



PRISCILA RIBEIRO GOMES

TECENDO FIOS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA NA
PRISÃO

CAMPINAS
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRISCILA RIBEIRO GOMES

**TECENDO FIOS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA NA
PRISÃO**

Orientador(a): Profa. Dra. Maria do Carmo Martins

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA PRISCILA RIBEIRO
GOMES E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIA DO CARMO
MARTINS

Assinatura da Orientadora

A handwritten signature in blue ink, which reads "Maria do Carmo Martins", is written over a horizontal line.

CAMPINAS

2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G585t Gomes, Priscila Ribeiro, 1982-
Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão / Priscila Ribeiro
Gomes. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Maria do Carmo Martins.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Prisões - Educação. 2. Narrativas. 3. Memórias. 4. Escolarização. I.
Martins, Maria do Carmo, 1964-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Weaving wires in spaces and times in prison school

Palavras-chave em inglês:

Prison - Education

Narratives

Memories

Schooling

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Maria do Carmo Martins [Orientador]

Dayse Martins Hora

Idelsuite de Sousa Lima

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Rogério Adolfo de Moura

Data de defesa: 06-09-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

TECENDO FIOS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA NA
PRISÃO

Autora: Priscila Ribeiro Gomes

Orientadora: Prof^a Dra. Maria do Carmo Martins

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Priscila Ribeiro Gomes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 06/09/2013

Assinatura: Maria do Carmo Martins

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Helvete de Souza Lima

Ilape Martins Rosa

Priscila Gomes

[Assinatura]

2013

ABSTRACT

This study was conducted in a school female prison in the state of Rio de Janeiro, seeking through school memories written by prey and some expressive activities of the school, such as the murals produced by them in the year 2012, to understand the meanings of schooling and other issues related to learning. Inspired by the work of Ivor Goodson (2007, 2011), I began to reflect that changes occur in the field of learning was important to link the content of learning a possibility of significant change in the lives of prisoners, it is not enough just to write new prescriptions or curricular. Seeking to deepen the subject, the study sought to rely on the methodology of narrative pedagogy in an attempt to understand the meanings produced in the school experience. Thus became important to understand the process of schooling as strengthening the autonomy of the subject, in the sense of empowerment, so that learning resulted in a strengthening of himself.

Keywords: Education prison, life narratives, memories, schooling.

RESUMO

O presente trabalho foi realizado numa escola prisional feminina no Estado do Rio de Janeiro, buscando por meio das memórias escolares escritas pelas presas e, algumas atividades expressivas da escola, como os murais produzidos por elas no ano de 2012, compreender os sentidos da escolarização bem como outras questões relacionadas à aprendizagem. Inspirada nos trabalhos de Ivor Goodson (2007; 2011), passei a refletir que para ocorrer mudanças no campo da aprendizagem era importante a vinculação dos conteúdos da aprendizagem a uma possibilidade de mudança significativa na vida das presas, não sendo suficiente apenas escrever novas prescrições ou matrizes curriculares. Buscando aprofundar o assunto, o estudo procurou assentar-se na metodologia da pedagogia narrativa, na tentativa de compreender os sentidos e significados produzidos na experiência escolar. Dessa forma passou a ser importante compreender o processo de escolarização como fortalecimento da autonomia do sujeito, no sentido de empoderamento, de maneira que a aprendizagem resultasse em um fortalecimento de si mesmo.

Palavras-chave: Educação prisional, Narrativas de vida, memórias, escolarização.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	xiii
AGRADECIMENTOS	xv
EPIGRAFE	xvii
LISTA DE FIGURAS	xix
LISTA DE SIGLAS	xxiii
APRESENTAÇÃO	1
1 - (RE)VISITANDO A ESCOLA: SURPRESAS NO CAMINHO...	9
1.1- Meu encontro com as alunas: iniciando uma conversa...	13
1.2- Pedagogia Narrativa como recurso metodológico	18
2- O COLÉGIO ESTADUAL ROBERTO BURLE MARX	25
2.1- O cotidiano prisional e sua interferência na escola	31
3- O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	39
3.1 - O surgimento das escolas no Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro.	48
3.2- Dados sobre o cenário educacional nas penitenciárias	53
4- REGISTROS ESCOLARES, CURRÍCULOS E NARRATIVAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	61
4.1- Por uma educação mais humana: reflexões	78
5- CONTANDO HISTÓRIAS DE MULHERES PRESAS	95
5.1- Memoriais: os momentos de lembrança....	99
5.2- As categorias de análise	136
5.2.1- Família	137
5.2.2- Infância	148
5.2.3- Escola Prisional	156

6- A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MEMÓRIA E SUAS CONCEPÇÕES NA PRODUÇÃO DOS MEMORIAIS	165
6.1- Contribuições sobre memória e identidade no sistema prisional	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXOS	191

Dedico este trabalho às alunas que estudam no Colégio Estadual Roberto Burle Marx, pois sem a colaboração das mesmas nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar não poderia deixar de agradecer a Deus pela permissão de ter sido aprovada no doutorado, e poder estar, hoje, defendendo esta tese.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria do Carmo Martins (Carminha), que durante este período foi mais que uma professora, tornou-se também uma grande amiga.

À banca examinadora, em especial aos professores Doutores Rogério Adolfo de Moura e Dirce Djanira Pacheco e Zan que participaram da minha banca de qualificação contribuindo de forma tão produtiva para a conclusão desta tese.

À profa. Dra. Dayse Martins Hora pelas generosas contribuições ainda no período do mestrado.

À diretora da Penitenciária Talavera Bruce, Juraciara Maria Gonçalves da Silva, por ter permitido minha entrada para a realização do trabalho;

À Vânia Gonçalves da Silva, Diretora do Colégio Estadual Roberto Burle Marx, pela contribuição durante as visitas realizadas.

Meus agradecimentos às presas da Penitenciária Talavera Bruce que colaboraram para a realização deste trabalho.

Agradeço com todo meu coração à minha avó, Doralice, meu porto seguro, pelos conselhos e pelas sábias palavras de conforto toda vez que me sentia fragilizada por alguma situação difícil. Sinceramente, não sei como teria sido a minha trajetória sem ela.

Sou imensamente grata também aos meus pais, por toda educação, e por terem contribuído para eu chegar até aqui.

Ao meu marido, que sempre soube compreender os momentos em que precisava ficar sozinha, dedicando-me aos estudos, chegando a passar mais tempo em frente ao computador, do que propriamente ao seu lado.

Ao meu amado filho Henry, que durante a escrita desta tese ainda estava por nascer. Nele encontrei forças e inspiração para terminar este texto.

Ao querido Augusto Maia, meu pai de coração, pessoa amiga, que sempre me deu força e acreditou em mim.

À Tia Ademilde, pessoa que foi muito importante ao longo deste processo, pois abriu a porta de sua casa e me hospedou como uma filha, não poderia deixar de agradecê-la.

A todos os amigos e amigas que de alguma forma acompanharam todo este processo e torceram por mim.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota. (Madre Teresa de Calcutá)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Foto registrada pela autora em junho de 2012. Parte inferior da escola localizada na entrada. O espaço cultural é destinado a realização de eventos escolares.

Figura 2- Foto registrada pela autora em junho de 2012. Final do corredor da escola, onde se observa a disposição dos murais.

Figura 3- Foto registrada pela autora em junho de 2012. Escadas que dão acesso ao corredor da escola.

Figura 4- Foto registrada pela autora em junho de 2012. Corredor de acesso às salas de aula, localizado no segundo piso.

Figura 5- Documento custodiado pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária. Planta da Casa de Correção da Corte. Data: s/data

Figura 6- Documento custodiado pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária. Primeiro Livro de Registros da Penitenciária Central do Distrito Federal de Mulheres - 1942.

Figura 7- Documento custodiado pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária. Termo de abertura do primeiro livro de registros da Penitenciária de mulheres - 1942.

Figura 8- Documento custodiado pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária. Inauguração da Penitenciária Central do Distrito Federal de Mulheres - 1942.

Figura 9- Atividade pedagógica (mural) realizado pelas presidiárias referente ao projeto pedagógico "gentileza gera gentileza".

Figura 10- Mural localizado no corredor de acesso à escola, que versa sobre o projeto político pedagógico da escola estadual Roberto Burle Marx.

Figura 11- Atividade pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias utilizando-se de recortes de revistas, cuja temática é a expressão de gestos gentis.

Figura 12- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias utilizando-se recortes de revistas e textos, cuja temática é "gentileza gera gentileza".

Figura 13- Atividade Pedagógica (mural) realizada durante a disciplina de Língua Estrangeira.

Figura 14- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias utilizando-se recortes de revistas e textos, cuja temática é "gentileza gera gentileza".

Figura 15- Atividade pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias utilizando-se de recortes de revistas, cuja temática é a expressão de gestos gentis.

Figura 16- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 17- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 18- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 19- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 20- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 21- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 22- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 23- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 24- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 25- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 26- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

Figura 27- Fotografia realizada pela autora. Imagem dos memoriais escritos pelas alunas.

LISTA DE SIGLAS

SEAP- Secretaria Estadual de Administração Penitenciária

SEEDUC- Secretaria Estadual de Educação

PRONASCI- Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

INFOPEN- Sistema de Informações Penitenciárias

DIESP- Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas

VEP- Vara de Execuções Penais

APRESENTAÇÃO

*Se as coisas são inatingíveis ... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença das estrelas!*
(Mário Quintana)

O presente trabalho é fruto das inquietações surgidas após as experiências vivenciadas na Secretaria Estadual de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro.

Inscribi-me, em 2003, para o concurso de Inspetor da Secretaria Estadual de Administração Penitenciária (SEAP). Em 2004, estava sendo convocada para minha mais nova missão - custodiar as presas do Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro.

Confesso que foram momentos muito difíceis de medo e pânico, que me levaram a pensar várias vezes em desistir. Porém, aos poucos fui mudando de função, chegando a ser responsável pela seção de administração de duas unidades prisionais, uma, inclusive, de segurança máxima.

Permaneci na SEAP, quase cinco anos, o que me possibilitou uma aproximação com as escolas do Sistema Prisional, que na realidade, são escolas pertencentes à Secretaria Estadual de Educação, mas que funcionam dentro das unidades prisionais.

O presídio me fez perceber o funcionamento de uma rotina dentro de uma instituição complexa, bem como uma série de dificuldades do processo de exclusão e uma difícil tarefa de conciliar minhas expectativas humanitárias,

responsáveis socialmente, com a vida das presas que parecia destacar a ausência dessa integração entre vida pessoal e espaço social.

Movida por inquietações que presenciava no tocante à educação, como por exemplo, a disparidade entre a rotina da Unidade Prisional e a Escola, sendo esta última levada a agir de acordo com as normas da prisão, me coloquei a refletir sobre a noção de tempo e espaço que atravessa o cotidiano educacional, e que influenciava na materialização das práticas educativas nos presídios.

A escola, neste sistema penitenciário, não me parecia ser tratada como um elemento importante no processo de ressocialização das presas. Tendo que agir em conformidade com as regras do sistema penitenciário, percebia de forma comovida, desenvolvendo minha solidariedade, que a escola era considerada de uma maneira muito arcaica, como um privilégio para as presas e não como um direito a todos os cidadãos.

A minha experiência me colocou em contato com uma grande quantidade de presidiárias com baixa escolaridade, me fazendo refletir acerca da deslegitimação da escola no sistema prisional, a começar pelos próprios agentes penitenciários que, em grande medida, são contrários a escola no sistema prisional por considerá-la um privilégio, contradizendo a função de ressocialização e reeducação pela qual o sistema penitenciário se pauta.

Estudar a escola prisional se tornou algo mais significativo para mim, após um fato que marcou a minha trajetória no Sistema Penitenciário. Posso dizer que este fato me impulsionou a interessar-me ainda mais pela educação de jovens e adultos presos.

Certa vez, na prisão, conversando sobre educação de presos com um amigo graduado em direito e também agente penitenciário, ele me disse que

não era a favor da escola na prisão. Imediatamente, retruquei, perguntando-o o porquê de não ser favorável. Ele me respondeu dizendo que fora da prisão as pessoas têm dificuldades para conseguir escolas para seus filhos, e porque que o preso teria essa facilidade?

Na fala desse colega ficou claro para mim que a escola não era vista como um direito, pelo menos, não pela maioria, mas sim como um benefício concedido ao preso, e que isso causava um mal-estar a alguns funcionários da prisão, pois o preso era visto como um indivíduo que, mesmo tendo descumprido as regras do contrato social, e já estando apenado, ainda tinha o "benefício" e não o direito de acesso à educação.

Pela fala deste funcionário podemos perceber três tipos de questões bastante usuais no contato com o sistema, a primeira delas é a imagem de que o próprio presídio e de que a privação de liberdade já tem uma função educativa, no caso de um isolamento exemplar; a segunda seria que os presos estão lá para serem castigados e a escola causaria perturbação por ser considerada um benefício e não um direito; e a terceira seria a comparação entre a vida dentro e fora da prisão considerando que os presos são protegidos pelo Estado ao invés de passarem pelo processo de ressocialização.

O fato de o preso romper um contrato social é entendido pelo Sistema Judiciário, como sendo passível de punição. Considerando também os riscos que o seu delito expressa, ele é colocado em uma situação de afastamento do convívio social, ficando em privação de liberdade dependendo do crime cometido. Ao sofrer este isolamento social, o qual é acordado com a sociedade, como forma de punição, o sistema penitenciário atua na tentativa de correção de rumos.

Embora o sistema penitenciário atue em conjunto com sistema judiciário e outras instâncias sociais, sabe-se que inúmeras são as fragilidades do sistema prisional, de acordo com denúncias sinalizadas e divulgadas pela mídia.

Em função da minha experiência profissional no sistema penitenciário, resolvi estudar no mestrado a escola prisional, procurando entender de que maneira os conhecimentos nela desenvolvidos poderia favorecer o processo de ressocialização das presas.

Esta preocupação resultou em 2008 na dissertação de mestrado denominada: "O currículo numa escola prisional feminina: os impasses do cotidiano", onde pude perceber o quanto a questão curricular no ambiente prisional era complexa, pois não havia uma matriz curricular específica para a educação de jovens e adultos presos, que levasse em consideração as especificidades da condição de encarceramento. Este mesmo estudo exigiu de mim um melhor conhecimento do cotidiano prisional.

Pelo fato de não haver uma matriz curricular direcionada à Educação de jovens e adultos presos, nem mesmo uma diretoria no estado do Rio de Janeiro para tratar dos assuntos relativos a esse público, meu objetivo foi propor uma reflexão acerca das políticas públicas de currículo que eram inadequadas para a realidade prisional. Elegi para investigação a Escola Estadual Roberto Burle Marx, localizada na Penitenciária Feminina Talavera Bruce, no estado do Rio de Janeiro.

Todavia o mestrado não foi suficiente para esgotar o assunto. Ao analisar a escola me deparei com outra significação. Esta se volta à proposição de novas possibilidades as estudantes, enquanto o presídio não garante em outros de seus espaços e atividades, a mesma preocupação. A função social da

escola enquanto produtora de conhecimento busca criar significados voltados à autonomia intelectual, formação, sociabilidade, como tentativa de promover certa paridade social.

A escola passou a ser entendida como espaço de valorização dos sujeitos, o que me fez acreditar que seria possível por meio de suas atividades educacionais repensar as relações do sujeito preso com o conhecimento de si mesmo, e da sociedade na qual e com a qual ele entra em conflito intenso.

Desta forma, a escola se configurava para mim como uma passagem efetiva da vida das presas para que elas pudessem reorganizar seus caminhos, sendo, portanto, um espaço de sociabilidade no tempo em que a presa está cumprindo a sua pena.

Movida por algumas destas preocupações estava disposta a encontrar caminhos para refletir sobre os impasses que se mostravam latentes nestes dois mundos: o sistema penitenciário e a Escola Estadual Roberto Burle, que tentava se manter dentro do presídio.

Certa de que ainda não tinha esgotado o assunto, me lancei ao doutorado na tentativa de discutir outras possibilidades para lidar com a questão curricular. Porém, desta vez, pensava para o doutorado em uma pesquisa de cunho intervencionista.

Lendo alguns artigos sobre currículo, chamou-me atenção a proposta de Ivor Goodson, no tocante à aprendizagem ligada ao contexto de vida dos sujeitos.

Assim, me coloquei a pensar o quanto esta proposta poderia ser útil à realidade vivenciada pelas internas que estudavam, pois possibilitaria uma

nova forma de relação com o conhecimento, inclusive o conhecimento de si próprio.

Procurando novas literaturas de autores que abordassem a temática curricular pelo viés da aprendizagem narrativa, me deparei com artigos da professora Dra. Maria do Carmo Martins, da Unicamp, os quais muito me interessaram.

Em 2010, ingressei como doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp, buscando estudar novos caminhos de aprendizagem, e entender melhor o que representava a própria escolarização para as detentas.

As leituras do Goodson (2007) fizeram-me refletir que não se trata apenas de promover mudanças, escrevendo novas prescrições ou matrizes curriculares, mas que é importante a vinculação dos conteúdos da aprendizagem a uma possibilidade de mudança significativa. Dessa forma passou a ser importante compreender o processo de escolarização como fortalecimento da autonomia do sujeito, seu empoderamento, de maneira que a aprendizagem resultasse em um fortalecimento de si mesmo.

Deste modo, pensar o processo educativo nas prisões, valorizando suas escolas, acreditando que esta tem um papel importante voltado para a humanização dos sujeitos que se encontram em privação de liberdade, tornou-se objeto de minha reflexão.

Logo, esta tese de doutorado tem por tema a história de escolarização das presas, tomadas a partir de memórias produzidas por elas, procurando compreender os sentidos e significados da experiência escolar, bem como apresentar algumas práticas pedagógicas em conjunto com os memoriais, salientando as narrativas produzidas.

A tese está organizada em seis capítulos. No capítulo 1, faço uma apresentação da minha visita na escola, destacando algumas surpresas que tive no decorrer do caminho. Uma delas foi a confecção dos murais feitos pelas alunas, que me despertaram para um estudo acerca das narrativas que estavam sendo produzidas nos mesmos. Fundamentada em Goodson (2011), procurei refletir acerca das narrativas curriculares que são produzidas na elaboração dos murais, apontando o quanto esta prática pode ser importante na vida desses sujeitos. No capítulo 2, procurei descrever a escola, bem como fazer uma apresentação de seu histórico, de modo a promover uma maior aproximação com a escola pesquisada. Ainda, neste capítulo, busquei explicar o cotidiano prisional e como a escola se relaciona com ele.

No capítulo 3, pretendeu-se situar o leitor sobre as dinâmicas que ocorreram no contexto da criação da educação no sistema penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, apresentando como estão organizados os sistema penitenciário e educativo no mencionado estado, destacando algumas ações e políticas neste âmbito.

Já no capítulo 4, procurou-se realizar uma discussão sobre a produção dos murais e memoriais, enquanto registros escolares, frutos de uma cultura escolar específica, dirigida ao espaço e tempo da prisão. Intentou-se também com este capítulo apresentar alguns murais confeccionados na escola de modo a consolidar um trabalho que tenha como foco o uso de narrativas. Baseada em Goodson (2011) busquei pensar a prática dos murais como mais um trabalho assentado na pedagogia narrativa, levando-me a acreditar que é possível um encontro narrativo que possibilite aos envolvidos no processo, uma reflexão, ocasionando mudanças de compreensão, que os permita construir novos significados.

O capítulo 5 consiste na organização e análise dos memoriais. Neste capítulo apresento os memoriais dispostos na íntegra, por considerar que isso permitiria aos leitores conhecer melhor as parceiras da pesquisa. Em seguida, apresento os temas e faço uma reflexão sobre as categorias emergidas para análise.

O capítulo 6 encerra este trabalho, buscando retomar a discussão sobre as concepções de memória, isto porque, foram produzidos memoriais de escolarização, sendo, portanto, importante entender as concepções de memória. Para complementar esta discussão, buscou-se ainda tecer alguns vínculos sobre memória e identidade no sistema prisional, já que ambas estão vinculadas, e são fundamentais para um entendimento sobre a configuração do sujeito preso.

1 - (RE)VISITANDO A ESCOLA: surpresas no caminho...

Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias, a que se deu o nome de ano, foi um indivíduo genial. Industrializou a esperança, fazendo-a funcionar no limite da exaustão. Doze meses dão para qualquer ser humano se cansar e entregar os pontos. Aí, entra o milagre da renovação e tudo começa outra vez, com outro número e outra vontade de acreditar que daqui pra frente vai ser diferente.

(Carlos Drummond de Andrade)



Figura 1- Foto registrada pela autora em junho de 2012. Parte inferior da escola localizada na entrada. O espaço cultural é destinado à realização de eventos escolares.

O Colégio Estadual Roberto Burle Marx vem sendo estudado por mim desde o período do mestrado¹. A escola funciona em dois turnos e possui os

¹ No Brasil, as instituições de ensino que oferecem ensino médio costumam receber o nome de "colégio" .Vale lembrar, que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação em nenhum momento refere-se ao termo "colégio" e sim

dois segmentos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Localiza-se no município do Rio de Janeiro, mas precisamente no bairro de Bangu, e situa-se dentro da Penitenciária Talavera Bruce. Essa Unidade Prisional funciona em regime fechado de privação de liberdade e custodia apenas mulheres que cometeram crimes hediondos, considerados pela gravidade acentuada da ação criminal².

