. CEDES. vol.21 nº.55. Campinas. Nov. 2001.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política Pública de Educação Penitenciária: contribuições para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2003.

LEÓN, Emma. **La educación: una problematización epistemológica.** Revista Mexicana de Sociología, México, LIII (4): 93-106, oct. dic. 1991.

LEMME, Paschoal. **Estudos de Educação.** Rio de Janeiro: Livraria Tupã, 1953.
_____. **Memórias 3,** São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1988.

LIPOVESTSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 2º edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MANACORDA, Mário. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, Valter. **A escola do sol quadrado.** Revista de História da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1151>> Acesso em: 01 fev.2007

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Scielo Brazil: Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, vol. 09, n.03, jul/set. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X1993000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 maio 2007.
_____. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação.** Rio de Janeiro: editora UERJ, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

O GLOBO. **Elas não querem ser coadjuvantes**. Rio de Janeiro, p. 22, 02 nov. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

PARASKEVA, João M. **Recensão de John Franklin Bobbitt: o currículo**. Revista Eletrônica de Resenhas Educativas, Portugal, n.36, ago. 2005. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp36.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2006.

PELLEGRINO, Hélio. **Psicanálise da criminalidade brasileira: ricos e pobres**. Folha de São Paulo - Folhetim, 10/1984.

PORTUGUÊS, M. R. **Educação de presos**. Scielo Brazil. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200011> Acesso em: 05 jun. 2007.

RAMOS NETTO, Justino de Mattos. **O direito à educação no Sistema prisional Brasileiro**. Disponível em: <<http://sociologiajur.vilabol.uol.com.br/rev02justino.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2007.

RADIOBRÁS AGÊNCIA BRASIL. **Preso diz que adolescente violentada no Pará sempre afirmava ser menor de idade**. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/12/06/materia.2007-12-06.4995468986/view> >. Acesso em: 15 dez. 2007.

_____. **CPI debate situação da mulher nos presídios**. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/12/04/materia.2007-12-04.5581478518/view>> Acesso em: 15 dez. 2007.

ROSA, Maria Virgínia. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação de resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SETTI, Gabriel A. M. **A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo**. Revista Urutaguá- Revista Acadêmica Multidisciplinar, Paraná, n.05, dez/mar. 2003 Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//005/04eco_setti.pdf> Acesso em: 10 jan.2006

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, M. H. P. **Origens da educação prisional: o processo de normalização do comportamento social em Curitiba no início do século XX, 1905.** Disponível em:<<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/462MariaHelenaPupoSilveira.pdf>> Acesso 15 nov.2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8 ed. São Paulo:Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa científica social. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O marxismo.** São Paulo: Atlas,1995.

UNESCO. Educando para a Liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileira. **Brasília: UNESCO, Governo Japonês. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Pesquisa Educacional

Esta é uma pesquisa educacional de cunho científico com o objetivo de levantar dados no que concerne a opinião que as detentas da Penitenciária Talavera Bruce têm com relação à educação.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Idade:

Escolarização:

Profissão:

- 1- Qual a importância da escola para você?
- 2- Quais foram os motivos que levaram você a buscar a escola na prisão?
- 3- Quais são as dificuldades que você enfrenta para ir à escola?
- 4- O que você acha das suas aulas na escola?
- 5- O que mudou quando você começou a frequentar a escola?
- 6- Você trabalha na penitenciária? Em quê?
- 7- O que você considera mais importante na penitenciária, o trabalho ou a escola? Por quê?
- 8- Você estudou antes de vir para o presídio? Até que série você cursou?
- 9- Você deseja fazer algum outro comentário sobre as atividades que a escola lhe proporciona?

ANEXO 2

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Pesquisa Educacional

Esta é uma pesquisa educacional de cunho científico realizada com a Diretora da Escola Estadual Roberto Burle Marx, localizada na Penitenciária Talavera Bruce com o objetivo de levantar dados no que concerne a escolarização das alunas.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome completo do entrevistado (a):