Por se tratar de uma escola situada dentro da prisão, e por a pesquisa demandar que eu esteja em constante contato com a escola, algumas providências administrativas/burocráticas precisaram ser tomadas, de modo a possibilitar a minha entrada.

Deste modo, para revisitar a escola, o primeiro passo foi conseguir autorização (Anexo B) junto à Secretaria Estadual de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro (SEAP-RJ). Com a documentação já autorizada pelo Secretário, o segundo passo foi encaminhá-la ao Juiz da Vara de Execuções Penais (VEP), responsável por deferir ou indeferir os pedidos referentes à população carcerária (Anexo C).

Após o deferimento do Juiz, precisei partir para a terceira etapa que consistiu na autorização do Subsecretário de Gestão de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Somente depois de sanadas tais demandas administrativas é que pude retornar à escola, no início de 2011, o que me proporcionou algumas surpresas do ponto de vista positivo.

escolas de ensino fundamental e médio. Por isso, optamos também em utilizar o termo escola ao nos reportarmos à instituição de ensino pesquisada.

² Lei nº. 8.072 de 25 de julho de 1990. Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências.

A direção da escola havia mudado, e a mesma encontrava-se em condições diferenciadas daquelas observadas, entre os anos de 2007 e 2008, quando ainda cursava o mestrado.

Ao adentrar no corredor da escola, ao avistar os murais, fui movida por um sentimento de encantamento e ao mesmo tempo de satisfação ao ver o trabalho que estava sendo realizado naquele local.

Os murais já existiam no período de investigação da pesquisa do mestrado, porém versavam sobre festas cívicas e datas comemorativas. Desta vez parecia-me que ganharam vida, pude perceber uma proximidade entre o que estava exposto nos murais e as experiências vivenciadas pelas alunas presas. Tratava-se de fragmentos de histórias de vidas expressos em forma de narrativas por meio de recortes de jornais, revistas, desenhos e pinturas.

Cada série tinha o seu próprio mural. O que mais atraiu minha atenção foi o fato dos murais terem uma relação bem íntima com os trajetos de vida das alunas, bem como dos seus anseios e sonhos. Temas como: paz, família, esperança, mulher e liberdade mostravam-se visíveis a cada mural, demonstrando também a necessidade das alunas em externarem seus sentimentos e suas emoções.

O segundo fato que muito me chamou atenção está relacionado à preocupação com o Projeto Político Pedagógico (PPP), que, no ano de 2011, teve como tema: "Sim, a mulher pode."

Considero que o tema até pode ter tido uma ligação com a eleição de uma mulher para a Presidência da República. Mas arrisco ir além e ver o quanto esta temática se torna algo de valor e, principalmente, potencial para estas mulheres, que na maioria das vezes, se sentem deprimidas, com a autoestima baixa, já que muitas estão esquecidas na prisão.

Essas observações se apresentam importantes para mim, pois me conduzem a uma reflexão acerca das narrativas curriculares que são produzidas na elaboração dos murais, apontando o quanto esta prática pode ser importante na transformação de vida desses sujeitos.

Resgatar o valor da mulher (e demais questões associadas ao gênero feminino) pode trazer para estas alunas, que se encontram em condições de encarceramento, um novo olhar voltado para elas próprias, fazendo renascer um sentimento de esperança, no sentido de mostrar que elas também são capazes, e isso se apresenta registrado nos murais da escola.

Minha intenção, inicialmente, era realizar um trabalho com os murais do ano de 2011, porém, seria necessário seguir novos trâmites administrativos, já que eu não poderia fotografar os murais, pois não é permitida a entrada de câmera fotográfica na Penitenciária, sem autorização. Sendo assim, precisei solicitar autorização junto à Assessoria de Comunicação da Secretaria Estadual de Administração Penitenciária, o que levou um pouco mais de tempo, não sendo possível fotografar os murais do ano de 2011, uma vez que a escola entrou em recesso e os murais foram substituídos.

Retornando à escola em 2012, deparei-me com outros murais, pois, é claro, havia mudado o tema do projeto político-pedagógico. O tema a ser trabalhado no ano de 2012 foi "gentileza gera gentileza", inspirado em José Datrino conhecido como "profeta gentileza", e teve como objetivo geral "estimular as alunas a praticarem a gentileza cotidianamente através de

atividades lúdicas que gerassem reflexões sobre o quanto nossa sociedade está carente de gentileza³.

Os murais foram tão expressivos que mereceram um capítulo específico na tese e que será abordado adiante.

1.1- Meu encontro com as alunas: iniciando uma conversa...

Para o desenvolvimento da pesquisa optei por trabalhar com a produção de memoriais de escolarização produzidos pelas próprias alunas da escola.

Este trabalho se assenta na metodologia baseada na pedagogia narrativa, inspirada pelos trabalhos de Ivor Goodson.

Para a realização desta pesquisa foi necessária a minha ida várias vezes à escola, com as finalidades de organizar o contato da pesquisadora com as detentas, compreender as atuais regras do sistema, observar a escola e conversar com os gestores para melhor compreendê-la. Iniciei, no mês de abril de 2012, os trabalhos com os memoriais. Antes de iniciar a produção dos memoriais, foi necessária a escolha de quantas alunas iriam participar. Depois de conversas com minha orientadora, chegamos a conclusão que deveria ser um número pequeno, porém suficiente para análise, já que a mesma demanda um tempo de dedicação.

³ José Datrino nasceu em São Paulo em 1917 e faleceu em 1996. Ficou conhecido como profeta Gentileza. Apesar de ser paulista, veio para o Rio de Janeiro, e tornou-se uma personalidade urbana carioca a partir dos anos de 1980. Caracterizava-se por usar uma túnica branca e uma barba longa. Escreveu em 56 pilastras do Rio de Janeiro mensagens propondo uma reflexão crítica ao mundo. Durante a Eco-92, o Profeta Gentileza passou a escrever frases conduzindo a população a aplicar a gentileza entre os homens.

Participaram da pesquisa 15 alunas, pois no dia em que consegui autorização para entrar na escola estava ocorrendo um procedimento interno que faz parte da rotina de segurança do presídio e por isso muitas não compareceram à aula.

Esse número inicial acabou sendo reduzido para 9 memoriais em virtude de algumas presas terem sido transferidas no decorrer do processo de pesquisa.

É grande a rotatividade que existe num ambiente prisional. Num curto espaço de tempo podem ocorrer transferências, liberdades, ou ainda a presa pode não frequentar as aulas por estar de castigo dentro da unidade penitenciária.

Optei por transcrever as narrativas, dada sua riqueza autoral e considerei que a análise destes memoriais seria realizada a partir de definição de categorias.

Como a finalidade dos memoriais tinha que ser assegurada pela escrita, elegi alunas que já possuísem conhecimentos razoáveis de escrituração. Foram selecionadas alunas a partir do terceiro ano do ensino fundamental ao segundo ano do ensino médio.

Para um melhor entendimento de como ocorreu a coleta de dados com as presas e a produção dos memoriais, cabe esclarecer como se deu o processo de autorização da pesquisa.

Para adiantar o processo, ainda no início do doutorado, encaminhei um requerimento ao Juiz da Vara de Execuções Penais para que pudesse autorizar a pesquisa, bem como a realização de entrevistas com as alunas. Tal requerimento foi deferido. Porém, apesar do Juíz ter consentido as entrevistas, as mesmas não poderiam ser realizadas por meio de gravador,

uma vez que não é autorizada pela unidade prisional a entrada desse aparelho, por questões de controle e segurança. Simultaneamente, apresentei o projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unirio, seguindo o protocolo definido pelo Sistema Nacional de Ética em Pesquisa.

Devido à impossibilidade de gravar as entrevistas, eu e minha orientadora, chegamos à conclusão que seria bastante interessante para a realidade prisional um trabalho envolvendo a produção escrita, em forma de memorial, de modo que as presas se sentissem à vontade para escrever e falar de si.

Como não se tratava mais de entrevistas fui orientada pela Direção da unidade prisional a solicitar nova autorização ao Juíz.

As dificuldades para a realização do contato com a presas de maneira um pouco mais informal nos apresenta a dificuldade cotidiana do ambiente prisional. Algumas medidas formais são necessárias, pois o presídio é uma área de perigo iminente, tida como de risco, e se algo acontecesse com um pesquisador dentro da prisão, por exemplo, que não tivesse sido autorizado formalmente, certamente, a responsabilidade recairia em quem concedeu a sua entrada, tendo, portanto, que responder por tal ato.

Com a solicitação deferida em mãos, o próximo passo foi a autorização da Diretora da Unidade Prisional para entrar com o material para a produção dos memoriais na escola. Tive, é claro, que atentar para alguns fatores relacionados à segurança.

No pedido que fiz para a entrada do material, mencionei que levaria também cadernos, e logo fui informada que não poderiam ser cadernos em forma de espiral com arames, pois iria contra a segurança. Finalmente, depois de tudo autorizado, fui às compras do material para a produção do memorial.

Procurei ser bastante cuidadosa nas compras, procurando um material adequado ao trabalho.

Comprei cadernos de capa dura coloridos, verdes, amarelos e azuis, de modo que pudesse distribuir cada cor para um segmento específico. Canetas azuis, lápis e borrachas.

Cheguei à escola às 09:30 h para iniciar os trabalhos. Fui acompanhada por uma agente penitenciária ao longo do tempo que permaneci na escola.

Reuni-me com as alunas na sala de leitura. Pela manhã, procurei conversar com as alunas do segundo segmento e do ensino médio, já que estas funcionam nesse período. À tarde, foi a vez das alunas do primeiro segmento.

Num primeiro momento me apresentei, e depois pedi para que elas se apresentassem. Percebi que aos poucos elas foram ficando bem à vontade. Falei da pesquisa, do porquê de eu estar ali conversando com elas. E aos poucos elas foram interagindo.

Lembrei-me do que Goodson (2011) enfatiza a respeito do espírito colaborativo que deve existir para que emergja o intercâmbio entre os participantes (pesquisador e o narrador de histórias) que estão conversando. Procurei nesta fase estabelecer vínculos com as alunas que foram escolhidas para participar da pesquisa.

Num clima bastante descontraído, expliquei o que estava fazendo naquele local, o que era um memorial, e os dados principais que deveriam constar na produção do mesmo. Montei uma espécie de roteiro e deixei com as alunas, para que não se perdessem.

Minha preocupação, neste momento, era de que as presas quisessem utilizar o caderno como forma de manifestação contra o presídio e esta não era a intenção do trabalho de pesquisa, posto que este não se caracteriza um

projeto antiprisional. Procurei deixar clara esta característica do projeto e esclarecer também os procedimentos adotados. Insisti sobre o fato de tentarmos nos ater à finalidade da pesquisa, na qual o foco são as trajetórias de escolarização.

O momento da entrega do material foi o que mais impressionou as alunas. Elas ficaram encantadas com tudo. Tanto as alunas da manhã, quanto as da tarde, mencionaram a marca da caneta, dizendo que "era coisa boa e que a escola tinha que dar assim também".

Diante desta manifestação, novamente esclareci sobre importância delas na pesquisa e disse que não gostaria de chegar ao final sabendo que muitas desistiram de participar.

Outro dado interessante foi quando uma delas me perguntou: "Eu tenho que ficar mostrando o que eu escrevo antes de entregar à senhora?" "Se alguém da segurança quiser ler, eu tenho que deixar?"

Nestas perguntas eu pude perceber o quanto as alunas tinham medo de escrever certas informações que pudessem comprometê-las na unidade prisional.

O material foi levado com as presas para o coletivo (cela), e isso para as presas era visto como algo muito positivo, pois teriam tempo para escrever. Uma das alunas fez a seguinte observação (e todas as outras concordaram, balançando a cabeça): *"vai ser bom a gente levar o caderno para a cela, porque lá, a gente não tem o que fazer, aí fica escrevendo"*.

Durante nossa conversa pedi para que elas assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Expliquei o que era o termo, a importância do mesmo e o li para elas. O interessante foi quando li a seguinte parte que constava no termo: "Será observada a discrição inerente a um trabalho de

pesquisa, sendo garantido o sigilo das identidades em todo o processo, conforme desejado pelo entrevistado (a)". No mesmo momento elas disseram que autorizavam a divulgação de seus nomes. Porém, apesar delas terem consentido a divulgação de suas identidades, metodologicamente, considerei manter o sigilo, optando por nomear cada depoimento por nomes fictícios, preservando apenas a primeira letra dos nomes e sobrenomes.

Ao final da nossa conversa, que durou aproximadamente 2 horas, estipulei um prazo de dois meses para entrega do memorial. Perguntei se queriam um prazo maior, e foi unânime a resposta, todas disseram que era até muito tempo para quem vive na prisão, e por não terem o que fazer terminariam com certeza antes do prazo.

Todas me agradeceram e saíram da sala dizendo que se fossem transferidas para o regime semi-aberto deixariam o material com a diretora da escola, demonstrando de alguma forma um compromisso previamente estabelecido entre nós, que era a entrega do memorial.

Para acompanhar como estava se dando a produção dos memoriais, comprometi-me a ir à escola para esclarecer eventuais dúvidas que poderiam surgir no decorrer deste processo.

A continuidade no processo de pesquisa assegurou-me o resultado de nove memoriais, que foram recolhidos por mim no mês de junho do ano de 2012, e que são objetos de análise do capítulo 5, estando dispostos do menor ao maior nível de escolaridade.

1.2- Pedagogia Narrativa como recurso metodológico

Ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história - tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve (GOODSON, 2011, p.250).

Fundamentada em Goodson, elegi como caminho para esta pesquisa o trabalho com narrativas. Esta escolha se deu por corroborar o autor ao afirmar que as pesquisas sociais que fazem uso das narrativas sobre histórias de vida constituem-se em formas significativas de intervenção, sendo, portanto, perfeitamente cabível, utilizá-las como argumento metodológico.

Utilizei-me da obra publicada por Ivor Goodson, em 2011, no Reino Unido, denominada "Narrative Pedagogy - life history and learning". Esta obra foi de grande significado para mim, pois complementou algumas ideias que o autor já havia escrito sobre currículo narrativo.

Do ponto de vista metodológico a pedagogia narrativa é o caminho para se chegar ao currículo narrativo. Segundo o autor (2011) antes de pensarmos no currículo, temos que pensar em como fazer para que o aluno aprenda, e o que esperamos da aprendizagem. O autor enfatiza que este é o "método" para alcançarmos a aprendizagem narrativa. Segundo Goodson, sinteticamente, a pedagogia narrativa deve ser capaz de promover um encontro reflexivo, levando o sujeito a refletir sobre si.

A reflexão que se propõe por meio das narrativas deve reconduzir o sujeito a um estado que seja capaz de rever suas concepções de mundo. Neste caso, a pedagogia narrativa tem como finalidade a aprendizagem narrativa, sendo considerada, portanto, um caminho metodológico. Ou seja, a pedagogia

narrativa pode ser utilizada como argumento metodológico, na medida em que está assentada na narrativa como método de coleta de dados.

Ainda, segundo este autor, a aprendizagem narrativa se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. O que mais importa nesta "modalidade" de aprendizagem, são as dimensões históricas e sociais que a compõem. Quer dizer, quando propomos uma aprendizagem narrativa, por meio de um currículo narrativo, estamos dizendo que nela está inserida uma dimensão que muito nos interessa - a trajetória dos sujeitos da aprendizagem (as alunas, no caso da escola prisional em questão).

Ao invés de centrar as decisões curriculares e a própria forma de organização do trabalho no "ensino" e na "prescrição" curricular, ou seja, o currículo que se volta para o ensino e para a eficácia do fluxo e da eficiência do sistema educativo por si mesmo, organizam-se os currículos e as experiências da aprendizagem.

Não posso esquecer-me que essas alunas têm uma peculiaridade - todas estão em um regime de privação de liberdade, com muitas histórias semelhantes, principalmente, se as relacionarmos com a entrada no mundo do crime.

Interessou-me pensar como as alunas constroem suas trajetórias de vida, partindo do pressuposto que estas não nasceram presas, e que a história de vida delas pode nos revelar seus percursos, suas dificuldades, seus sonhos, e como estes fios são tecidos e se constituindo em aprendizagens narrativas antes da prisão e na prisão, e como estes fios se entrelaçam a outras aprendizagens que estão para além dos conteúdos, nos mostrando o quanto

este cenário pode propiciar mais aprendizagens do que propriamente o conteúdo escolar.

Sendo assim, a intenção deste estudo foi propor um movimento que potencializasse as histórias de vida dos sujeitos, pois estas nos revelam dilemas, contradições e ambiguidades importantes para a compreensão dos fazeres no cotidiano escolar (ROSA, M. I. P; RAMOS, T. A.; 2008).

Buscando pensar práticas escolares que utilizassem a narrativa, resolvi tomar como estudo a prática dos murais, como vimos, anteriormente, entendendo que os registros fixados nos murais constituem-se em fragmentos de narrativas.

O uso das narrativas torna-se contributivo na medida em que busca enfatizar as possibilidades das histórias de vidas comporem elementos significativos do currículo na história das escolas prisionais, constituindo-se importante para um melhor entendimento voltado às contradições produzidas pelo próprio sistema burocrático do Estado, nos levando a questioná-lo enquanto promotor de políticas de inserção.

Além dos murais, este estudo teve a intenção de realizar um trabalho com a produção de memoriais, em especial, de escolarização. Nesta perspectiva, além das ideias de Goodson, buscou-se pensar os memoriais, de acordo com Silva e Santos Júnior (2005, p.02), como "um instrumento pedagógico promotor de demandas reflexivas frente ao vivido e a atualidade".

Partindo do pressuposto que a prática dos murais e a produção de memoriais podem conduzir, por meio de uma pedagogia narrativa, os sujeitos a um momento de reflexão, o problema de investigação se pautou nas seguintes questões: é possível dizer que as atividades desenvolvidas na escola ajudam o sujeito preso a repensar suas relações com o conhecimento, inclusive, o

conhecimento de si mesmo, e com a sociedade na qual ele se vê em conflito? Nesse sentido a escola estabelece uma comunicação com as condições sociais das presidiárias, de modo a conceber uma educação voltada ao espaço público?

Ao produzir um trabalho de tese baseado na proposta da pedagogia narrativa tem-se como foco de interesse subsidiar possíveis construções de propostas curriculares e pedagógicas que levem em conta a construção da subjetividade das presas e suas memórias. Isso ocorre porque esta pedagogia pressupõe um estado de reflexão, que permite ao sujeito pensar sobre si, suas relações no e com o mundo. Este estado de reflexão pode provocar no sujeito mudanças significativas, transformando-se em narrativas de empoderamento.

Na tentativa de conceituar o entendimento sobre empoderamento, observei que o mesmo tem um uso polissêmico, porém para fins desta pesquisa buscou-se entender que:

O empoderamento individual ou intrapessoal ocorre quando indivíduos singulares são/se autopercebem como detentores de recursos que lhes permitem influir nos e mesmo controlar os cursos de ação que lhes afetam. Embora fortemente influenciado por fatores psicológicos - auto-estima, temperamento, traumas e experiências - o empoderamento individual é relacional, na medida em que resulta da percepção que os indivíduos têm de e em suas interações com os ambientes e as demais pessoas (SPRITZER, 1995 apud HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 495).

Refletindo sobre o trecho acima, pode-se considerar a narrativa como sendo um dos recursos capaz de influir no alcance deste empoderamento individual. A grande riqueza do trabalho com narrativas consiste em pensar no

quanto estas podem contribuir para o fortalecimento do *self*, já que buscam trazer a experiência como possibilidade de reflexão de si mesmo.

Goodson (2011), entretanto, nos alerta que não é suficiente o "empoderamento" individual. Ele reitera que as narrativas e as histórias de vida possuem fundamental importância quando o pesquisador que se aproxima dos sujeitos e os próprios sujeitos narradores estabelecem uma relação de parceria. Esta parceria insere-se numa ética de pesquisa na qual o pesquisador e os narradores produzem um trabalho colaborativo. Ele destaca ainda que o "empoderamento" individual não é o ponto final da chegada das pesquisas com histórias de vida, uma vez que o pesquisador deve procurar conhecer e ajudar a trazer à tona, por meio de suas ferramentas metodológicas, as características de um grupo, promovendo a partir de então o entendimento da história das vidas dos membros deste grupo dando-lhe maior visibilidade social.

Considerando como característica do grupo das presas, o fato que o período de privação de liberdade, não pode ter o sentido apenas de punição, e não pode referir-se somente à rememoração da criminalidade, mas deve ser reconhecido em sua atividade presente, como parte da vida cotidiana na qual elas estão inseridas (normas, regras, relações sociais, cognitividade e afetos mobilizados nesta fase da vida), e como possibilidade de refletir sobre um provável e um possível futuro. Este tempo deve, necessariamente, produzir sentidos, de modo que a presa reflita sobre si, sobre suas relações sociais, e, também, mas não exclusivamente, sobre os crimes cometidos.

Seguindo ainda a lógica de Goodson (2011) é importante que os narradores possam construir visões sobre o mundo no qual estão inseridos,

neste caso, o sistema prisional, a unidade escolar, e as demais instituições que o compõe como sujeito social.

Procurei compreender por meio do estudo dos murais e da análise dos memoriais, os vínculos tecidos entre as alunas e a escola, na tentativa de realizar um movimento que me permitisse perceber como a escola é (re)significada por estes sujeitos, e as contribuições de tais atividades escolares para a aluna que se encontra em condição de privação de liberdade.

2- O COLÉGIO ESTADUAL ROBERTO BURLE MARX

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

(HANNAH ARENDT)



Figura 2- Foto registrada pela autora em junho de 2012. Final do corredor da escola, onde se observa a disposição dos murais.

O Colégio Estadual Roberto Burle Marx obteve seu Ato de Criação por meio do Decreto n. 42.663 de 19/10/2010⁴. Situa-se no interior da Penitenciária Talavera Bruce, e funciona em dependências cedidas pela

⁴ Artista plástico brasileiro conhecido internacionalmente pelos seus trabalhos de arquitetura e paisagismo. Nasceu em 1909, na cidade de São Paulo, e faleceu em 1994, na cidade do Rio de Janeiro.

Secretaria Estadual de Administração Penitenciária por meio de convênios firmados por esta Secretaria com a Secretaria Estadual de Educação. Essa escola está situada na parte superior da Creche Madre Tereza de Calcutá, e oferece a modalidade de ensino EJA⁵.

Consta no histórico da escola, de acordo com projeto político pedagógico de 2012, que no ano de 1968 deu-se início a algumas atividades escolares, e que nesse período o espaço reservado para o desenvolvimento de tais atividades chamava-se Casa de Cooperação Talavera Bruce. Posteriormente, no final da década de 70 passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Supletivo Talavera Bruce, permanecendo com esta denominação até agosto de 1994, quando, então, passou a denominar-se Escola Estadual Roberto Burle Marx em conformidade com o Decreto 20.363/94, datado de 17 de agosto de 1994.

Até então, a escola só oferecia o ensino fundamental, que à época correspondia ao primário e ao ginásio. Com a implantação do ensino médio, a escola passou a denominar-se Colégio Estadual Roberto Burle Marx, através do Decreto 39.289/06.

Para fins de esclarecimentos, os dados referentes à história das escolas prisionais desde a criação até as mudanças mais recentes serão aprofundados em capítulo posterior.

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

⁵ A Penitenciária Talavera Bruce comporta uma creche no mesmo terreno, denominada Unidade Materno-infantil Madre Tereza de Calcutá, que abriga, temporariamente, a mãe com seu filho em fase de amamentação. Após este período que dura em torno de um ano, a mãe é reconduzida à cela para que acabe de cumprir sua sentença, e o filho encaminhado a algum responsável da família da presa, caso não haja ninguém interessado por parte da família, a criança é encaminhada para adoção.

uma historicidade marcante na trajetória do sistema penitenciário, carecendo de um estudo mais apurado.

Cumprem pena neste estabelecimento aproximadamente 310 presas em regime fechado. Nessa unidade prisional, está inserida uma das dezoito escolas administradas pela Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Sócioeducativas (Diesp), o Colégio Estadual Roberto Burle Marx, onde estão matriculadas aproximadamente 110 detentas, com uma frequência média que varia entre 70% e 80%.

O Colégio Estadual Roberto Burle Marx funciona em dois turnos. O primeiro das 9 às 12 horas, e o segundo das 13 às 16 horas. Nessa escola, como já salientamos, é ministrado o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio. No turno da manhã funciona em maior parte o segundo segmento, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, já no período da tarde o primeiro segmento, que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental.

Vale destacar que a grande procura nesta escola é pelo primeiro segmento do Ensino Fundamental, especialmente pelo primeiro e segundo anos, levando a escola, em alguns momentos, a recusar aluna por não ter espaço para alocá-las.

Em contrapartida, o segundo segmento é o menos procurado pelas internas e uma razão para isso, seja, talvez, a procura pelo trabalho no período da tarde. Já que o trabalho é oferecido em maior proporção no turno da tarde, as internas optam em trabalhar.

Em relação ao Ensino Médio, atualmente, a escola só tem alunas matriculadas no primeiro e segundo anos.

Pude perceber durante a pesquisa que a entrega do lanche, disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação, é um momento muito

esperado pelas alunas, sendo, inclusive, distribuído no horário da saída, para evitar tumultos⁶.

No que diz respeito ao planejamento, todos os professores devem entregar seu plano, em reunião ocorrida no começo de cada ano. Nesse plano, procurando seguir uma didática que estimule as alunas aos temas discutidos, os professores buscam criar métodos que sejam mais próximos das alunas.

Para que se tenha uma dimensão física da escola, é necessário apresentar como a mesma está estruturada. A escola possui dois andares, sendo que o primeiro é pouco utilizado, pois se trata de um espaço destinado a eventos, ficando conhecido como espaço cultural.

Ao subir as escadas em direção ao segundo andar, deparei-me com um portão de ferro com grades, onde, normalmente fica uma agente penitenciária do início ao término das aulas. A escola é um grande corredor, constituído por um total de 12 salas dispostas a cada lado. Cada sala acomoda em torno de dez alunas, e isso se deve não só pela questão do espaço, mas principalmente,

⁶ 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, achocolatado, etc.

levando em consideração a segurança da escola.

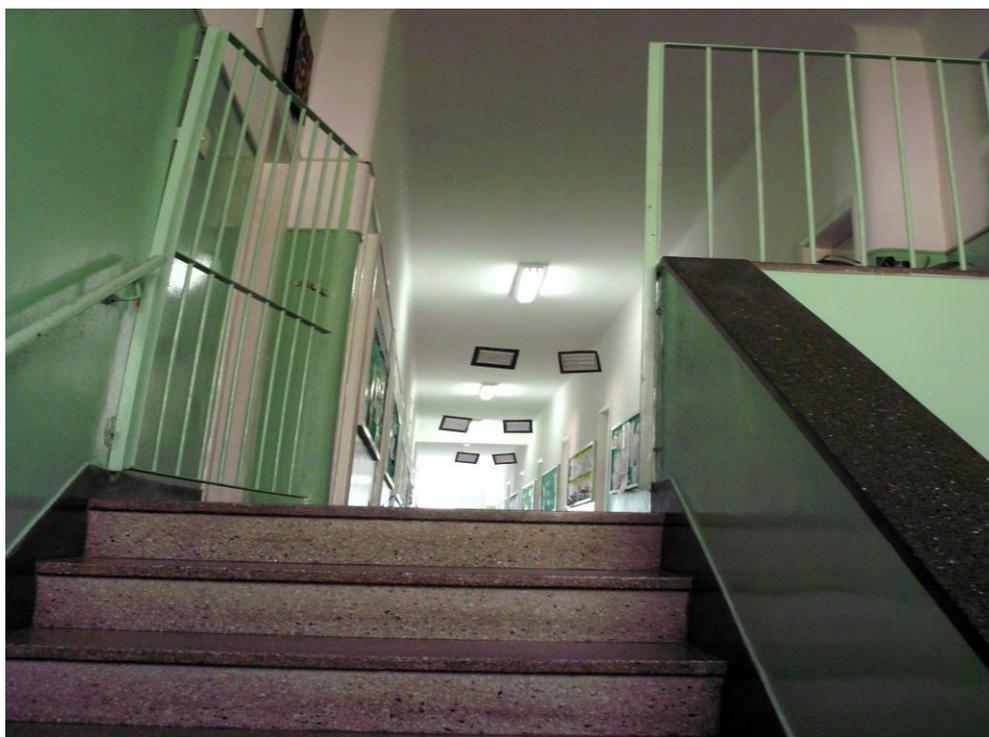


Figura 3- Foto registrada pela autora em junho de 2012. Escadas que dão acesso ao corredor da escola.

Logo no início encontrei uma sala de aula que foi adaptada para um laboratório de informática, com aproximadamente 10 computadores, sem rede de internet. Em seguida, nos deparamos com a sala dos professores. Mais à frente há 8 salas de aula, uma sala que funciona como biblioteca com aproximadamente 5 estantes divididas em prateleiras, onde estão acondicionados livros sobre vários assuntos, e em seguida existe uma sala de vídeo, onde ocorrem os "projetos semana pipoca"⁷. Além disso, a escola possui um gabinete destinado à Direção, sob a responsabilidade da professora Vânia da Silva. Junto ao gabinete existe uma secretaria, onde ocorrem as reuniões de conselho pedagógico.

⁷ É denominado de "projeto pipoca" as atividades que ocorrem dentro da sala de vídeo. Normalmente, durante o projeto, as alunas assistem a filmes que estão relacionados ao projeto político pedagógico da escola.

Andando pelo corredor da escola, encontrei ainda uma sala destinada às artes, uma sala de almoxarifado, que funciona como uma espécie de depósito. Há ainda uma copa, um refeitório e um banheiro destinado aos professores e funcionários administrativos, e outro banheiro reservado apenas para as alunas.



Figura 4- Foto registrada pela autora em junho de 2012. Corredor de acesso às salas de aula, localizado no segundo piso.

Trabalham, nesta escola, dezesseis funcionários, sendo que doze são professores concursados, e, neste caso, estamos contando também a diretora. Além disso, a escola conta com uma merendeira e um funcionário de apoio à matrícula, que também fazem parte do quadro da Secretaria Estadual de Educação. Ainda assim, a escola dispõe de dois funcionários terceirizados, com função de apoio.

Buscando propor uma compreensão melhor sobre a escola prisional, tornou-se necessário apresentar, abaixo, como é a realidade do cotidiano

prisional, a fim de que se possa entender o porquê, ou neste caso, os porquês, do mesmo ser tão complexo

2.1- O cotidiano prisional e sua interferência na escola

É sabido que a escola prisional deve estar restrita à rotina da Unidade Prisional, em especial para o funcionamento das regras de segurança. A questão é pensar em como estas regras podem funcionar sem que dificulte ou traga prejuízos às necessidades da escola. 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. Esse procedimento como o próprio nome já está dizendo, é a conferência, de todos os presos um a um. Nesse 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 11:30 horas é servido o almoço. Após o almoço, as presas que estudam no turno da tarde são conduzidas por uma agente penitenciária até a escola. Em torno das 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. Crianças, mulheres e idosos se misturam fazendo piqueniques pelos cantos da unidade. É nesse momento que as internas aproveitam para vender seus artesanatos aos visitantes.

Nesse contexto, já é possível identificar questões que nos remetem à reflexões acerca da relação escola/prisão.

Embora, nos dias de hoje, já tenhamos a Resolução Seeduc n. 4375 de 18/12/2009 (Anexos F e G), que "fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para as unidades escolares prisionais da rede pública do estado do Rio de Janeiro", esta ainda não é suficiente para dar conta das especificidades próprias de uma escola que se encontra dentro da prisão.

Vale ressaltar que, anteriormente, o currículo seguia os moldes da matriz curricular de jovens e adultos extra-muros. A criação de uma matriz curricular para educação de jovens e adultos no sistema prisional, apesar de suas limitações, pode ser considerada um avanço no campo da educação prisional. Isso se deve, principalmente, à criação de uma Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Sócioeducativas (DIESP), subordinada à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Dentre algumas dificuldades de realização do currículo da escola está o fato da interferência do cotidiano prisional no funcionamento regular da escola. Como o ambiente prisional prima pela a ordem, a disciplina e a segurança, qualquer evento ou acontecimento que altere esta ordem provoca uma interferência na escola, ocasionando, por exemplo, a redução da carga horária dos turnos de aula.

A maior dificuldade cotidiana é a entrada após o confere, que se trata de uma rotina, porque qualquer alteração provoca o atraso das alunas até que se solucione o problema na cela.

Outra interferência muito comum no cumprimento curricular é a transferência das presas para outras unidades, bem como sua saída da unidade prisional. Muitas vezes estes trâmites ocasionam a evasão escolar.

Uma boa alternativa visando à aprendizagem seria uma reorganização da grade curricular de maneira que as matérias sejam mais concentradas evitando dispersão, e com maior aproveitamento das presas caso estas venham a sair da unidade⁸.

O que observa-se para a manutenção do regime anual foi que houve uma diminuição da carga horária de algumas áreas do conhecimento se comparadas à matriz curricular das escolas fora da prisão. A matriz foi reduzida levando em consideração o fato das alunas permanecerem menor tempo se comparado às escolas não prisionais. Em contrapartida, por essa matriz ter sido reduzida, as alunas precisariam permanecer na escola por mais tempo para compensar a carga horária que sofreu redução.

Outra questão observada no decorrer da pesquisa diz respeito à precariedade de recursos tecnológicos, que se deve à problemática da segurança. Computadores com rede e telefone para uso da escola não são permitidos pela Secretaria de Administração Penitenciária. Tudo isso em prol da segurança.

⁸ Através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), os alunos podem eliminar matérias por meio de exames isolados. De todo modo, como a escola da penitenciária é do sistema regular de ensino elas também podem requerer a transferência para outras escolas da rede pública de ensino.

Desta forma, as presas não possuem acesso a alguns recursos tecnológicos, o que as prejudica pedagogicamente, nem o grupo gestor escolar consegue realizar a contento todos os tramites administrativos, devido à falta de acesso a estes recursos, sendo necessária a realização de parte dos trabalhos fora da escola.

Outro fator restritivo para a educação prisional se revela nos suportes financeiros. O recurso orçamentário destinado a este tipo de escola é menor, pois o orçamento é concedido de acordo com o número de alunos, e por apresentar um número pequeno de alunos, a verba destinada, conseqüentemente, tem uma diminuição. Fator que acaba interferindo na manutenção da escola e na compra de materiais, causando desestímulo nas internas, que não podem comprá-los. Por outro lado considera-se também o fato de que a deterioração do prédio bem como seus equipamentos é menor do que em grande parte das escolas fora da prisão.

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.

Atualmente, há estudiosos que acreditam que a educação e o trabalho devem estar articulados, ou seja, acreditam que deve existir um meio da interna conciliar o estudo com trabalho⁹.

Entretanto, até o ano de 2009, a Vara de Execuções Penais (VEP) do Rio de Janeiro, concedia a remição de penas para o estudo a cada 18 horas¹⁰. Ou seja, 18 horas significavam aproximadamente seis dias de estudo, pois a carga horária diária escolar gira em torno de três horas. Assim, multiplicando 3 horas por 6 dias teríamos 18 horas de estudos, o que significaria um dia a menos no cumprimento da pena. Mesmo apesar disso, as internas ainda têm, preferência pelo trabalho, que oferece benefícios mais imediatos e favoráveis à condição de apenado, como por exemplo, a remuneração.

Porém, segundo informações disponibilizadas pelo Infopen, em junho de 2011, o Plenário do Senado Federal aprovou, em 08 de junho de 2011, o PLS 265/06, que prevê a remição, ou seja, a redução da pena do preso que estudar.

Segundo o Infopen, o Projeto de Lei tinha o seguinte objetivo:

O projeto prevê que presos provisórios ou condenados cumprindo pena em regime aberto, semi-aberto, fechado ou que estejam em liberdade condicional possam ter a pena reduzida se estudarem. A proposta é deduzir um dia da pena a cada 12 horas de frequência escolar no ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior ou de qualificação profissional. A conclusão do curso dará direito ao acréscimo de 1/3 nos dias a serem remidos, exceto nos níveis

⁹ Julião, Elinaldo F. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2583/1772>> Acesso em: 25 fev.13.

¹⁰ Não devemos confundir remição com remissão, que significa perdoar. No caso das penas, utiliza-se a remição no sentido de pagamento, e não do perdão. Ou seja, o preso tem uma dívida a ser paga e o pagamento desta é o cumprimento da pena em privação de liberdade por um período determinado pelo Juíz.. No caso da remição, a dívida não é perdoadada, o que muda é a forma de pagamento da pena que se dá por meio do trabalho ou do estudo.

profissionalizante e de requalificação profissional. Se cometer alguma infração, o preso poderá ser punido com a perda de parte do benefício.

Essa alteração tornou-se bastante significativa para a educação escolar. Pois, anteriormente, a presa precisava de seis dias para diminuir um em sua pena. Com essa nova legislação, basta a presa frequentar 12 horas, que equivalem a quatro dias, já que cada dia corresponde a três horas de estudo, para remir um dia no cumprimento da pena.

Ou seja, a diferença que existia entre a remição de pena pelo trabalho e pelo estudo que eram desproporcionais, com essa mudança passou a ser algo bastante significativo no meio escolar. Tendo o estudo uma remição próxima ao trabalho, a tendência é que a procura pelo estudo aumente ainda mais.

Vale ressaltar, que durante a etapa de coleta de dados, realizada em 2008, no mestrado, ficou claro que um dos maiores obstáculos que a escola encontra para o cumprimento do currículo é a restrição dos presos aos horários da unidade. É óbvio que eles precisam obedecer a uma rotina, e, como isso pode ser feito de maneira que não comprometa o desempenho escolar? Ou, no outro caso, como organizar a escola, de modo que ela não entre em conflito com a instituição prisional? Sabemos que esta é uma decisão política, e que está para além de decisões tomadas no âmbito da gestão dessas instituições, devendo ser pensada baseada em escolhas onde estão em jogo os processos de reeducação e ressocialização das presas.

Logo, torna-se indispensável a realização de estudos que venham contribuir para maiores problematizações e discussões acerca da realidade na qual se encontra a educação prisional, de modo a apontar reflexões que nos

conduzam a caminhos capazes de oferecer propostas de escolarização com possibilidades de ressocialização futura.

3- O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Este capítulo tem a intenção de apresentar o contexto da educação prisional no Estado do Rio de Janeiro, promovendo uma maior visibilidade da escola em relação tanto ao sistema educativo quanto ao sistema prisional.

Para tanto, na tentativa de esclarecer o leitor, mostrarei brevemente como foi organizado o Sistema Penitenciário no Estado do Rio de Janeiro, destacando algumas ações que vêm sendo realizadas, tanto na esfera federal, quanto na esfera estadual, por meio de políticas locais. Em seguida situarei o leitor sobre as mudanças ocorridas desde seus primeiros passos, que se dão no Período Imperial até os dias atuais, na tentativa de resgatar informações que muitos desconhecem. E por último apresento a criação das escolas no interior deste sistema.

Baseada em informações disponibilizadas no livro "O Sistema Penitenciário: ontem e hoje"¹¹, publicado em 2009, tornou-se possível compreender, sinteticamente, a história do sistema prisional no Estado do Rio de Janeiro pois, até o momento, as fontes que tratam sobre o assunto ainda são muito escassas.

Almeida (2009) afirma que não temos um registro específico de quando se deu o aparecimento das prisões, mas é certo considerarmos que sua história começa com o surgimento do Estado e da sociedade de classes.

O autor ressalta que o termo "penitenciária" acompanha a criação moderna do sistema prisional do inglês John Howard, em 1770, quando a instituição

¹¹ ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. O Sistema Penitenciário: Ontem e Hoje. Rio de Janeiro: Publit, 2009. A publicação do livro foi fruto de projeto financiado pela FAPERJ, em 2005.

penitenciária não seria somente o lugar do sofrimento, mas sim da redenção. Influenciados pelas ideias reformistas, principalmente advindas da Europa, o Estado Imperial Português passou a introduzir no território brasileiro a condenação à pena de prisão com o trabalho, tendo o objetivo primeiro de reprimir e, posteriormente, de reeducar.

Assim, na segunda metade do século XIX, mais precisamente no ano de 1850, o Ministério da Justiça criou a Casa de Correção da Corte.

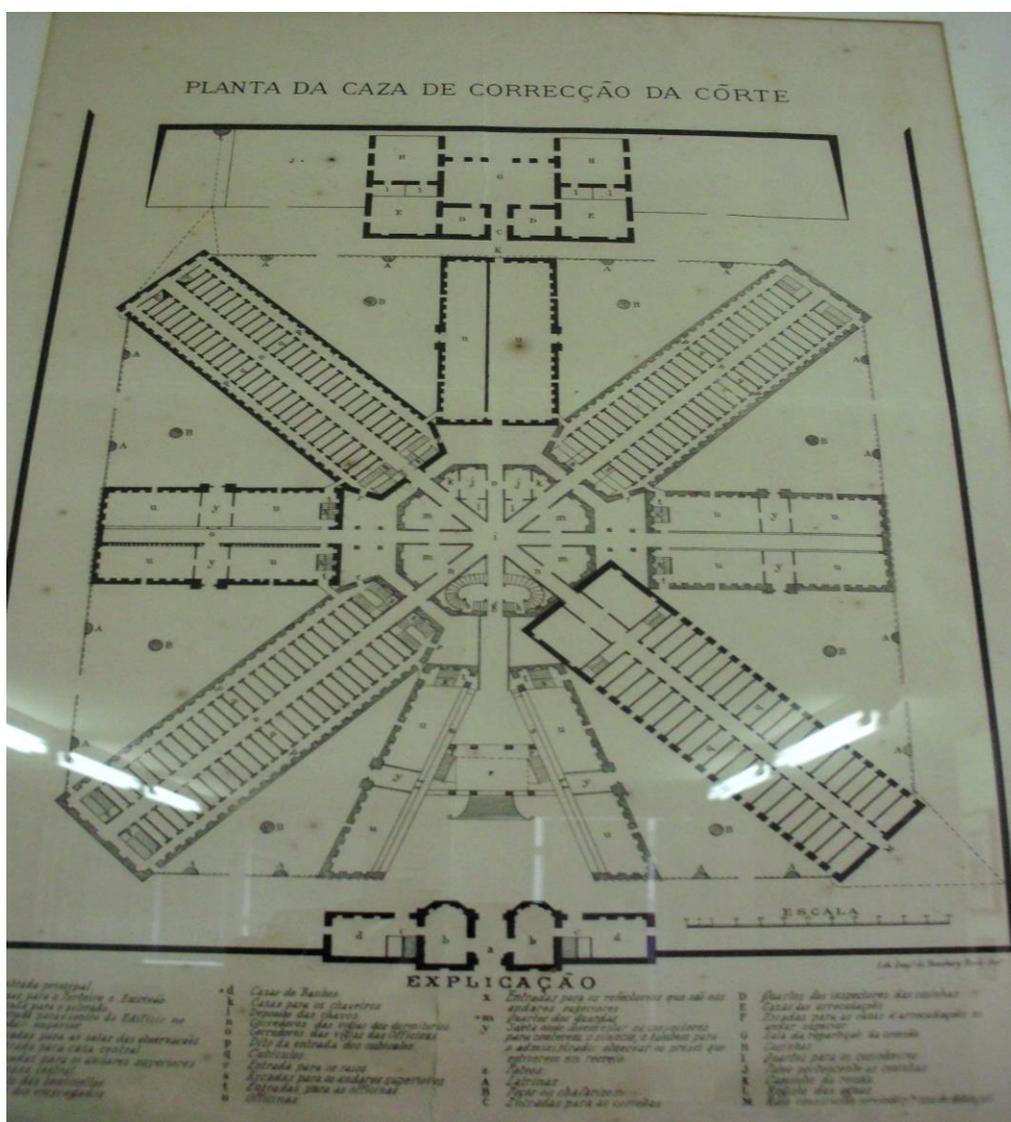


Figura 5- Documento custodiado pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária. Planta da Casa de Correção da Corte. Data: s/data

Tal construção teve como referência o modelo de arquitetura panóptica¹², na qual o modo de punição através do trabalho foi implementado. Entretanto, isso não queria dizer que todos da sociedade aceitassem o trabalho como forma de ressocialização, muitos ainda eram contrários a esta ideia, pois consideravam que a prisão deveria ser lugar apenas de sofrimento e castigo.