- 1) Em torno de quantas alunas estão matriculadas na escola? E quantas freqüentam?
- 2) O que a senhora pensa sobre a escola nos presídios?
- 3) O que faz com que a senhora esteja há tanto tempo à frente deste trabalho na escola do Talavera Bruce?
- 4) Por quais motivos a senhora acha que as alunas procuram à escola?
- 5) Na sua opinião, quais são os maiores impedimentos que fazem com que a freqüência na escola seja baixa?
- 6) O que poderia ser feito para aumentar a procura pela escola?
- 7) A senhora concorda com as políticas públicas que vem sendo adotadas para as escolas dos presídios? O que a senhora acha das práticas que vem sendo adotadas para a educação nas escolas dos presídios?
- 8) Que currículo a senhora gostaria de ver desenvolvido para as escolas dos presídios?
- 9) Inicialmente, quais são os pontos que a senhora acha que mereciam ser mudados nas práticas das escolas dos presídios?
- 10) Ao longo de tantos anos na Escola Roberto Burle Marx, a senhora deve ter vivido várias experiências, umas positivas e gratificantes e outras não. Há alguma experiência positiva que a senhora poderia nos relatar? E há alguma outra experiência negativa que a senhora pudesse contar?
- 11) A Escola consegue acompanhar a trajetória dos egressos quando da obtenção de sua liberdade?
- 12) Haveria mais alguma coisa, que a senhora gostaria de acrescentar, além do que foi perguntado?

ANEXO 3

**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado**

Carta de Apresentação

**Exmº Secretário Estadual de Administração Penitenciária
Cel PM Rubens César**

Sou aluna do Programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e Inspetora de Administração Penitenciária, por meio desta, venho solicitar a V.Sª autorização para efetivar a pesquisa através de entrevistas com as internas matriculadas nas primeiras séries do ensino fundamental da Escola Roberto Burle Marx, localizada na Penitenciária Talavera Bruce.

A presente pesquisa, que faz parte da Dissertação de Mestrado - A BUSCA PELO CURRÍCULO DIFERENCIADO: UMA ALTERNATIVA DE EMANCIPAÇÃO PARA O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL, tem por finalidade estudar a importância do currículo no processo de construção de identidades.

Será observada a descrição inerente a um trabalho de pesquisa, sendo garantido o sigilo das identidades em todo o processo. O tempo médio calculado para a entrevista é de 15 minutos, considerando a presença de horários e das atividades dos participantes envolvidos.

As entrevistas serão utilizadas no projeto de pesquisa da mestranda Priscila Ribeiro Gomes, ficando autorizado o uso das respostas deste para elaboração do texto da Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Professora Drª Dayse Martins Hora, docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Desejando obter informações sobre o andamento do projeto ou esclarecer eventuais dúvidas, encontro-me a disposição no telefone 3348-8805 ou através de e-mail primes@terra.com.br.

Certa de poder contar com sua prestimosa autorização, meus agradecimentos.
Fico no aguardo de seu deferimento.

Atenciosamente,

Priscila Ribeiro Gomes
Mestranda

Dayse Martins Hora
Orientadora

**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo selecionado para participar da pesquisa “A BUSCA PELO CURRÍCULO DIFERENCIADO: UMA ALTERNATIVA DE EMANCIPAÇÃO PARA O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL”, a qual tem por finalidade estudar a importância do currículo no processo de construção de identidades, visando seu retorno à sociedade. Entretanto, essa participação não é obrigatória, ficando-lhe facultada a desistência ou a retirada do consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal.

Sua participação consistirá em ser entrevistado pelo pesquisador, durante cerca de 15 minutos, fornecendo informações e reflexões sobre o seu entendimento acerca da educação prisional.

Não há nenhum risco relacionado com a sua participação e não será necessária a realização de qualquer exame físico ou de laboratório para esse trabalho.

Os benefícios relacionados, referentes às reflexões que porventura possam advir, poderão ser utilizados pelas escolas do Sistema Penitenciário, a critério dos órgãos competentes. A presente entrevista será utilizada no projeto de pesquisa mestranda em Educação, Priscila R. Gomes, da UNIRIO, ficando autorizada a fazer uso delas para elaboração da Dissertação de Mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Entrevistada

Priscila Ribeiro Gomes
Mestranda UNIRIO

- 2ª Parte -

Mulheres criminosas e menores delinquentes
- Prevenção e Regeneração -

O 1º Congresso Internacional Feminista foi apresentado pelo Sr. Dr. Lemos Brito uma moção comunicando a adoção pelo Congresso Penal e Penitenciário reunido em Praga, das medidas propostas pela Federação Br. Pa. Feminista.

para a nomeação de este
belicismento piores explicitos
gidos por mulheres técnicas espe-
cialistas, e que o autor da moção
número da sub. comissão de reforma
judiciária da comissão Legislativa,
a apresentar a mesma medida,
no anti-projecto da organização do
trabalho penal.