É importante destacar, conforme Martins (2007), em artigo publicado na Revista da Biblioteca Nacional, 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.

Ainda segundo artigo de Martins (2007), em 1879, um chefe de polícia atribuía o poder que lhe conferia em prol de ações para regenerar os encarcerados. Um caminho, segundo o policial, era o trabalho, que chamou de “higiene moral do preso”. Desejava-se instalar na cadeia uma oficina para evitar a ociosidade e inspirar o amor ao trabalho.

Outra via para regeneração seria por meio da educação, para que os presos não vivessem na obscuridade e tivessem chances de se reintegrar à

¹² O Panóptico de Bentham é uma figura arquitetural. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas, que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura de construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado [...] Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder (FOUCAULT, 2005).

sociedade. Vale ressaltar que o analfabetismo era visto como causa de atraso moral e intelectual, sendo, portanto, mais propensos à criminalidade.

Silveira (2006) buscou apresentar em trabalho sobre a história do sistema prisional de Curitiba, importantes informações acerca da educação que ocorria neste sistema. Segundo a autora 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, deram-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.

Ainda 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 era 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 assistimos 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 à 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, ocorreu no Rio de Janeiro uma expansão do sistema com novas e grandes unidades prisionais, sendo muitas afastadas do centro urbano.

Segundo informações¹³ que constam no antigo Centro de Processamento de dados do Rio de Janeiro, hoje, com outra denominação, Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro, em 24 de dezembro de 1941, foi criado um Instituto Penal para mulheres, que funcionava como um Reformatório Feminino, anexo ao prédio da Penitenciária Central do Distrito Federal. Sendo inaugurada oficialmente em 09 de novembro de 1942, o estabelecimento foi entregue aos cuidados das freiras do Asilo de Nossa Senhora da Caridade de Bom Pastor D' Angeres, recebendo o nome de Penitenciária Central do Distrito Federal - Mulheres.

¹³ Disponibilizadas através do endereço eletrônico < <http://direitopenal.bem-vindo.net/hsp.htm>>.

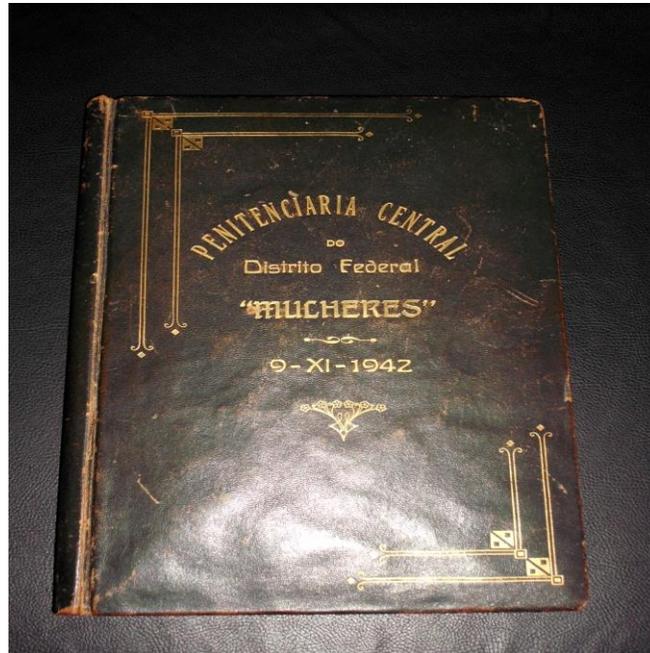


Figura 6- Documento custodiado pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária. Primeiro Livro de Registros da Penitenciária Central do Distrito Federal de Mulheres - 1942.

No ano de 1966 passou a chamar-se Penitenciária Talavera Bruce¹⁴, após ganhar autonomia administrativa.

¹⁴ Nome atribuído em homenagem ao Juíz Roberto Talavera Bruce.

Termo de Abertura

Este livro, cujas folhas estão rubricadas pelo atual Diretor desta Penitenciária Central, servirá para colher as impressões de visitantes à Penitenciária de Mulheres, em Bangú. Eu, Antonio Gomes Pereira, Escriurário "E", do Quadro Permanente do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, laurei o presente termo aos vinte e um dias do mês de novembro de 1942.

Figura 7- Documento custodiado pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária. Termo de abertura do primeiro livro de registros da Penitenciária de mulheres - 1942.



Figura 8- Documento custodiado pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária. Inauguração da Penitenciária Central do Distrito Federal de Mulheres - 1942.

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 estabelecida.

Deste modo, buscando diminuir a promiscuidade e, conseqüentemente, reestabelecer a ordem interna da prisão, ainda na década de 40, foi construído, como salientado acima, uma penitenciária para mulheres que tinha como intenção também 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.

Os argumentos apresentados por Almeida (2005) para a construção desse processo de separação diz respeito à promiscuidade, mas podemos descartar a dificuldade para o controle de natalidade em relação ao número de filhos oriundos das relações, o modelo disciplinar imposto, marcado pelo controle, os valores morais atribuídos à época, bem como as condições de gênero, como fatores importantes para pensar também esse processo de separação.

Almeida (2005) afirma também 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 humanos (Anexos U e V), 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 direitos humanos que se opunham às torturas políticas praticadas com os chamados subversivos, no período da ditadura militar, pós-golpe de 1964, onde os presídios apareciam como principal espaço dessa prática. Esses ensinamentos mostravam-se bastante profícuos e obteve um crescimento a partir da 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, foi assinada a Lei de Execuções Penais (LEP), criada a partir de um tratado com a Organização das Nações Unidas (ONU), de adesão

mundial, que teve como finalidade básica definir as condições em que o sentenciado iria cumprir sua pena.

A legislação penal brasileira estava consubstanciada sobre a égide "de que as penas e medidas de segurança deveriam 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.

Em relação a esse 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 passou a criticar 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 essa corrente é necessário que se faça uma análise da situação histórico-social do indivíduo antes de julgá-lo.

Ainda na LEP, em seu Capítulo II e Art.3º, são enumeradas as espécies de assistência que tem 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.

3.1- O surgimento das escolas no Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro.

Abordar o processo de surgimento das escolas prisionais nos remete a uma reflexão no tocante a precariedade dos registros documentais, pois no que tange às escolas prisionais, só vamos ver a preocupação com educação formal documentada, no estado do Rio de Janeiro, segundo Julião (2003), em 1967, quando a Secretaria de Estado de Justiça firmou um convênio com a Secretaria de Estado de Educação para instalar escolas primárias apenas em algumas unidades penais.

Um dos indícios que me conduz a pensar sobre a precariedade de documentos talvez seja a ênfase dada ao conjunto de mecanismos disciplinares que constituíram a história do sistema prisional, em detrimento aos acontecimentos que deram efetivamente origem a organização do mesmo.

Esse é apenas um olhar, que pode ser levado em consideração como hipótese, pois ao pesquisarmos dados que seriam relevantes para o entendimento da constituição do processo educacional nas prisões, nos deparamos com conteúdos que expressavam mais a lógica interna da prisão, do que propriamente, a forma como esse sistema vem sendo organizado ao longo do tempo.

Por meio do convênio firmado, 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 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 surgiram 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 antigo ensino primário.

Com o decorrer dos anos, essas 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 história¹⁶. Para essas 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 exclusão, sofrendo discriminação, pois, já traziam consigo um estigma, o que os impossibilitava muitas vezes de conseguir um emprego.

Antes do convênio firmado em 1967, a Secretaria de Justiça do Estado do Rio de Janeiro já possuía um setor voltado para as questões educacionais chamado de Divisão de Educação. A essa Divisão cabia, em âmbito estadual, organizar e gerenciar as atividades educacionais, culturais e profissionais que eram desenvolvidas no ambiente prisional.

Percebeu-se que, com o crescimento das escolas, a Secretaria Estadual de Educação foi ganhando espaço e ao mesmo tempo autonomia nesse contexto, causando um grande desconforto para a Divisão de Educação, que passou a se sentir ameaçada pela Secretaria de Educação, gerando um conflito de interesses e poderes.

¹⁵ Lemos de Brito foi responsável por apresentar as medidas propostas pela Federação Brasileira do Progresso Feminino. Por ser uma figura ilustre no meio, acabou se tornando nome de Penitenciária.

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.

Com o decorrer do tempo observava-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.

Somente em 1999, é que esse panorama passou por mudanças que contemporizavam os conflitos entre as duas instâncias administrativas, pois se iniciou 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, foi renovado o convênio que havia sido assinado entre a Secretaria de Estado de Justiça e Secretaria Estadual de Educação que se propôs 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.

Atualmente, a Secretaria Estadual de Educação é responsável pela educação escolar também no ambiente prisional, contando com o apoio da Coordenação de Inserção Social da Secretaria Estadual de Administração Penitenciária¹⁸ em algumas atividades. Cabe a esta última prover a formação de cunho profissional dos detentos. A Secretaria de Estado de Educação criou um órgão que ficasse responsável por seus diversos projetos especiais, dentre eles os das escolas prisionais, criando a Superintendência de Projetos Especiais.

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.

¹⁸ Em 2003, por meio do Decreto 32.621, foi criada uma Secretaria específica para os assuntos prisionais, denominada Secretaria Estadual de Administração Penitenciária, que tem por objetivo dar um tratamento individualizado e específico ao Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro.

Porém, isso não era suficiente, pois a grande dificuldade encontrava-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.

Hoje, já se pode dizer que a educação prisional, no Estado do Rio de Janeiro, deu um passo significativo na sua trajetória, embora ainda se tenha um longo caminho pela frente. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), a criação do Decreto 42.838 de 04 de fevereiro de 2011, transformou a estrutura básica da SEEDUC em 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas¹⁹ (DIESP), responsável pela educação escolar de adultos custodiados e jovens em conflito com lei.

Com isso, é possível perceber que houve um grande avanço no tocante à estrutura funcional da SEEDUC, o que possibilitou a criação de uma Diretoria própria para atender as demandas educacionais prisionais e socioeducativas.

O fato de ter sido criada uma Diretoria voltada ao público prisional, não significa melhoria em todos os sentidos, alguns descompassos ainda se mostram visíveis, necessitando serem revistos e reajustados ao dia-a-dia também da prisão, já que nesse contexto, os tempos e espaços da escola estão condicionados aos tempos e espaços da unidade prisional, obedecendo toda uma lógica interna desta última, cabendo ainda maiores reflexões acerca do

¹⁹ A principal função da DIESP é definir metas, diretrizes e dinâmicas no desenvolvimento da educação, através de programas e projetos que estabeleçam uma política pedagógico-administrativa que atenda as especificidades das Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas, zelando pelo cumprimento da legislação em vigor, em consonância com a política educacional promovida pela SEEDUC. (Disponível em: < <http://www.conexãoprofessor.rj.gov.br> >)

papel do estado na promoção de políticas inclusivas que se mostrem eficientes para as especificidades de uma escola prisional.

3.2- Dados sobre o cenário educacional nas penitenciárias

Quando finalizei a pesquisa de mestrado, no ano de 2008, encontrei grandes dificuldades no que tange aos dados estatísticos relativos ao Sistema Penitenciário Nacional. Esta dificuldade se deu pela ausência de um sistema que desse conta de reunir as informações penitenciárias em âmbito nacional.

Deste modo, o governo nacional objetivou implementar, ampliar e difundir o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (INFOPEN), como uma ferramenta de gestão no controle e execução de ações, articuladas com os estados, a fim de gerar dados atualizados e, claro, justificar políticas para um melhor desenvolvimento de ações integradas.

Os dados que constam 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.

Com base nos dados atualizados no INFOPEN, hoje, é possível sabermos o número de presos em todo país, e verificarmos quantos estudam, ou são analfabetos e quantos têm nível superior. Em matéria publicada no dia 09/06/2011, pelo INFOPEN, foram apresentados estes números:

Dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça mostram que dos 496 mil presos do país, apenas 40 mil realizam alguma atividade educacional. Do total

de presos, 25 mil são analfabetos e somente 1,8 mil presos possuem ensino superior completo.

Tomando por base os números acima, percebe-se o quanto a realidade ainda é preocupante, a começar pelo alto número de presos custodiados pelo Estado, nos fazendo refletir acerca das condições internas vivenciadas pelos detentos, já que não temos instituições penais suficientes para custodiar essa quantidade apresentada. Em seguida, nos deparamos com outra situação que diz respeito à educação escolar dos detentos.

Apesar de se ter uma grande quantidade de analfabetos nos presídios e muitos estudantes que poderiam estar complementando seu processo de formação escolar, há indícios de que ainda é muito baixo o número de presos que estão em processo de educação escolar, pois menos de 10% dos presos realizam alguma atividade educacional.

Para muitos uma atividade profissional, como por exemplo, marcenaria, costura, pintura, dentre outras, é considerada como educação formal, o que não está errado. Tanto a profissionalização quanto a escolarização são legítimas como educação formal.

Retomando as 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. Somente na Lei de Execuções Penais (LEP), Lei nº 7210/84, de âmbito nacional, 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 grau²⁰ será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa; o ensino profissional 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.

Mesmo apesar de ter passado por algumas atualizações em 2010, percebe-se que a LEP ainda encontra-se desatualizada, pois não faz referência ao ensino médio, porém na LDBN, encontramos como obrigatório o acesso ao ensino médio, sendo considerado uma etapa final da educação básica.

Num cenário de tantos impasses, observo algumas mudanças que merecem destaque. Como foi o caso da parceria firmada entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/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.

Dentre as ações promovidas entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, merece destaque o projeto Educando para a Liberdade, executado ao longo dos anos de 2005 e 2006. Cabe ressaltar que além das parcerias firmadas entre os Ministérios acima, o projeto contou

²⁰ Lê-se Ensino Fundamental, pois a LDB - Lei 9394/96 - propõe o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, porém a LEP não sofreu modificação em sua redação.

também com a representação da UNESCO no Brasil, com patrocínio do governo do Japão. O projeto visava à elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos presos, de modo a contribuir para a restauração da auto-estima e para o retorno do preso à sociedade.

Este projeto teve a influência de alguns marcos legais como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentas dos Homens, este último realizado na Costa do Marfim, em 1989. Neste sentido as questões mais amplas que permeavam o projeto diziam respeito à concretização dos direitos humanos fundamentais, neste caso, o direito à educação, e a construção de uma cultura de paz, voltado também ao interesse da comunidade internacional.

Assim, para que o projeto tivesse início, cada região deveria promover encontros com o objetivo de fazer um diagnóstico e refletir acerca da situação educacional a nível local. Esses encontros deram origem a relatórios, que além de diagnosticarem a situação local, traziam também propostas de melhorias, posteriormente, apresentadas em evento nacional realizado em Brasília, cuja finalidade foi propor uma diretriz nacional para educação prisional.

No Rio de Janeiro esse encontro ocorreu no período de 07 a 09 de dezembro de 2005, na Escola de Gestão Penitenciária. Ao final desse 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".

O Relatório elaborado no Rio de Janeiro estruturou-se da seguinte forma: a primeira parte consistiu em 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. A segunda parte abordava questões vinculadas ao tema do direito à educação para os internos do sistema penitenciário, enfatizando o papel do Estado, da sociedade e do sistema judiciário no cumprimento deste direito. Na terceira e última parte, procurou-se fazer uma conclusão 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.

Dos os eventos envolvidos em torno desta temática, talvez, o mais expressivo tenha sido o de âmbito nacional, realizado em Brasília, que ocorreu entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, sendo, portanto, um desdobramento dos seminários que ocorreram em âmbito regional tendo como objetivo criar novas condições e possibilidades no que tange a educação de presos. Três propostas mereceram destaque neste documento final. São elas: 1) Gestão, articulação e mobilização - que visava 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 - visava a qualidade na formação e boas condições de trabalhos para os profissionais envolvidos no processo; 3) Aspectos pedagógicos - visava garantir a qualidade da educação, baseando-se nos instrumentos legais, estruturada nos princípios da autonomia e na emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Este evento ficou conhecido como Seminário Nacional de Educação nas Prisões: Significados e Proposições²¹, que teve como produto, em 2006, a publicação do livro que intitula o projeto: *Educando para a liberdade:*

²¹ Vale ressaltar que este evento foi de fundamental importância para a aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação em Prisões, no ano de 2010.

trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.

Além das parcerias nacionais que se estabeleceram, outras em nível estadual também começaram a ser firmadas desde 2006, como foi o caso da Secretaria Estadual de Educação (Seeduc), da Secretaria Estadual de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro (SEAP-RJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que se uniram 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 desse projeto foi organizada pelos profissionais da Universidade em conjunto com a Secretaria de Administração Penitenciária, partindo do pressuposto de que, em cada turma, professores têm percursos e trajetórias variadas como profissional de educação, tanto no que diz respeito às práticas, quanto aos espaços de formação, exigindo negociações a partir de indicações mais amplas, que pudessem refinar e favorecer a construção de projetos próprios, adequados aos interesses reais e cada vez mais próximos às necessidades dos cursistas.

Dentre os tópicos estudados durante o curso estavam: 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 estavam presentes, ainda, questões que diziam respeito a quem eram os sujeitos da EJA, em especial, o que sabiam os professores sobre ensinar a jovens e adultos encarcerados. As respostas, com certeza convergiam para uma reflexão e produção de um Projeto Político Pedagógico para este tipo específico de EJA.

Essas foram apenas algumas de várias ações realizadas no âmbito da educação prisional. O ápice de diversas ações e movimentos culminou no marco normativo para a oferta de educação de jovens e adultos em regime de privação de liberdade. Estamos tratando do Decreto nº 7626, publicado em 24 de novembro de 2011, que teve como objetivo instituir o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (Peesp) e reforçar as diretrizes, colocando de forma explícita o papel dos estados.

Ainda é muito recente para se falar da atuação e efetivação dos Estados no que tange à materialização desse plano estratégico. Espero, portanto, que esse Decreto não seja apenas mais um instrumento emblemático, mas sim que se faça atuante nesses espaços.

Com o panorama, 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, compreendendo que o processo educacional ultrapassa a instrução escolar e é direito de todos, mesmo daqueles que em algum momento de suas vidas cometeram crimes violando um pacto social já estabelecido. É, portanto, no marco desta tentativa de atendimento específico, conforme relatado, e buscando criar subsídios para a criação de propostas adequadas à educação prisional que este trabalho de pesquisa se inscreve.

Entendido os conflitos de interesse e a própria concepção da condição de encarceramento e educação, apresentada durante o processo de criação das escolas prisionais, volto a reiterar a importância dos trabalhos com os murais e os memoriais de escolarização como possibilidade para se pensar novas práticas e caminhos para educacional prisional na atualidade.

4- REGISTROS ESCOLARES, CURRÍCULOS E NARRATIVAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lições e aulas, exames e provas, exercícios e práticas escolares [...] textos e cadernos escolares, a literatura administrativa: fichas, informativos, formulários, registros escolares, isto é, o império do arquivo e do escrito no espaço escolar tem sido visto sob uma nova perspectiva.

(VIÑAO-FRAGO)



Figura 9- Atividade pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias referente ao projeto pedagógico "gentileza gera gentileza".

A prática dos murais e a produção de memoriais de escolarização apresentam-se como registros de uma cultura escolar, neste caso, de culturas específicas relacionadas aos espaços e tempos de uma escola prisional feminina.

Quando retornei à escola para a realização da pesquisa de doutorado, pude perceber que o Projeto Político Pedagógico (PPP) convergia para uma perspectiva muito próxima as experiências de vida das alunas, fazendo-me perceber o quanto a cultura escolar é plural, pois ali se manifestavam outras formas de aprendizagem diferentes das estudadas no período do mestrado.

A análise dos murais e dos memoriais, enquanto registros escolares me conduziram a algumas reflexões acerca das práticas cotidianas que vêm sendo realizadas na Escola Estadual Roberto Burle Marx. Tais reflexões permitiram ampliar a minha visão sobre o entendimento do conceito cultura escolar, como por exemplo pensar acerca do potencial dos murais e dos memoriais enquanto registros escolares, frutos de uma cultura escolar, que está circunscrita nas dimensões do tempo e do espaço.

Levando em consideração as situações nas quais as mulheres presas se encontram, fortemente marcadas por questões relacionadas à violência cotidiana, a gentileza - tema do PPP, que deveria ser vista como atitude comum passa a ser encarada como um desafio de vida para essas alunas.

Pensar esses registros escolares enquanto cultura escolar ajudou-me a entender também as mudanças ocorridas no campo da aprendizagem, num cenário em que as narrativas se destacam como metodologias de aprendizagem, onde os saberes da experiência não são menos significantes do que os conhecimentos prescritos.

Nos murais, por exemplo, encontrei de tudo um pouco. Textos escritos pelas presas, figuras, pinturas, desenhos, que de alguma forma relacionavam-se com suas vidas.



Figura 10- Mural localizado no corredor de acesso à escola, que versa sobre o projeto político pedagógico da escola estadual Roberto Burle Marx.

A prática dos murais tem se mostrado viável, por entender que os registros fixados nos murais são, em primeiro lugar, fragmentos de narrativas das presas.



Figura 11- Atividade pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias utilizando-se de recortes de revistas, cuja temática é a expressão de gestos gentis.

Valorizar a prática dos murais e a produção de memoriais pelo viés da pedagogia narrativa nos coloca diante a uma reflexão que volta-se para as mudanças de compreensão e significados advindos da experiência de escolarização.



Figura 12- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias utilizando-se recortes de revistas e textos, cuja temática é "gentileza gera gentileza".

Ampliando meu campo de observação, vejo que a temática da gentileza se insere perfeitamente num rol de ações que tem a ver com um trabalho voltado a valorização de uma conduta moral, sendo intensamente explorado através dos murais.



Figura 13- Atividade Pedagógica (mural) realizada durante a disciplina de Língua Estrangeira.

Respeito, paz, união, amor e gentileza são palavras-chave presentes nos murais e que precisam ser fortemente exploradas, em especial se considerarmos o espaço prisional, onde há uma tendência ao esvaziamento a esses tipos de ações.

É importante pensar que essas práticas reiteram o caráter educativo e socializador proposto pelo processo correccional da penitenciária, embora, em outros espaços da penitenciária essas ações não sejam postas em evidência, talvez, por não serem conduzidas da mesma forma.

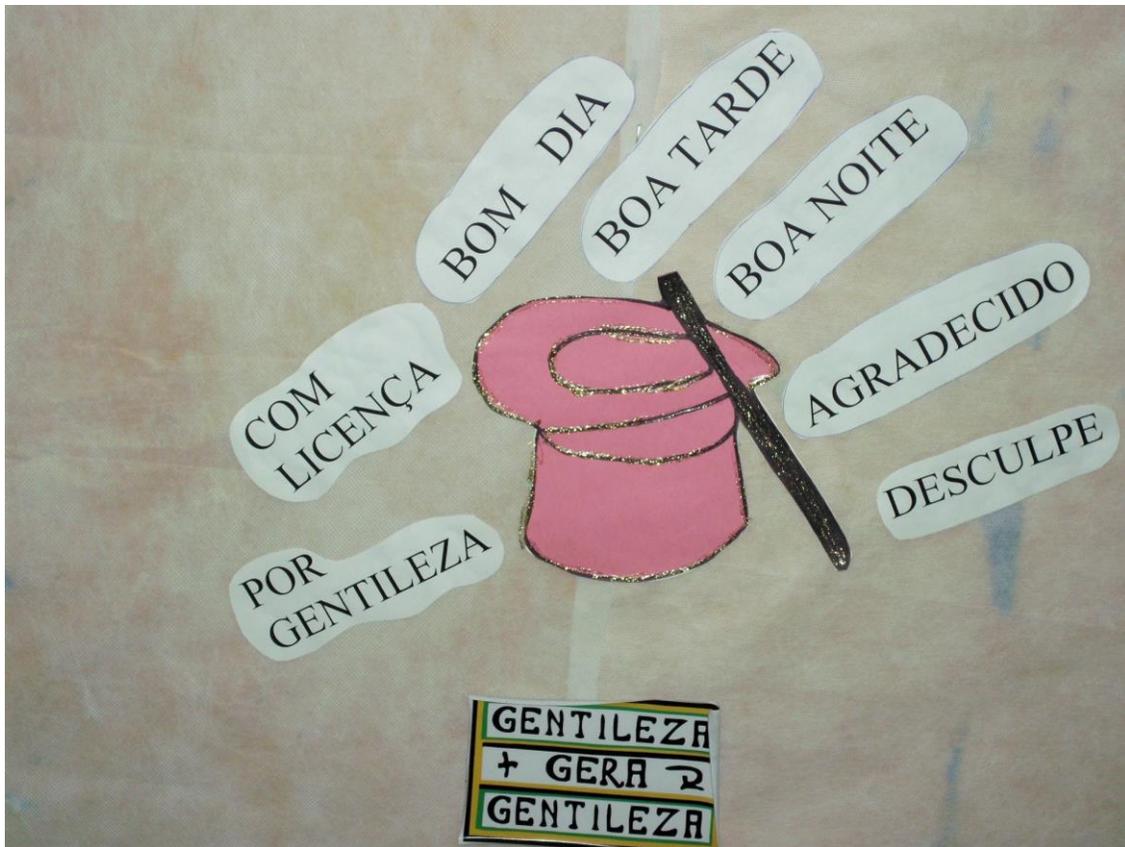


Figura 14- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias utilizando-se recortes de revistas e textos, cuja temática é "gentileza gera gentileza".

Todo este cenário, contribuiu ainda mais para um aprofundamento acerca do desenvolvimento da questão curricular, permitindo-me pensar o quanto as práticas educativas estão imersas em uma cultura escolar, que segundo Martins (2002; 2006) são construídas também pelos conteúdos culturais que engendram, o que nos conduz a diferentes olhares sobre as práticas escolares e as reformas do ensino ²².

O trabalho com os murais e com os memoriais com ênfase na categoria de cultura escolar se destacam como relevante por considerar que esta realiza um movimento mais voltado para o interior da escola, nos permitindo

²² Faria Filho et al. (2004) ao estudar o conceito de cultura escolar destaca os trabalhos de Viñao-Frago (1995; 2000), o qual considera que a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na interpretação de Viñao-Frago, a cultura escolar englobava tudo o que acontecia no interior da escola.

pensar, segundo Gonçalves e Faria Filho (2005), que a cultura escolar envolve toda a vida escolar, abrindo brechas para estudar outros caminhos que contribuam para a historiografia educacional.

Gonçalves e Faria Filho (2005) salientam que é imprescindível a observação do itinerário percorrido pela utilização da cultura escolar como aporte para se estudar a cotidianidade do espaço interno das práticas escolares, o que nos conduz a uma ampliação do repertório dos estudos sobre a escola e o seu processo de institucionalização na realidade brasileira.

Deste modo, busquei tecer alguns apontamentos que me levassem a pensar o quanto os murais e os memoriais constituem-se em registros escolares e como estes representam uma cultura escolar materializada nos tempos e espaços da escola prisional.

Viñao-Frago (1995) e Escolano Benitez (2000) reiteram a importância dos elementos espaço e tempo como estruturantes da cultura escolar. Os lugares e os tempos, na concepção dos autores, são referenciais básicos da codificação da cultura, e, portanto, condicionantes dos processos históricos em construção.

Segundo os autores os espaços e tempos da escola são responsáveis por configurar o que entendemos como cultura escolar. O espaço está relacionado à natureza da escola como lugar específico, enquanto o elemento tempo é concebido como diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais (VIÑAO-FRAGO, 1995).

A cultura escolar se caracteriza como:

'Conjunto de aspectos institucionalizados' - incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos - la historia cotidiana del hacer escolar - objetos materiales - función,

uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, desaparición... -, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

É importante destacar que a cultura escolar traz consigo uma memória que nos conduz às representações de um dado espaço e tempo que não são neutros, e que, portanto, configuram-se, de acordo com Viñao Frago (2000) como princípios conformadores de uma cultura escolar.

Martins (2007), ao escrever artigo intitulado *Histórias do Currículo e currículos narrativos: possibilidades da história social do conhecimento*, destaca que Goodson apresenta as histórias de vida como subsídio a compreensão das culturas escolares e mesmo como um efetivo aproveitamento da escola como espaço da cultura.

Na materialidade que se manifesta na maioria das vezes por documentos, objetos, ou outras fontes, é possível identificar como a escola desenvolve ideias, princípios, normas, pautas, ritos, hábitos, formas de fazer que nos possibilitem construir reflexões sobre os elementos que constituem a cultura escolar.

A partir das minhas reflexões, concebo como fundamental a aceção apontada por Miranda (2007, p. 41) ao abordar os fios que posso tecer ao trabalhar com a cultura escolar. Segundo a autora, a cultura escolar pressupõe:

Uma imersão nos processos de construção e reelaboração do conhecimento difundido e modificado no espaço escolar, de modo a compreender as práticas, as relações cotidianas, as tradições curriculares, a organização do espaço escolar e a cultura material, e demanda uma opção metodológica voltada para a observação etnográfica associada à análise documental.

Os vínculos tecidos entre a prática do mural e a produção dos memoriais, enquanto cultura escolar, permitiram-me pensar sobre suas articulações com o desenvolvimento curricular, refletindo de que forma estes currículos se apresenta consolidado nestas práticas.

Estas articulações me conduziram a um diálogo, principalmente, com o autor Ivor Goodson, já que as informações que circulam no mural, bem como no memorial estão vinculadas às experiências de vida das presas, demonstrando o quanto os saberes da experiência, construídos numa dimensão histórico-social se mostram relevantes para a aprendizagem dos sujeitos.

Vale lembrar que eu não estava presente durante o processo de produção dos murais, pois os mesmos já haviam sido confeccionados quando consegui autorização para adentrar na prisão e realizar o trabalho.

Por analisá-los apenas após sua produção, chamou-me atenção que alguns murais pareciam ser organizados pela escola e outros propriamente pelas presas. Pensar que os murais podem ser também organizados pela escola, me faz pensar o quanto o território curricular é um espaço constante de negociação, já que, por essa ótica, observei dois currículos em disputa: o prescrito e o narrativo.

Neste sentido, considero importante destacar que os murais não são praticados somente pela ótica do currículo narrativo, mas que neles também vemos indícios de prescrição, a partir do momento em que a escola participa do processo de produção.

Nesta direção, seguindo as ideias de Goodson (2001) passei a reconhecer que um currículo é produzido pela prescrição, porém não só por esta, mas principalmente, pelas possibilidades de transformação que vão se abrindo em contextos escolares específicos, como é o caso da escola prisional,

onde as especificidades oriundas do cenário cultural que atravessa a escola são fundamentais para sua compreensão e para o surgimento de novas reflexões.

Como possibilidade de transformação do eu (self), Goodson (2011) propõe um trabalho assentado na pedagogia narrativa por acreditar que seja possível um encontro narrativo que possibilite aos envolvidos no processo, uma reflexão, levando-os a algumas mudanças de compreensão, que os permita construir novos significados.

Esta forma de pedagogia, assentada na narrativa, está voltada para um aprendizado que transcende o conhecimento escolar. Entender a narrativa como pedagogia, é aceitá-la como mais um caminho para o alcance do aprendizado, visando conduzir o sujeito a um estado de reflexão, e, principalmente de encontro com o seu eu.

A narrativa utilizada enquanto recurso metodológico possibilita ao sujeito um encontro pedagógico, que tem como finalidade criar novos significados de mundo para o sujeito, de modo que ele encontre sentido a partir das reflexões que se tornam explícitas durante o processo narrativo. É o momento em que novos aprendizados emergem.

De acordo com Goodson (2011), as narrativas de vidas têm sido vistas como caminhos fundamentais que uma pessoa pode percorrer, indo atrás do que faz sentido para ela, à medida que interpreta significados e se capacita, aprendendo, assim, com o seu próprio interior.

Seguindo esta linha de raciocínio, acredito que a pedagogia narrativa possa ser um caminho promissor no que diz respeito às atividades escolares, pois, nesta ótica, é interessante pensarmos que o tempo vivido pelas presas, durante o período de clausura, não pode passar em vão. Para algum fim as

experiências vivenciadas neste meio devem fazer sentido, devem produzir algum significado.

Por isso, acredito que a pedagogia narrativa voltada para as experiências escolares sejam possibilidades de construir significados nos momentos de passagem pela prisão, ajudando a presa a interpretar, refletir e reescrever suas experiências enquanto sujeito da aprendizagem.

Goodson (2008) salienta que em um determinado momento, o foco estava voltado para os movimentos sociais coletivos, mais especificamente para mudanças relacionadas à escolarização e currículo. Porém, ressalta que hoje, é necessário um viés de entendimento que tenha como foco a política de vida dos sujeitos, pois isso nos levará a entender a dinâmica da mudança social.

Mais do que destacar a experiência individual, Goodson (2011) enfatiza a história de vida como vidas políticas, ou seja, são vidas que não apenas se definem na sua subjetividade (*self*), mas que necessitam ser compreendidas no âmbito sócio-histórico como História de Vida. Neste sentido, considera a vida de cada sujeito historicamente interpelada e narrada, buscando interpretar as mudanças e até mesmo a capacitação deste sujeito.

É importante ressaltar que o currículo narrativo se caracteriza como um elemento potencial para se chegar ao contexto da aprendizagem.

Sobre este assunto, Martins (2007) destaca que Goodson passou a tratar o currículo não mais como atributo que se refere ao ensino, mas como uma característica da aprendizagem, a qual demarca como aprendizagem narrativa. Desta forma, o currículo narrativo se configura dentro uma aprendizagem que valoriza as marcas da experiência como possibilidade de compreensão do conhecimento.

Analisando a prática dos murais, pela ótica da pedagogia narrativa, coloco-me a pensar o quanto este processo pode conduzir a aprendizagem. Estou me reportando a uma aprendizagem que estimule o sujeito à reflexão. Este é o ponto principal da pedagogia narrativa.

A aprendizagem se efetiva a partir do momento que o sujeito, por meio do processo narrativo, é conduzido a um estado de reflexão, que propicia mudanças sobre o entendimento de si, buscando contribuir para que o sujeito reveja suas relações com/na a sociedade.

Volto a salientar, que não são registros sobre temas comemorativos, e sim, registros que marcam identidades pessoais e coletivas. Podemos perceber temas que eram significativos antes da entrada na prisão e, outros que se tornaram significativos após a entrada. Experiências de vida, pessoal e coletiva, misturam-se nos murais constituindo-se numa grande narrativa, muitas vezes, não expressa em forma de texto, mas por meio de outros registros que nos reportam a passagens de vida das presas.

Neste caso, a prática dos murais conduz a um encontro pedagógico. Se pensarmos que esta prática estimula as presas a refletirem sobre si, sobre suas vidas, cria significados, potencializa a autoestima, e ainda as fazem aprender, podemos considerá-la um caminho possível.

Busquei, deste modo, pensar os murais de acordo com Lima (2007, p.04):

As matérias veiculadas no mural revelam hábitos, práticas, regras, princípios, rituais, crenças e tradições consideradas importantes pela escola. Tais elementos são reveladores não apenas de um momento exclusivo vivenciado pelos sujeitos, mas refletem os traços de uma construção histórica, isto é, indicam como tais relações são produzidas historicamente na instituição.

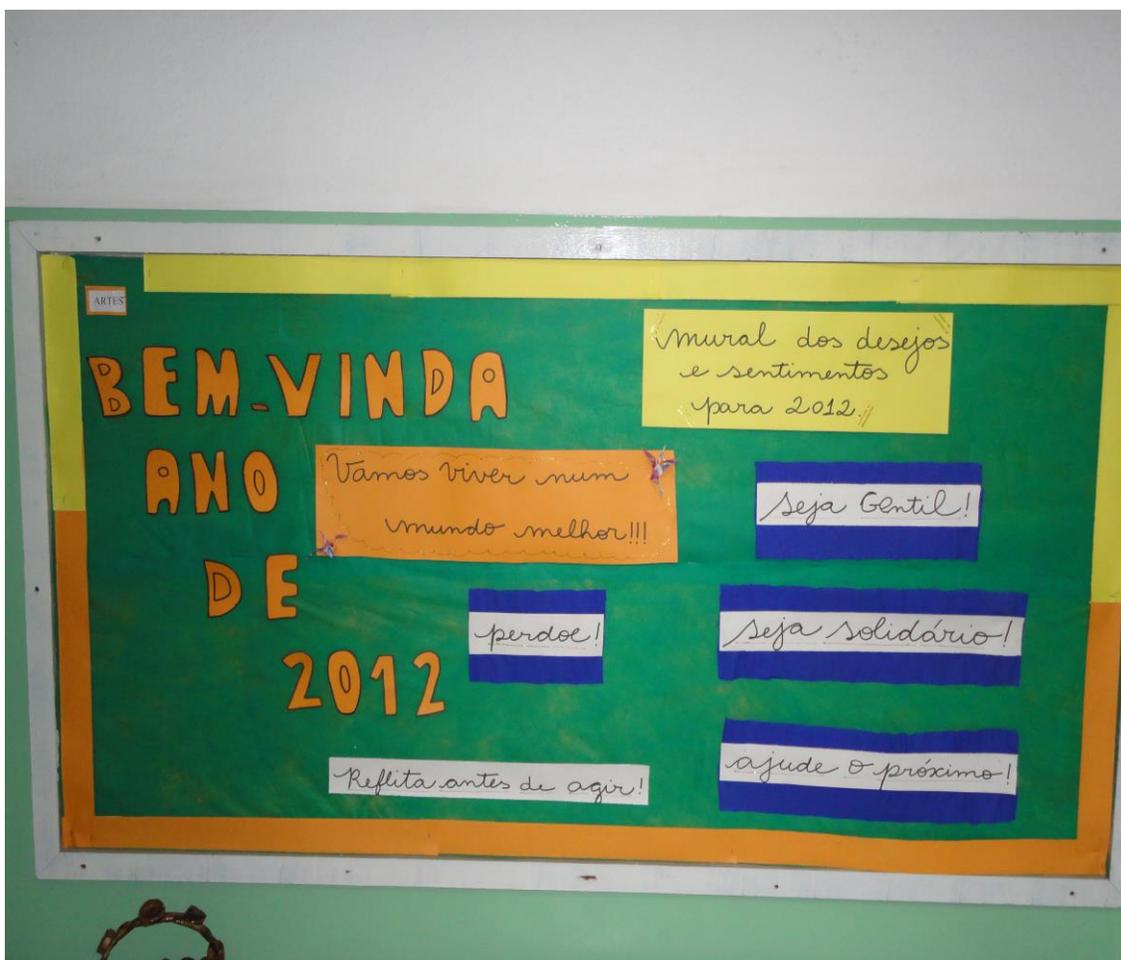


Figura 15- Atividade pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias utilizando-se de recortes de revistas, cuja temática é a expressão de gestos gentis.

Os murais constituem registros do cotidiano escolar, que à luz da pedagogia narrativa, abre novas possibilidades de reflexão sobre outros processos de ensino e aprendizagem que organizam a escola, atribuindo a estes fontes reveladoras da cultura material escolar.

Estudar os murais desta escola me possibilitou tecer fios não só com a prática curricular, mas também, como havia apontado acima, com a preservação da cultura material escolar. Sobre este assunto Souza (2005, p. 81) recomenda que "as investigações sobre a cultura escolar não podem ser

indiferentes ao currículo e as suas determinações e implicações diretamente envolvidas na confirmação das práticas”.

Corroboro as ideias de Vidal (2004), ao falar sobre a necessidade da ampliação da noção de documento na educação. Ou seja, presenciamos, ainda hoje, uma visão restrita sobre documentos que acaba por fazer com que preservemos apenas os registros ditos oficiais. Muitos ainda não se deram conta do quanto os registros do cotidiano escolar são reveladores de práticas, regras, hábitos, princípios que permeiam o cotidiano escolar, e que estes também se constituem em fontes, permitindo-nos compreender, como as relações são produzidas historicamente, e diferem-se a cada instituição.

Neste sentido localizar os murais, buscando compreendê-los dentro de um contexto específico, verificando suas funções como atividades e também como registro histórico são de fundamental relevância.

A produção de memorial pelas presas não foge a esta perspectiva, mas a consolida.

Vale lembrar que a escrita dos memoriais não é uma atividade pedagógica recorrente da escola, mas durante este processo de investigação pude perceber o quanto tal atividade poderia contribuir caso fosse incorporada às práticas da escola.

Neste sentido, tanto a produção dos murais quanto à escrita dos memoriais apresentam-se enquanto registros que conferem novas formas de captação da organização do processo escolar num determinado espaço e tempo, já que estes fatores, segundo Souza e Valdemarin (2005) são concebidos, distribuídos e utilizados pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana da escola que, ao longo do tempo, determinarão as práticas e os modos de pensar e fazer escolares.