Sobre o mesmo assumpto a Sra. Ly-
via Serafim nos trouxe o valioso
depoimento pessoal, sobre esta neces-
sidade já reconhecida nos Congressos
técnicos.

As
Práticas
Thesis aprovadas unanimemente
apresentadas pelo Congresso

RESULTADOS DOS TRABALHOS DO SEGUNDO CONGRESSO INTERNACIONAL FEMINISTA, APRESENTADOS PELA DRA. OFIMILDA BASTOS, CONSULTORA PARLAMENTAR DO MESP.

Minas senhoras, meus senhores:

Chegámos, hoje, ao termino deste longo trabalho de 10 dias, durante os quaes funcionou o II Congresso Internacional Feminista. Longo, não de certo pelo lapso de tempo decorrido, mas pelo muito que deliberámos sobre as questões que muito de perto interessam á mulher.

A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que convocou, organizou e orientou este grande certamen da intelligencia e da capacidade feminina, quiz imprimir-lhe um pouco da sua alma e dividiu-o, por isso, em sete secções, precisamente aquellas constantes dos seus estatutos.

Reverendo, em ligeira summa, os principaes resultados obtidos nessas secções:

A de educação estudou novamente e reafirmou a solução de problemas da alta importancia, como sejam a dualidade de tipo da escola normal, o da cidade e o do interior, a especialização do curso normal unicamente para aquellas que tiverem a vocação do magisterio, a criação e a diffusão de gymnasios, como tipo da escola secundaria feminina.

A secção de protecção ás mães e á infancia concluiu pela instituição do seguro social e nomeou uma comissão especial para estudar com o Ministro do Trabalho o methodo mais pratico para assegurar e custear a ausencia do trabalho da mulher durante os dois ultimos meses da gestação.

A do trabalho pleiteou o salario baseado na produção, abolida a differença para menos que se paga á operaria e á empregada em razão do sexo, affirmou a independencia economica como fundamento da emancipação da mulher e approvou uma medida de maior alcance para as trabalhadoras do Districto Federal: a condução diaria, do suburbio para o centro urbano, em carros especialmente a ellas destinados o que lhes evitará os atropellos dos vehiculos superlotados e lhes possibilitará chegada tranquilla ao emprego á hora exacta.

A secção do lar promoveu a exposição feminina do Lyceu de Artes e Officios na qual se acham representadas a intelligencia, a habilidade e arte da mulher do norte a sul do país.

Na secção de assistência social, fizeram-se ouvir as representantes das suas associações, e o Congresso pôde, commovido, interiorar-se do muito que a philanthropia feminina tem feito e verificar que a mulher brasileira ha longo tempo ultrapassou as fronteiras do lar na sua actividade bemfazeja, como colliatragem preciosissima do governo nas obras de saúde e soccorro publico. Nesta secção cumpre lembrar o ante-projecto da policia feminina, a ser presente ao governo, como base da sua instituição, na futura reforma da nossa policia. E não será demais accentuar aqui que, muito ao contrario das apparencias possivelmente extremadas e revolucionarias que a surpresa da sua chegada lhe emprestou, a policia feminina é eminentemente conservadora e destina-se a proteger a mulher e a criança, todas as vezes que uma e outra tenham de entrar em contacto com o poder preventivo e repressor da policia.

Na secção de direito, concluiu-se pela absoluta egualdade dos direitos civis e politicos entre os dois sexos, supprimidos todos os vestigios de antigos preceitos existentes ainda na nossa legislação.

Na secção de paz, mais uma vez se affirmou a orientação intransigentemente pacifista do movimento, que corresponde ás tendencias mais profundas da mulher e ao amor e á estabilidade.

Além desses aspectos concretos das sessões plenarias, e afóra pequenos incidentes inevitaveis em assembleas numerosas, como foram ao deste Congresso, constituiu elle uma brilhante demonstração da capacidade da mulher para o trabalho em conjunto, do seu dominio proprio e da sua voluntaria submissao á disciplina. O regulamento foi por todas fielmente respeitado e observado, como instrumento indispensavel da boa marcha dos trabalhos.