Os memoriais se apresentam como possibilidades de (re)significar as experiências escolares trazidas com as presas, de modo a entender o sentido que a escola prisional tem em suas vidas. Acreditamos que seja uma atividade escolar, que conduza as presas a um estado de reflexão sobre suas trajetórias de escolarização. É importante que a passagem pela penitenciária tenha um sentido para elas, que construa significados, para além daqueles que as vinculam à marginalidade e à violência.

Pensar a produção de textos me remete, conseqüentemente, aos vínculos que essa produção mantém com as memórias dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, as ideias de Martins (2006) contribuíram significativamente para um alargamento do conceito de memória, no que se refere ao estudo com memoriais.

Por vezes, a memória é um refúgio bucólico, um porto seguro. Outras vezes ativamos a temática da memória para falarmos da identidade do sujeito, das inúmeras possibilidades de construção das identidades individuais e coletivas. Falamos de memória para falarmos de cultura [...] Memória vincula, nesse caso, razão e emoção, remete aos sentidos da experiência vivida e à capacidade de lidar com os vários tempos e espaços do sujeito. Claro que a memória não é valorizada unicamente porque nos permite um avanço cognitivo enorme, relativo à aprendizagem constante e crescente, mas porque com ela ativamos o pensamento, atualizando o passado no presente (p. 2-3)

Com este propósito, busquei utilizar a produção de textos memorialísticos, de maneira que estes permitissem às alunas localizarem suas experiências de escolarização, refletirem acerca delas, e narrarem por meio de um memorial. Isso se apresenta importante na medida em que nos

possibilita entender o sentido político e cultural dessas individualidades, num contexto de exclusão.

É lastimável pensar que a presa possa passar anos enclausurada, sem que estes anos tenham feito algum sentido para sua vida. Fala-se tanto em ressocialização, reeducação, recuperação, reintegração, mas para que isso se mostre possível é fundamental que a presa encontre, no período de privação de liberdade, caminhos que as façam rever suas concepções de mundo.

Paralelamente à punição que ela está tendo, por ter rompido as regras estabelecidas por um conjunto de fatores sociais, é indispensável pensarmos como este período de punição, que se caracteriza acentuadamente pela privação da liberdade, pode apresentar possibilidades para que a presa reflita acerca do delito que cometeu.

Meu objetivo, ao trazer esta proposta, viabilizada por meio da pedagogia narrativa, foi analisar se era possível através das atividades desenvolvidas na escola prisional fazer com que o sujeito preso repense suas relações com o conhecimento, inclusive, o conhecimento de si mesmo, e sobre a sociedade em que ele entra em conflito.

Por outro lado, com as questões das narrativas sendo trazidas à tona, pensa-se que, talvez, a própria seleção dos conteúdos para organizar o currículo da escola prisional poderá ser alterada, por tratar-se de escolhas não mais centradas nas prescrições, mas assentadas nas experiências, nas reflexões sobre elas e na ampliação do temas/assuntos/referências culturais, que permitam uma efetiva colaboração na construção curricular entre as adultas privadas de liberdade, seus professores e os demais sujeitos envolvidos diretamente em definir o processo de ressocialização.

Decorre-se disto o que já se sabe claramente: não se trata de oferecer às apenadas um regime de privilégios, porque suas culpas estão prescritas no regime prisional, mas de fazer valer este período de encarceramento, tendo em vista sua reeducação. Mas ainda assim, sabemos que cabem críticas ao sistema prisional e à falência do processo de encarceramento, visando ele todo se constituir em processo educativo. A questão é que, ao mirarmos a escola, não focaremos estritamente no presídio e sim no que é vivido ali, na condição escolar.

Logo, a análise desse material me colocou diante de uma discussão curricular que está para além da prescrição, abrindo-me a possibilidade de pensar caminhos de aprendizagem fundamentada na perspectiva da narrativa, já que, nessa ótica, a valorização da experiência apresenta-se como atributo potencial das práticas escolares, capaz de produzir novos significados para os sujeitos da aprendizagem.

4.1- Por uma educação mais humana: reflexões

A discussão sugerida neste texto surge no sentido de complementar as ideias anteriores, procurando refletir o quanto os murais, enquanto registros escolares, constituem-se em possibilidades para se pensar práticas voltadas para uma educação em/para os direitos Humanos.

Estas reflexões são fruto de uma experiência acadêmica que vivenciei na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Ao cursar as disciplinas obrigatórias para a integralização da carga horária do doutorado, lembro-me que chamou atenção a ementa de uma disciplina oferecida pela

professora Dra. Vera Candau, no curso de pós-graduação da referida universidade.

A disciplina chamava-se tópicos especiais: Direitos Humanos e educação. O sentido principal da disciplina caracterizava-se por uma problemática que muito nos afeta, e no meu caso, acredito que ainda mais, já que a minha proposta de estudo versava em estudar a escola prisional.

Que sentido tem hoje o discurso sobre os Direitos Humanos? Esta foi a questão que pautava toda a nossa discussão. Antes, é claro, nos foi apresentado toda a gênese histórica da construção dos Direitos Humanos, por meio de diversas referências.

Após muitas leituras e discussões chegamos a um ponto que eu considero muito importante, inclusive para minha pesquisa. Buscou-se discutir a problemática da formação em/para os Direitos Humanos com ênfase na realidade brasileira, procurando cada um, a partir das suas experiências, examinar o contexto, as perspectivas e os desafios da formação de professores em/para os Direitos Humanos.

Para me aprofundar sobre assunto, recorri ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O mesmo encontra-se dividido em cinco eixos, dentre os quais elegi o eixo justiça e segurança pública, por ter maior proximidade com as questões relacionadas ao espaço prisional. Este eixo destaca a seguinte consideração:

A capacitação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança é, portanto, estratégica para a consolidação da democracia. Esses sistemas, orientados pela perspectiva da promoção, defesa e garantia dos Direitos Humanos, requerem qualificações diferenciadas, considerando as especificidades das categorias profissionais envolvidas. Ademais, devem ter por base uma legislação processual moderna, ágil e cidadã (2007).

Deste modo, ao ler o que este eixo destacava, percebi que a questão que se fazia fundamental, inicialmente, seria a preocupação constante em capacitar os profissionais de segurança, no sentido que estes entendam o preso como sujeito de direito, defendendo, portanto, o direito humano do preso à educação. Lembrei-me que este era, inicialmente, um dos motivos que me impulsionou a estudar a educação prisional. Momento em que rememorei a fala de um colega, agente penitenciário, em que se referia à educação de presos como um benefício e não como um direito.

A partir desta interpretação, veio a minha mente o seguinte questionamento: que ações têm sido feitas nesta direção?

Então, mais uma vez, pesquisei o que estava sendo realizado neste âmbito. Já havia ouvido falar no PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania), mas pouco conhecia.

Desenvolvido pelo Ministério da Justiça, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania²³ marcou uma iniciativa inédita no enfrentamento à criminalidade no país. O projeto articula políticas de segurança com ações sociais; prioriza a prevenção e busca atingir as causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública.

Entre os principais eixos do PRONASCI destacam-se a valorização dos profissionais de segurança pública; a reestruturação do sistema penitenciário; o combate à corrupção policial e o envolvimento da comunidade na prevenção da violência. Além dos profissionais de segurança pública, o PRONASCI tem também um trabalho voltado ao seguinte público: jovens de 15 a 24 anos à

²³ Ministério da Justiça, 2010.

beira da criminalidade, que se encontram ou já estiveram em conflito com a lei; presos ou egressos do sistema prisional; e ainda os reservistas, passíveis de serem atraídos pelo crime organizado em função do aprendizado em manejo de armas adquirido durante o serviço militar.

Dentre os projetos realizados pelo PRONASCI, elegi apenas dois que contribuem para a discussão: São eles: a formação policial e o sistema prisional. Em relação ao primeiro, reafirma-se, de acordo com os projetos em andamento que a qualificação das polícias inclui práticas de segurança-cidadã, como a utilização de tecnologias não letais; técnicas de investigação; sistema de comando de incidentes; perícia balística; DNA forense; medicina legal; direitos humanos, entre outros.

No que diz respeito ao segundo projeto encontramos o objetivo da criação de mais de 40 mil vagas no sistema penitenciário do país que atenderá a públicos específicos. Os jovens entre 18 e 24 anos terão unidades prisionais diferenciadas. O objetivo do governo federal é separá-los por faixa etária e natureza do delito e impedir aqueles que cometeram pequenas infrações de se contaminarem pela influência dos líderes do crime organizado. Além disso, as mulheres apenas também terão assistência, como berçário e enfermaria. A reestruturação do sistema prisional envolve ações que visam à qualificação de agentes penitenciários e a formação profissional de presos.

Fruto destas ações, é possível citar o Guia do Formador para a Formação em Direitos Humanos dos Funcionários Prisionais, publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Este guia tem por objetivo enfatizar que o preso também é sujeito de direitos, e como tal, os mesmos devem ser respeitados.

Dentre os direitos elencados no guia, achei interessante destacar o tópico educação e atividades culturais, pois se volta inteiramente para a nossa discussão, sendo, portanto, objeto de reflexão. O mesmo tem por finalidade sublinhar que todos os reclusos têm o direito de participar em atividades educativas e culturais com vista ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, de modo a reafirmar a educação como mais "instrumento" favorável ao processo de ressocialização.

O que deve ficar claro, aqui, como salienta Teixeira (2007), é que não se pode utilizar a educação como justificativa para a ressocialização. Antes de tudo, devemos considerá-la como direito. Até porque não é a educação sozinha que fará transformações, mas sim, o respeito a um conjunto de direitos que não devem ser violados, e que principalmente, estejam em consonância com a dignidade humana. Pois de que adiantaria somente a educação, se a saúde, a alimentação, o respeito, dentre tantos outros direitos fossem violados?

Quando falo em direitos, como é o caso da educação, não basta dizer que o preso tem educação, mas sim nos perguntarmos como esta educação chega até eles, e como ela acontece na prática, e ainda o que esta significa para o preso.

Alguns trabalhos neste sentido já vêm sendo realizado nos cárceres, a exemplo de alguns presídios de São Paulo, como: Presídio Masculino Adriano Marey, e a Penitenciária Feminina de Santana, onde o Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD) realiza projeto denominado "Educação para Cidadania no Cárcere", que se baseia no desenvolvimento de ações educativas para ampliação do conhecimento das pessoas em situação de privação de liberdade sobre os direitos e garantias fundamentais do cidadão brasileiro.

Considero que a apresentação das ideias compartilhadas no decorrer das aulas sobre educação em/para os Direitos Humanos, ajudaram-me a ampliar o meu olhar nesta direção. Refletindo sobre minhas observações percebo o quanto o trabalho com os murais avançam na direção de uma educação em/para os Direitos Humanos.

Acredito que educar na perspectiva dos Direitos Humanos significa ir além da sala de aula. São conhecimentos, valores, princípios, modos de ver o mundo que são compartilhados na escola, e que ganham um significado maior para a vida, possibilitando transformações no *self*.

Corroboro as ideias de Candau e Sacavino (2009), ao afirmarem que educar nesta perspectiva significa educar para a formação ética/valores, considerando processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam.

Desde o início da escrita desta tese, me coloquei a pensar em uma educação para além dos conteúdos escolares, uma educação capaz de proporcionar à presa uma nova visão de mundo, capaz de permitir uma reflexão de si, de modo que a passagem pela prisão criasse significados e sentidos para sua vida, dentro e especialmente fora da prisão.

A aproximação com os murais enfatizaram a percepção de que o processo educativo, ali em jogo, considerava os sujeitos da aprendizagem como alvo de uma reeducação com valores morais²⁴ e sociais.

Trabalhar a temática gentileza, juntamente com outros temas como solidariedade, paz, justiça, respeito, dentre outros, é promover uma educação

²⁴ No século XIX a higiene moral pautava-se no trabalho. A este era atribuído a missão de higienizar moralmente o preso. Percebe-se, entretanto, que a escola prisional, nos dias de hoje, também desenvolve este papel.

que vai além da prescrição, e que se propõe a pensar em outras possibilidades de aprendizagem.

Dentre os murais observados, seguindo esta perspectiva, chamou-me muita atenção o mural dos "dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

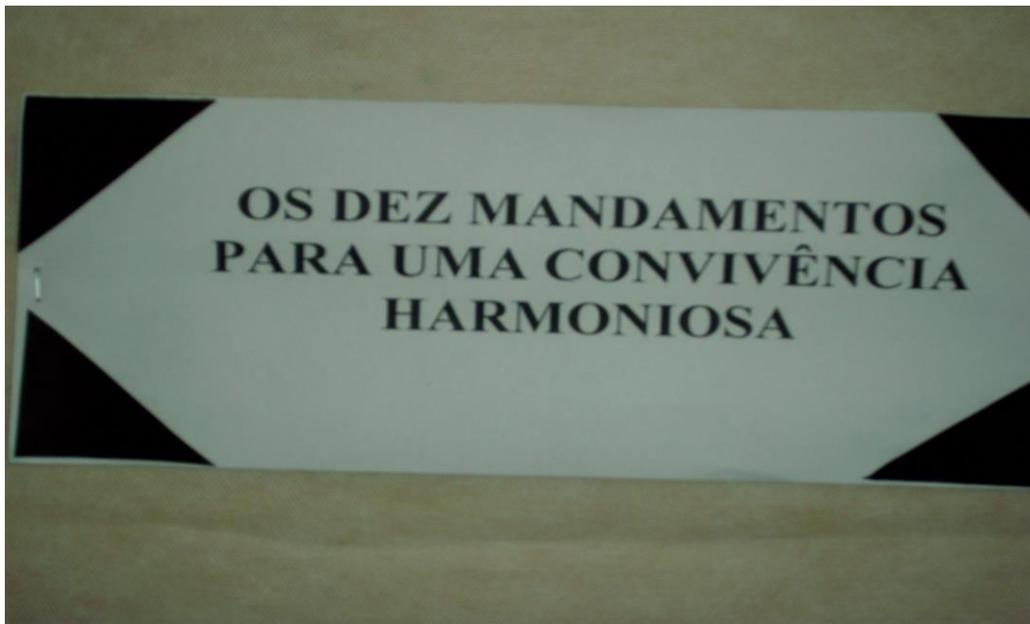


Figura 16- Atividade Pedagógica (mural) realizada pelas presidiárias denominada "Mural dos dez mandamentos para uma convivência harmoniosa".