A vaidade e o nervosismo que se attribuem á brasileira com o fito de declarar-se incapaz para a actividade publica, tiveram um solemne desmentido na ordem que reinou neste recinto durante todo o tempo das sessões. Todos os esforços se congregaram em torno da solução de questões geraes, movimento absolutamente impessoal.

Este Congresso foi, assim, ao mesmo tempo, uma realisção e uma promessa. Uma realisção da vontade feminina, guiada por ideias generosas, uma promessa do muito que podera vir a fazer em beneficio da humanidade.

Uma esperança de que será a alma da mulher, ligada, pelo agora do companheirismo presente, pelo amor dos filhos, ao futuro, elo de communicação entre dois mundos, que operará, sem entrechoques nem sangue, as transformações sociaes cuja aproximação presentimos.

E como os antigos symbolisaram a belleza numa mulher erguendo do mar o corpo

TEXTO DETERIORADO E/OU
ENCADERNAÇÃO DEFEITUOSA

Damaged text.

DIÁRIO OFICIAL **D.O.**
do Estado do Rio de Janeiro

ATOS DO SECRETÁRIO

RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 3720 DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007

**ESTABELECE DIRETRIZES PARA
IMPLANTAÇÃO DAS MATRIZES
CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA NAS UNIDADES ESCOLARES
DA REDE PÚBLICA E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS.**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta no processo nº E-03/8.483/2007, e

Considerando a Lei Federal nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incumbe os governos estaduais a tarefa de definir sua política educacional e estabelecer normas para o seu sistema de ensino, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais,

RESOLVE:

Art. 1º - As matrizes curriculares para a Educação Básica, estabelecidas nos Anexos I, II, III, IV, V e VI da presente Resolução, deverão orientar a organização do currículo das Unidades Escolares integrantes da Rede Pública de Educação desta Secretaria de Estado.

Parágrafo único - As matrizes curriculares de que trata o caput serão implantadas em todas as séries, anos e fases da Educação Básica, a partir do ano letivo de 2008.

Art. 2º - No 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, a carga horária diária será de 4 (quatro) horas de efetivo trabalho escolar no horário parcial, de 6 (seis) horas no horário ampliado e de 8 (oito) horas no horário integral.

Parágrafo único - As unidades escolares que oferecem horário ampliado ou integral desenvolverão atividades complementares, conforme carga horária prevista no Anexo I.

Art. 3º - No Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, diurno de horário parcial e noturno, a carga horária será de 25 (vinte e cinco) tempos semanais de 50 (cinquenta) minutos cada, com um intervalo de 20 (vinte) minutos, conforme previsto no Anexo III.

Art. 4º - No Ensino Médio diurno, de horário parcial, a carga horária será de 30 (trinta) tempos semanais de 50 (cinquenta) minutos cada, com intervalo de 20 (vinte) minutos, conforme previsto no Anexo VI.

Art. 5º - No Ensino Médio noturno, a carga horária será de 30 (trinta) tempos semanais de 40 (quarenta) minutos cada, com intervalo de 20 (vinte) minutos, conforme previsto no Anexo VI.

Art. 6º - No Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio diurnos poderá ser oferecido horário ampliado ou horário integral; de acordo com a demanda da comunidade, a disponibilidade de espaço físico e de recursos humanos, e após consulta à Coordenadoria Regional e à SEEDUC.

Parágrafo único - No horário ampliado e no horário integral as atividades complementares serão desenvolvidas através de oficinas pedagógicas, conforme carga horária prevista nos Anexos III e V respectivamente, devendo o seu planejamento constar do Projeto Político Pedagógico.

Art. 7º - No primeiro segmento do Ensino Fundamental, modalidade Educação de Jovens e Adultos, a carga horária diária será de 03 (três) horas de efetivo trabalho escolar, conforme previsto no Anexo II.

Art. 8º - No segundo segmento do Ensino Fundamental, modalidade educação de Jovens e Adultos, a carga horária será de 20 (vinte) tempos semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos, conforme previsto no Anexo IV.