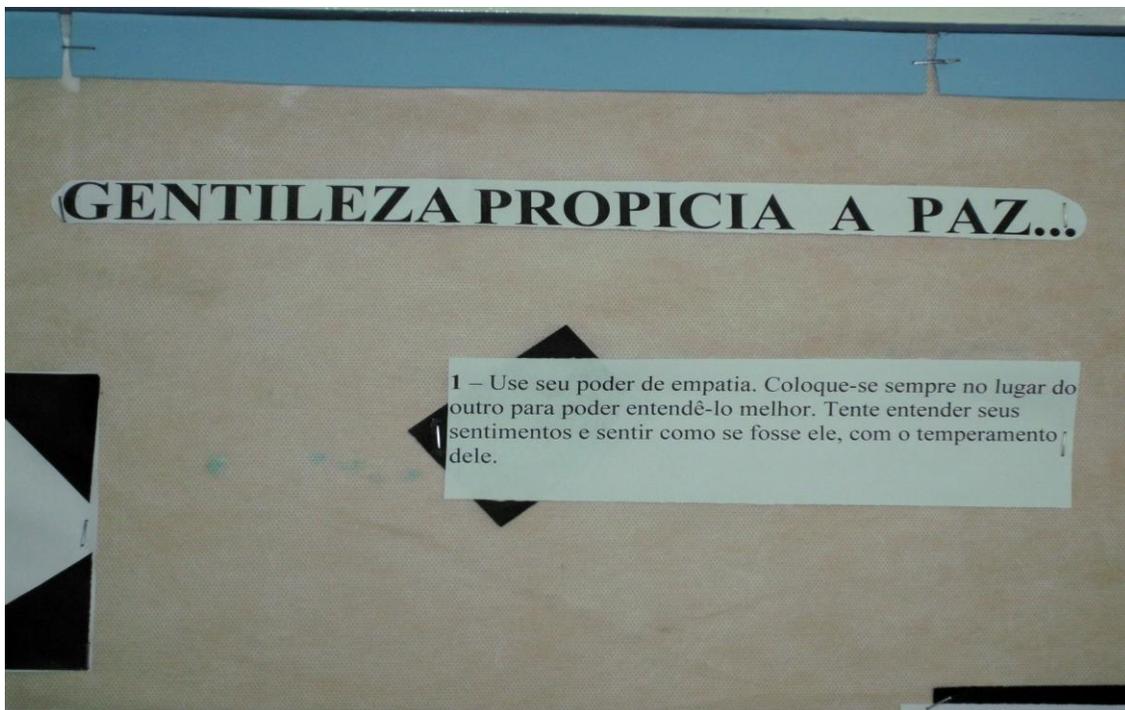


Figura 17- Idem

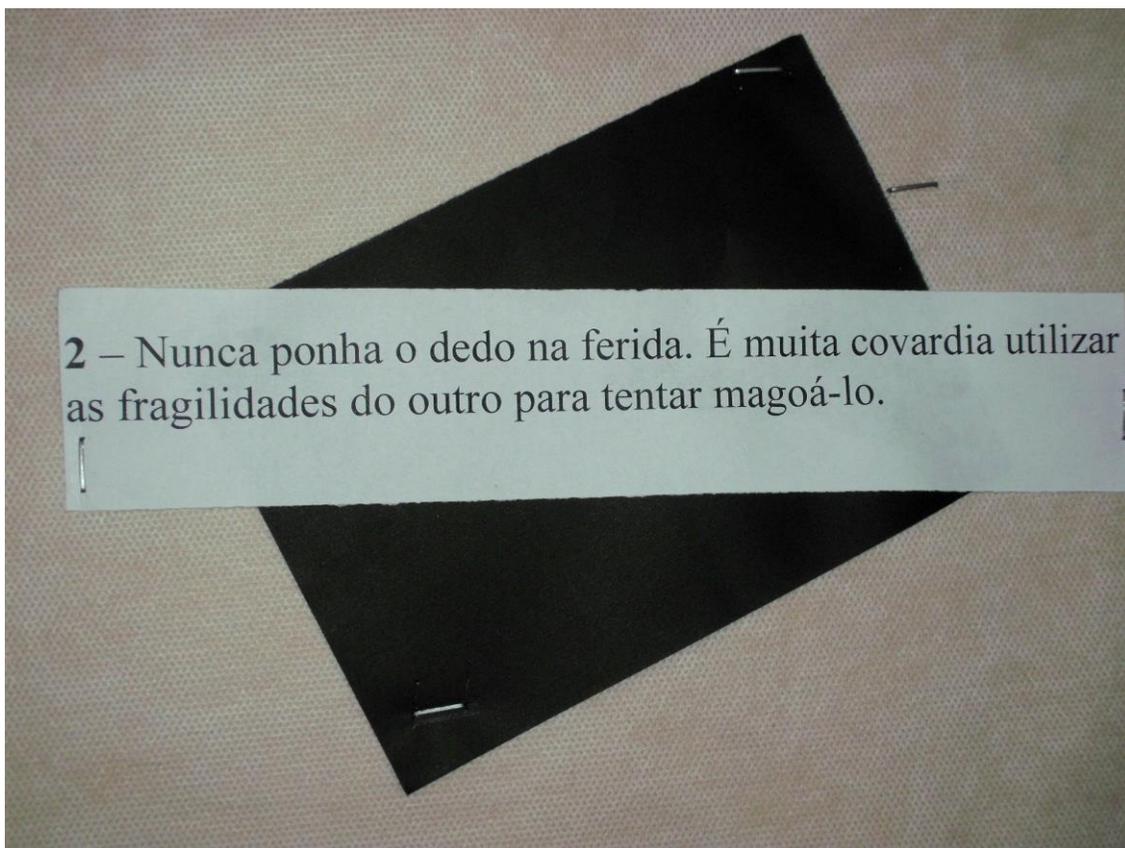


Figura 18- Idem

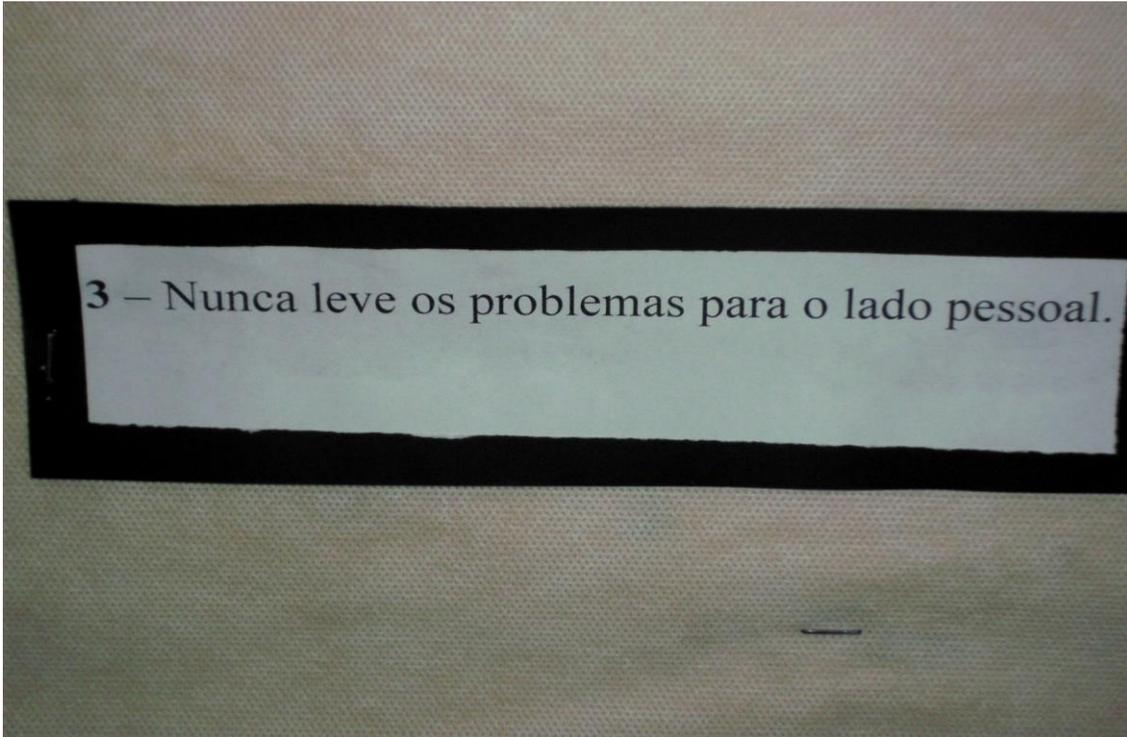


Figura 19- Idem

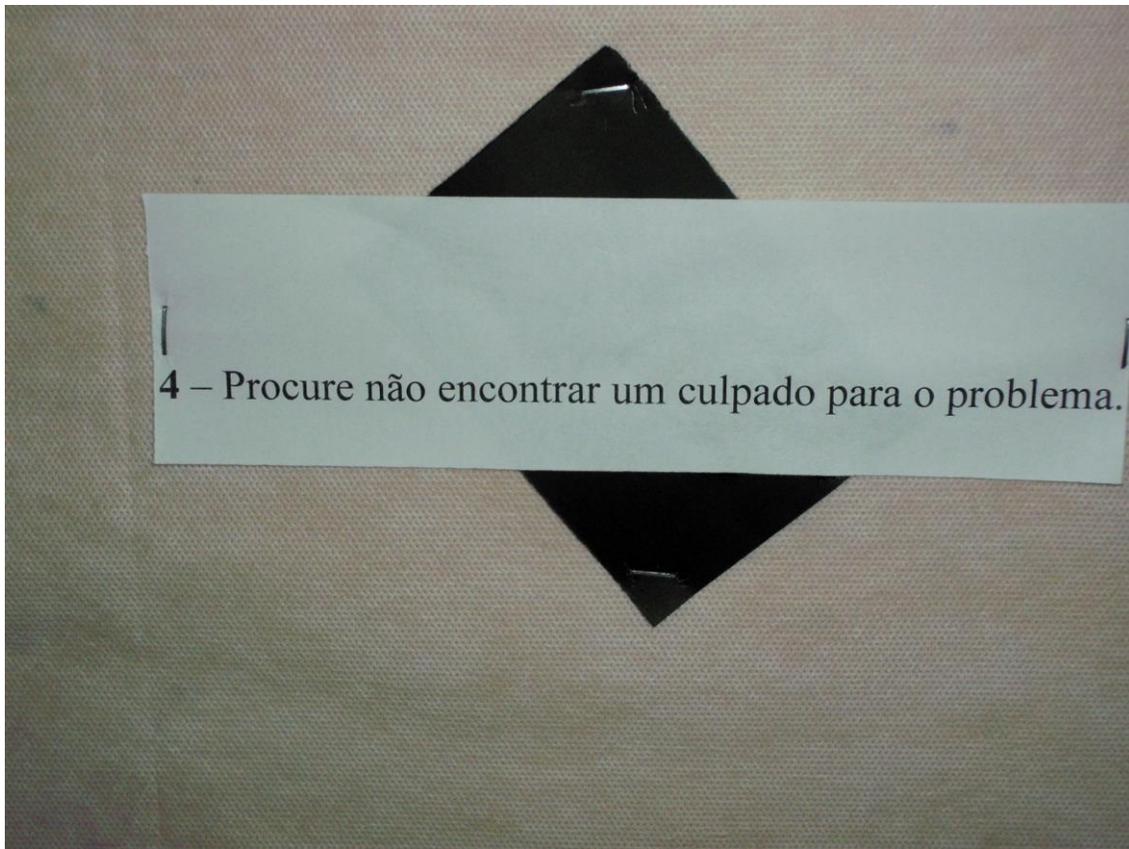


Figura 20- Idem

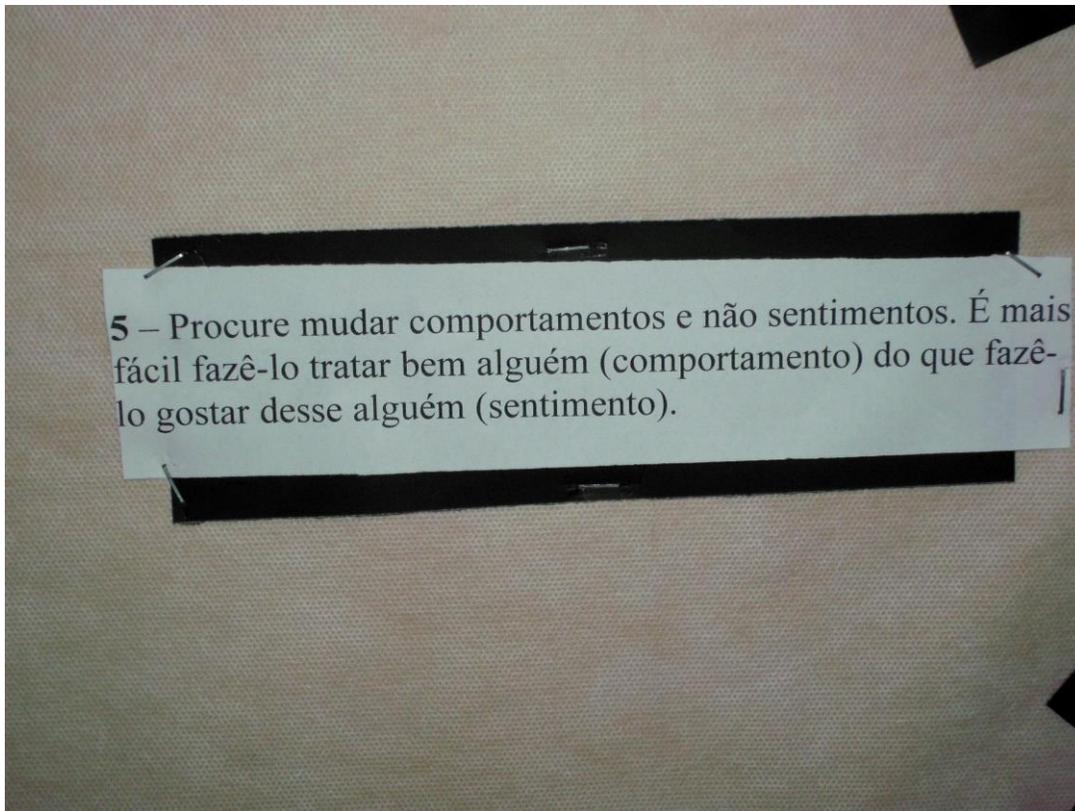


Figura 21- Idem

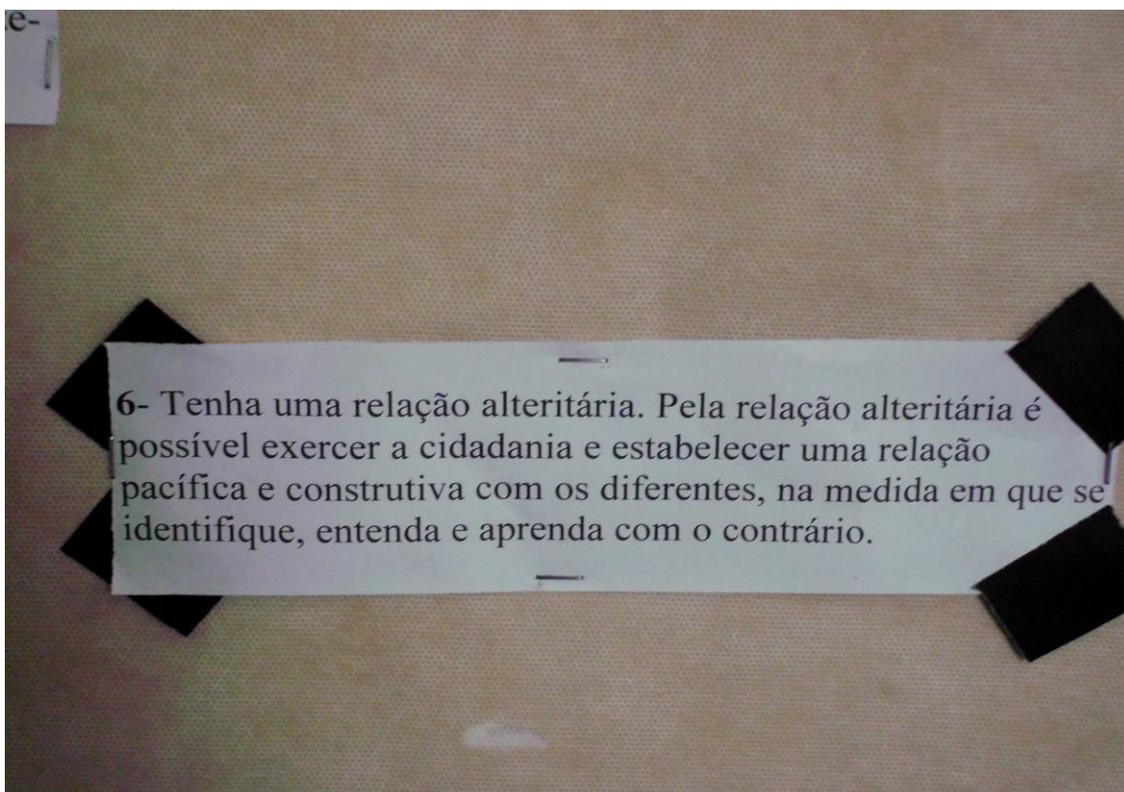


Figura 22- Idem

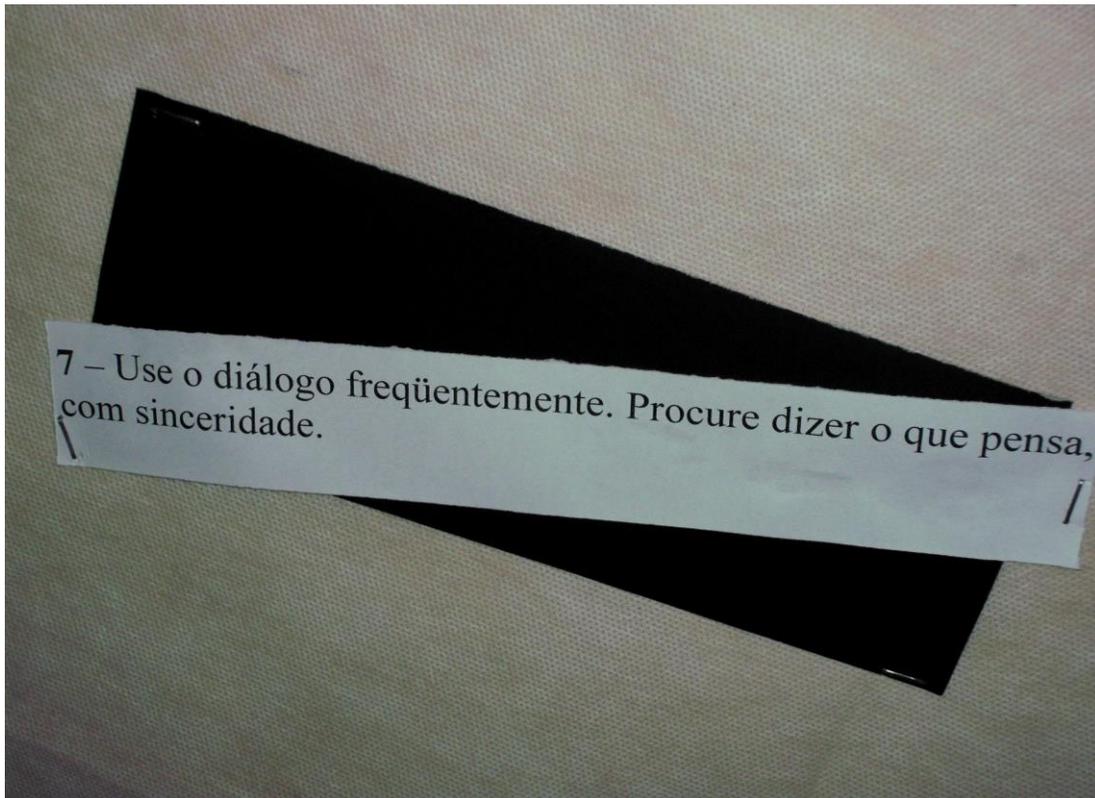


Figura 23- Idem

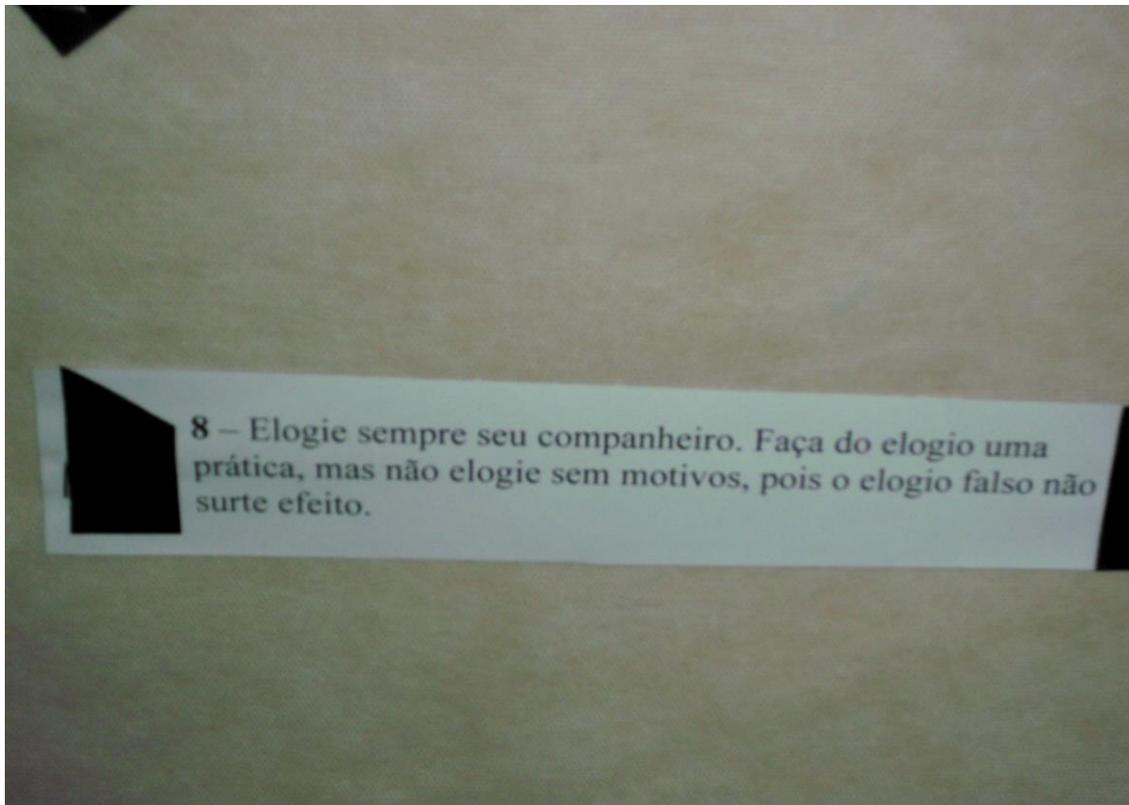


Figura 24- Idem

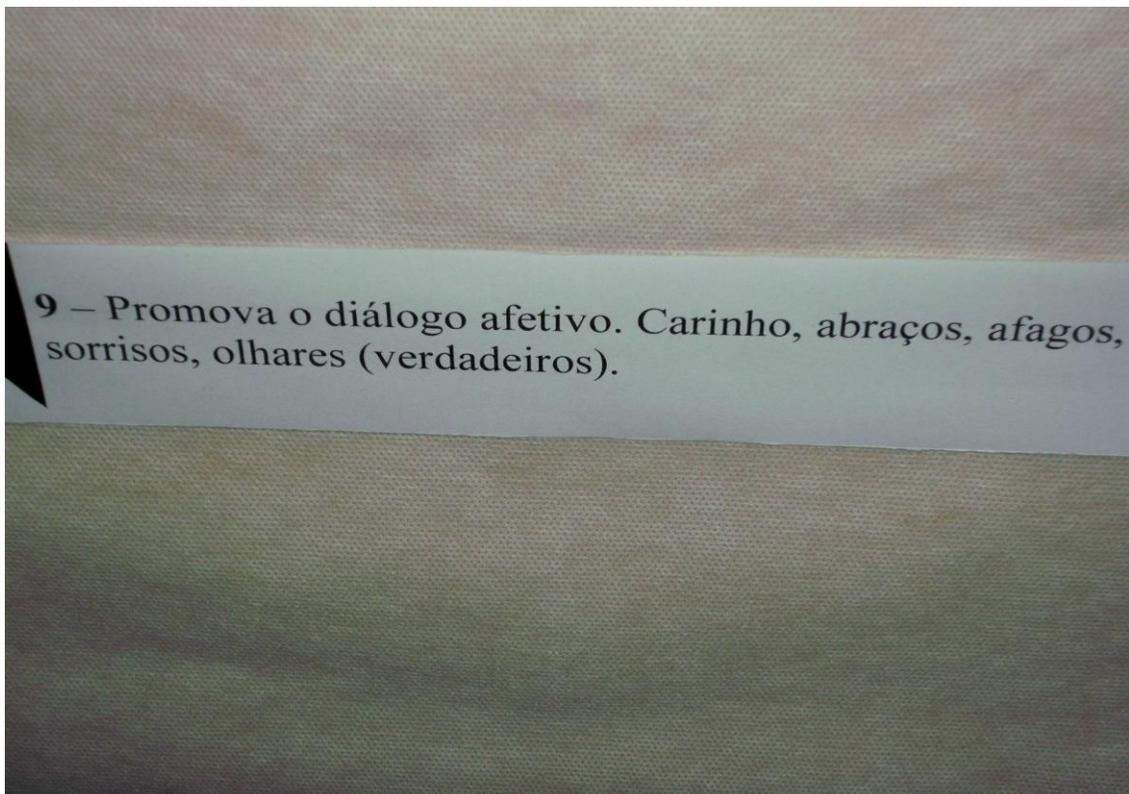


Figura 25- Idem

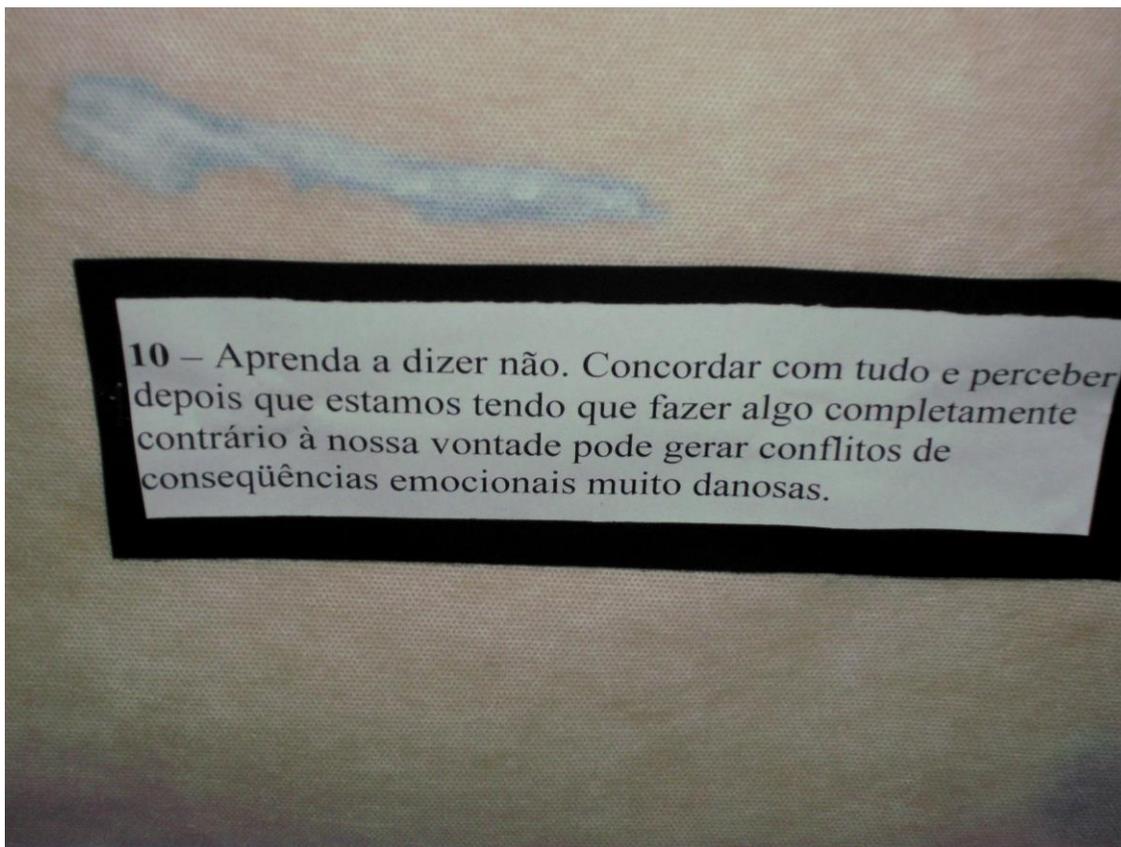


Figura 26- Idem

Refletindo sobre estes mandamentos, é possível perceber alguns princípios adotados, numa clara alusão ao que se propõe com a Educação em Direitos Humanos.