Art. 9º - No Ensino Médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a carga horária será de 25 (vinte e cinco) tempos semanais de 45 (quarenta e cinco) minutos, com registro de frequência, e 2 (dois) tempos, não presenciais, de atividades diversificadas através de estudos modulares, totalizando 27 (vinte e sete) tempos semanais, conforme previsto no Anexo VI.

Art. 10 - No 1º segmento do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos, as áreas de conhecimento serão trabalhadas sob a forma de atividades integradas, garantindo-se a interdisciplinaridade.

Art. 11 - A Parte Diversificada é componente obrigatório do currículo escolar, devendo estar organicamente articulada à Base Nacional Comum, tornando o currículo um todo significativo e integrado.

Art. 12 - Da Parte Diversificada constará:

I - a partir do 6º ano, uma língua estrangeira, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, de acordo com os recursos humanos existentes na instituição;

II - Ensino Religioso, de matrícula facultativa para o aluno;

III - Projeto definido pela unidade escolar.

Parágrafo único - O planejamento da Parte Diversificada constará do Projeto Político Pedagógico da escola, oportunizando o exercício da autonomia e retratando a identidade da unidade escolar.

Art. 13 - No âmbito de todo currículo escolar deverão ser ministrados conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, conforme Lei nº 10.639, de 09/10/2003.

Art. 14 - Esta Resolução entrará em vigor no ano letivo de 2008, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 2007

NELSON MACULAN
SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

D.O. DIÁRIO OFICIAL
do Estado do Rio de Janeiro

PODER EXECUTIVO

Ano XXXIII - Nº 219 - Parte I
Rio de Janeiro, terça-feira - 27 de novembro de 2007

15

ANEXO I
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - 1º SEGMENTO
40 SEMANAS

BASE NACIONAL COMUM	Áreas de conhecimento	DÍARIOS									
		1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO		4º CICLO		5º CICLO	
		1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Portuguesa	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Matemática	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	História	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Geografia	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Ciências	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Atividades Recreativas	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Artes	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
CARGA HORÁRIA SEMANAL	Educação Religiosa (*)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Projeto definido pela Unidade Escolar	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Horário Ampliado		10h	10h	10h	10h	10h	10h	10h	10h	10h	10h
Horário Integral		20h	20h	20h	20h	20h	20h	20h	20h	20h	20h
Total		20h	20h	20h	20h	20h	20h	20h	20h	20h	20h

(*) Ver artigo da Resolução.

(**) Ver inciso II do art. 12

ANEXO IV
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
REGIME SEMESTRAL - 2º SEGMENTO
20 SEMANAS

Áreas de conhecimento	2º SEGMENTO										TOTAL
	CARGA HORÁRIA SEMANAL					CARGA HORÁRIA ANUAL					
	FALÉS										
	VI	VII	VIII	IX	X	VI	VII	VIII	IX	X	
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	80	80	80	80	80	320
Matemática	4	4	4	4	4	80	80	80	80	80	320
História	2	2	2	2	2	40	40	40	40	40	160
Geografia	2	2	2	2	2	40	40	40	40	40	160
Ciências	2	2	3	3	3	40	40	60	60	60	200
Artes	2	2	-	-	-	40	40	-	-	-	80
Educação Física	2	2	2	2	2	40	40	40	40	40	160
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	40	40	40	40	40	160
Educação Religiosa (*)	-	-	1	1	1	-	-	-	20	20	40

(*) Ver inciso II do art. 12

ANEXO II
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
REGIME SEMESTRAL - 1º SEMESTRO
20 SEMANAS

Áreas de conhecimento	1º SEMESTRO									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Língua Portuguesa	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Matemática	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
História	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Geografia	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Ciências	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Artes	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Ensino Religioso (*)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

(*) Ver art. 10 da Resolução.
(*) Ver inciso II do art. 12

ANEXO III
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - 2º SEMESTRO
20 SEMANAS

Áreas de conhecimento	2º SEMESTRO									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Língua Portuguesa	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Matemática	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
História	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Geografia	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Ciências	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Artes	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Ensino Religioso (*)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Áreas de conhecimento	2º SEMESTRO									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Matemática	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
História	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ciências	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Artes	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(*) Ver inciso II do art. 12

ANEXO IV
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
REGIME SEMESTRAL
20 SEMANAS

Áreas de conhecimento	2º SEMESTRO									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Matemática	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
História	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ciências	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Artes	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(*) Ver inciso II do art. 12