Observa-se que existe um trabalho voltado para a construção do sujeito, envolvendo valores, princípios, condutas, fundamentais não só para o convívio dentro da prisão, mas também para a reintegração do preso à sociedade. Colocar-se no lugar do outro, como bem elucida os murais, procurar ter uma relação alteritária, buscar sempre o diálogo é um exercício que nem sempre é fácil para nós, que vivemos em liberdade, imagine para quem se encontra privado da mesma.

Deste modo, o conteúdo apresentado quando nos reportamos à educação em direitos humanos não se contrapõe aos das narrativas pessoais. Agem nelas como forma de interação, diálogo, já que dizem respeito ao conteúdo curricular.

Ao refletir sobre alguns caminhos, ou possibilidades para pensar uma educação em/para direitos humanos, é importante destacarmos alguns apontamentos que se dirigem no sentido de promoverem tal educação.

Nesta direção, é fundamental que se pense no perfil do educador em/para os Direitos Humanos, conforme ressalta Morgado (2001).

A autora salienta que é fundamental a promoção de oficinas pedagógicas que orientem os professores na temática dos Direitos Humanos e como trabalhá-la em sala de aula, buscando promover uma educação em/para os Direitos Humanos, levando em consideração as complexidades do espaço prisional. É importante que os professores tenham espaços que favoreçam uma discussão sobre o assunto de modo a pensar na capacitação dos mesmos que atuam em escolas prisionais, na tentativa de realizar um trabalho por meio de oficinas pedagógicas, onde cada professor tenha a possibilidade de discutir sua realidade, até porque cada unidade prisional tem suas especificidades.

Outra ponderação da autora diz respeito à tentativa de buscar a partir do saber da experiência, visitar outros saberes e ter a sensibilidade de perceber como estes estão sendo aplicados em sala de aula.

Magendzo (2008), ao realizar um estudo com trabalhos de diversos países que versam sobre educação em direitos humanos, ressalta a seguinte passagem de um estudo realizado em Porto Rico.

Conceptualmente, entendemos la Educación em Derechos Humanos como una vertiente de la Educación para la paz, que propicia valores para edificar una cultura de derechos

humanos. Em este amplio y diverso campo, los derechos humanos constituyen el eje integrador y se considera la paz como um derecho humano de síntese, esencial para educar hacia uma nueva ética de solidaridad (PASCUAL; SULIVERES, 2005 APUD MAGENDZO, 2008, p. 16).

Logo, considero que a produção e análise dos murais por meio desta perspectiva nos colocam diante de um novo olhar que contribui não só para formação ética do sujeito, mas para um entendimento que fortalece o pensamento, que independente do contexto onde se realize a ação, todos são sujeitos de direito.

5- CONTANDO HISTÓRIAS DE MULHERES PRESAS

La investigación narrativa se utiliza cada vez más em estúdios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para el uso de la narrativa em la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma que los seres humanos experimentamos el mundo.

(CONNELLY; CLANDININ, 1995 p. 11)

Na tentativa de dar visibilidade a estes sujeitos que se tornaram parceiros durante o processo de pesquisa, optei em realizar uma apresentação na íntegra das colaboradoras da pesquisa, de acordo com os dados dispostos nos memoriais.

A intenção do trabalho era analisar os memoriais por categorias, porém ao iniciar o mesmo percebi que as histórias de vidas narradas, objeto maior deste tipo de pesquisa, quedavam-se fragmentadas. Na primeira versão escrita ficava clara a dificuldade de conhecer a experiência das presas na sua totalidade.

Assim, após ter contato com o livro da Ecléa Bosi, "memória e sociedade: lembranças de velhos", no qual ela desenvolveu um trabalho onde buscou entrevistar pessoas da terceira idade, tentando entender como se realizava a opressão da velhice na sociedade capitalista, identifiquei algumas aproximações com a minha pesquisa. Deste modo, Ecléa Bosi buscou transcrever na íntegra as lembranças dos "velhos", dando uma ênfase especial à narrativa, registrando as narrativas de oito sujeitos investigados.

Percebi que, apesar de ser um livro clássico, a sua atualidade maior estava exatamente em poder conhecer os depoimentos integrais. A perenidade dos depoimentos escritos, como uma memória "total" permitiria também a outros pesquisadores e aos leitores conhecer melhor as depoentes, mesmo que estas estivessem protegidas pelo sigilo.

A escolha pela reprodução dos memoriais na íntegra deve-se a fatores de ordem diferente da pesquisa. De um lado, a banca de qualificação sugeriu que se possível os mesmos fossem apresentados na sua totalidade, somado a isso, a fragmentação das narrativas evidenciava a necessidade de conhecer as falas das nossas colaboradoras por completo, e por último o contato com o livro de Eclea contribuiu ainda mais para a minha escolha, pois me possibilitou refletir sobre a importância de trabalharmos com narrativas de forma integral.

Percebi, que ao entrar em contato com a fala das presas, eu que tenho uma representação política tão marcada pelo próprio ambiente de violência em que elas estão inseridas, elas se fazem ouvir por meio dos memoriais. Dentre os nove memoriais analisados, chamou-me atenção o memorial da aluna, abaixo, por iniciar a escrita agradecendo pela oportunidade de escrever o memorial.

Moro em Além Paraíba, M.G, sou estudante do Colégio Roberto Burle Marx há um ano, e me sinto muito grata por vocês terem depositado essa confiança em mim. Obrigado por estarem lendo este memorial. (Cintia)

Durante a leitura dos memoriais, chamou-me atenção o fato de nenhuma delas ter usado os mesmos como um recurso para reivindicar melhorias na prisão, ou seja, elas entenderam bem o que eu quis dizer quando orientei que

não se tratava de um manifesto, mas sim de um trabalho que buscava analisar as experiências de escolarização das mesmas.

Dos nove memoriais produzidos, seis fazem menção ao crime praticado e três abordam o tempo de pena, mas não declaram claramente a tipificação criminal. Percebi que a maioria não teve receio ao escrever sobre o tipo de crime cometido. Sei que muitas não gostam de falar sobre o assunto, pelo menos durante nossas conversas isso ficou evidente. Pude notar o quanto a escrita do memorial despertou uma sensação de liberdade, e ao mesmo tempo de confiança, já que muitas narraram sobre os crimes praticados.

Dentre os crimes cometidos aparecem como mais recorrentes, o tráfico, o sequestro e o homicídio, muitas vezes relacionado ao latrocínio, que é o roubo seguido de morte.

Vale acrescentar que a faixa etária das colaboradoras variava entre 19 e 38 anos. Grande parte nascida no Estado do Rio de Janeiro, sendo uma natural do estado de Minas Gerais e outra da Bahia.

Todas já tinham tido uma experiência de passagem anterior por alguma forma escolar ou por alguma instituição escolar. Uma aluna chegou a cursar escola para formação de professores.

Do universo de nove memoriais oito destacam que deixaram a escola por vários motivos: três memoriais relatam gravidez na adolescência, sendo que destes três, um também deposita na família a responsabilidade pelo abandono escolar. Um memorial relata o envolvimento com drogas, outro depoimento vincula o abandono escolar a problemas familiares, visto que o pai já se encontrava preso e a mãe era viciada. Mais duas alunas atribuem à causa de abandono escolar à necessidade de trabalhar, sendo que uma ressalta que, além disso, se envolveu com más companhias. Tem-se ainda um memorial em

que a aluna relata que parou de estudar porque não se adaptou a mudança de direção da escola. Percebe-se que somente em um memorial a presa não deixou de estudar.

Observou-se também durante as leituras dos memoriais que seis alunas declaram ser mãe; uma declara não ser mãe, apenas tia e diz que a relação de seus sobrinhos com a escola é maravilhosa. Dois memoriais não declararam nada a respeito. As colaboradoras que são mães enfatizam em seus cadernos o quanto gostariam de estar presentes na vida escolar de seus filhos.

Eu, agora, tenho muitos planos para quando sair deste lugar. Eu quero terminar os estudos, mas como eu sei que na cadeia não irá dar para concluir, irei concluir lá fora.

Mesmo estando neste lugar eu incentivo meus filhos a estudar. Graças a Deus eles são ótimos alunos, só tiram notas 9 e 10. O mais velho até ganhou uma bolsa de estudos. Estão fazendo cursos, o mais velho também gosta de desenhar (Maria).

Naiara, minha filha, não quer aprender, eu não sei o porquê. Eu gostaria que ela soubesse ler, eu acho que nem o nome dela ela sabe escrever. Naiara adora computador. Eu fazia de tudo para ela estudar, ia à escola dela, participava da reunião dos pais. Agora, minha filha está presa no Bangu 7. Eu estou torcendo para ela ir para a escola. Eu mando cartas para o presídio onde ela se encontra, e ela pede as pessoas para ler para ela, e aí que ela vai ver como faz falta não ter estudado no passado. Agora, vai ser com ela mesma, para quem não sabe nada é bom voltar a estudar (Julia).

O contato com os memoriais, primeiro por meio de uma leitura individualizada, e depois a transcrição vista no seu conjunto, indicaram-me dois temas para análise.

O primeiro relaciona-se à vivência em família e o segundo diz respeito às histórias de escolarização. A compreensão dos temas que emergem dos memoriais me possibilitou destacar algumas categorias de análise. São elas: família, infância e escola prisional. Num primeiro momento, a vivência em família se mostra importante para pensarmos o conceito desta na sociedade, e o quanto a mesma participa ou não do processo de escolarização de seus filhos; num segundo momento, as histórias de escolarização, nos permite pensar nas possibilidades da infância associada à escola, bem como ao processo de construção da escola, e as práticas pedagógicas, em especial na escola prisional, na qual as alunas não abordam tanto o conhecimento escolar, durante a escrita, mas dão ênfase à escola no que tange à dignidade e respeito, valorizando a escola pela projeção do futuro, responsabilizando-a pelo "delivery escolar", ou seja, há uma idealização do que a escola pode entregar à sociedade.

5.1- Os momentos de lembrança...

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento

também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação.

(BOSI, 1994, p. 81)



Figura 27- Fotografia realizada pela autora. Imagem dos memoriais escritos pelas alunas.

Cintia Tavares, 24 anos. 3º ano do Ensino Fundamental

Agora estou dentro da realidade, galeria "D". São 18 horas e 20 minutos (dia 03/04/12), e me encontro bem e na santa paz. Ao receber o convite para participar deste trabalho, vi o quanto é importante a escola no Sistema Prisional, não só para mim, mas para abrir novas oportunidades e mostrar que não estamos esquecidas, pois a cada dia somos surpreendidas, pois o colégio nos passa força e mostra que somos capazes de enfrentarmos nossos medos e dificuldades com caráter e respeito pelos outros, mantendo serenidade para ouvir um não e também dizer um não [...] A escola no presídio muitas vezes

serve para fugir um pouco da realidade com o desafio de fazer com que as internas ocupem suas cabeças e pensem melhor em relação ao mundo (Cintia).

Moro em Além Paraíba, M.G, sou estudante do Colégio Roberto Burle Marx há um ano, e me sinto muito grata por vocês terem depositado essa confiança em mim. Obrigado por estarem lendo este memorial.

Comecei a estudar com seis anos de idade na Escola Municipal Anna Mattos de Oliveira, que se encontra localizada no bairro Goiabal, onde estudei até a 4ª série. Logo em seguida fui para outra escola, que se chamava Castelo Branco para fazer a 5ª série, mas sem o incentivo de pai e mãe ficou tudo muito sem valor e por incrível que pareça só fui à aula apenas um dia, e com o passar do tempo veio a gravidez, em plena adolescência, e tive meu filho.

O nome dele é Kawãñ, mas, infelizmente, tiraram ele dos meus braços e com isso veio o abandono da família e dos amigos. Entrei em depressão, fiquei internada e fui fazer tratamento em uma clínica em Carmo, no Rio de Janeiro.

Passei por esse tratamento durante três meses, e em 2003 conheci um homem com o qual me envolvi, sem saber quem era, e por amor cometi um crime que se chama latrocínio, que é o roubo seguido de morte. Em 2009 fui presa, pela graça de Deus não morri, mas passei por várias polinteres e delegacias até chegar ao Presídio Nelson Hungria (Bangu 7), onde me matriculei na escola, a qual não me recordo o nome. Logo despertou dentro de mim o desejo de terminar meus estudos, pois notei o bem que me fazia: o respeito, o carinho de alunos e professores.

A dedicação dos professores, que a cada dia, com toda paciência faziam com que os nossos dias de dor e sofrimentos fossem cada vez mais

preenchidos, pois na escola somos tratados como alunas, e esquecemos que estamos presas nesse lugar, sentimos que somos queridas.

A cada trabalho corrigido nos enchemos de felicidade e queremos cada vez mais estarmos na escola Roberto Burle Marx.

Aprendi a gostar daquilo que não sabemos, por exemplo, a matemática. Eu não gostava, agora amo cada problema de matemática, e cada evento que a escola realiza é como se voltasse no tempo, e a maioria do tempo penso na minha irmã, que hoje é formada em medicina. Formou-se, e se tornou uma médica respeitada. Ele me deu força para estudar.

Pretendo seguir em frente, apesar que aqui dentro temos todo o tipo de dificuldade para não ir para frente. São muitas, por exemplo, o horário de chegar à escola. Pegamos 9 horas, mas às vezes somos tiradas 9:30 horas, é pouco tempo, mas através da minha remição por frequentar a escola, minha sentença que era de 12 anos caiu para 7 anos, e já estou indo embora. Nem sei se vai dar para terminar esse memorial, mas vou deixar vocês em ótimas mãos, nas mãos de Deus.

Agora estou dentro da realidade, galeria "D". São 18 horas e 20 minutos (dia 03/04/12), e me encontro bem e na santa paz.

Ao receber o convite para participar deste trabalho, vi o quanto é importante a escola no Sistema Prisional, não só para mim, mas para abrir novas oportunidades e mostrar que não estamos esquecidas, pois a cada dia somos surpreendidas, pois o colégio nos passa força e mostra que somos capazes de enfrentarmos nossos medos e dificuldades com caráter e respeito pelos outros, mantendo serenidade para ouvir um não e também dizer um não.

Ao chegar à escola Roberto Burle Marx não me sentia confortável para conversar com a diretora Vânia, mas depois que conversamos notei que ela era uma pessoa boa, cheia de planos e novidades para melhorar a escola.

A escola é mais uma forma de aprendermos a cada dia. Na maioria das vezes a sociedade acha que só aprendemos coisas ruins, mas lá fora não dão chance para nós, mas dentro da cadeia, estudando, temos chance de nos preparar para sermos aceitas pela sociedade, dando oportunidade de trabalho para uma de nós.

A cada 100 pessoas que já passaram por aqui, 50% tiveram uma chance de arrumar trabalho lá fora, e reconstruíram suas vidas. Começaram do zero, e isso foi graças a escola, pois aqui temos prova do ENEM, e outras mais. Até a prova do Pro-uni nós temos, e isso é bom.

A escola no presídio muitas vezes serve para fugir um pouco da realidade com o desafio de fazer com que as internas ocupem suas cabeças e pensem melhor em relação ao mundo.

Julia Geraldo, 33 anos, 4º ano do Ensino Fundamental

Eu gosto da escola onde eu estou presa, nem parece que estou no presídio, parece que estou numa escola de verdade, lá na rua, na liberdade [...]. Um dia eu disse para mim mesma: eu quero aprender de verdade a ler e a escrever, e me dediquei aos estudos para aprender o que eu não sabia, e estou fazendo isso agora, escrevendo este memorial que será lido por alguém que vai ver o quanto eu aprendi [...]. Agora, minha filha está presa no Bangu 7. Eu estou

torcendo para ela ir para a escola. Eu mando cartas para o presídio onde ela se encontra, e ela pede as pessoas para ler para ela, e aí que ela vai ver como faz falta não ter estudado no passado (Julia).

Eu não estudei muito porque quando eu estava grávida de cinco meses fiquei com vergonha de ir á escola. Mais quando eu cresci, aos 26 anos, procurei uma escola para estudar. Estava com tanta vontade de estudar que fui até o pró-jovem.

Eu gosto muito de estudar e também de ler livros da biblioteca da escola onde eu estou presa. Eu estou no 4º ano, e eu sou uma pessoa muito legal. Não falto à aula, pois a minha professora é muito boa. Ela ensina de verdade. Eu gosto muito dela, mas o que eu gosto de verdade é estudar!

Quando eu tinha 10 anos, não imaginava que o estudo fizesse muita falta.

É muito ruim você não saber ler nem escrever uma cartinha para seu amigo que está privado de liberdade igual a mim.

Estou no Talavera Bruce há 1 ano e 10 meses e já estudo durante todo este tempo. A minha cadeia é de 7 anos, 9 meses e três dias.

Enquanto eu puder estudar eu vou estudar, porque é muito bom! Eu gosto da escola onde eu estou presa, nem parece que estou no presídio, parece que estou numa escola de verdade, lá na rua, na liberdade. Lá fora eu vou estudar e também vou trabalhar, porque é fundamental para mim. Quero ser uma pessoa trabalhadora.

Já é a segunda cadeia. Na primeira unidade em que fiquei não tinha escola. Fiquei por 2 anos e 5 meses, mas quando eu saí, procurei logo uma

escola que era na Rocinha, se chamava Reinaldo Delamares, do lado da quadra de samba da Rocinha. Foi lá que eu aprendi a ler mais um pouco. De lá em diante eu não parei mais de estudar. Eu acho que é fundamental estudar, em qualquer idade, basta você querer que você consegue ler.

Nas escolas que eu estudei quando eu era criança, eu quase não aprendi a ler. Eu vim aprender a ler depois dos 26 anos. Eu tinha dificuldade para aprender quando era criança, mas agora eu tenho muita vontade de estudar. Vou todos os dias à escola para aprender.

Eu também estudei no Bangu 7 (Presídio Nelson Hungria), estudei lá por 1 ano. Hoje eu acho que foi a melhor escola para mim, pois foi lá que eu aprendi a ler e a escrever, não sei muito, mas o pouco que sei é muito importante para mim.

Até pude fazer um curso de empreendimento na cadeia, no ano passado. Eu aprendi como a gente pode ter nosso próprio negócio.

Eu também fui escolhida para fazer a prova do ENEM. Não fiquei com medo de não saber a prova. Tinha pergunta que era difícil, mas tentei fazer, porém não consegui.

Se eu pudesse virar criança de novo para estudar mais um pouco e direito....

Aqui no Talavera eu estudo de manhã, das 9:00 às 11:30 horas. Eu adoro estudar aqui! Fico muito feliz por poder estudar nesse lugar, aqui só o que é bom é a escola! Na escola tem várias aulas, e eu gosto também de educação física. Onde eu estudava quando era criança, depois da educação física eu tomava banho na escola, era muito bom.

A escola que eu estudava era perto de casa. Naquela época era mais difícil conseguir material escolar, porque meus pais eram pobres, e eu não

estava nem aí para nada, e não queria saber de estudar. Eu lembro que eu só ia à escola para brincar e comer. Sempre ia para a diretoria com problemas de criança, eu brigava, e não queria aprender de jeito nenhum, só queria saber de brincar. Os professores também não me ajudavam muito, naquela época, a gente passava de ano por passar, para eles se livrarem da gente.

As escolas não davam materiais, os pais que tinham que comprar. Meu pai falava muito para poder comprar meu material.

Um dia eu disse para mim mesma: eu quero aprender de verdade a ler e a escrever, e me dediquei aos estudos para aprender o que eu não sabia, e estou fazendo isso agora, escrevendo este memorial que será lido por alguém que vai ver o quanto eu aprendi.

A necessidade me obrigou a aprender, de um jeito ou de outro.

Minha filha estudou em várias escolas, mas também não sabe ler nem escrever, porque não quer, mas eu falei para ela que mais tarde vai fazer muita falta igual fez para mim, mas ela nem quer saber de estudar.

Ela já foi eliminada da escola por faltar 78 dias, e eu não sabia onde ela estava. A diretora deu mais uma chance para ela. Então, eu ia à escola todos os dias com ela para não ser eliminada. Ela ainda tem 18 anos, mas quando ela tiver a minha idade, vai ver o quanto faz falta não ter estudado.

Naiara, minha filha, não quer aprender, eu não sei o porquê. Eu gostaria que ela soubesse ler, eu acho que nem o nome dela ela sabe escrever. Naiara adora computador. Eu fazia de tudo para ela estudar, ia à escola dela, participava da reunião dos pais.

Agora, minha filha está presa no Bangu 7. Eu estou torcendo para ela ir para a escola. Eu mando cartas para o presídio onde ela se encontra, e ela pede as pessoas para ler para ela, e aí que ela vai ver como faz falta não ter

estudado no passado. Agora, vai ser com ela mesma, para quem não sabe nada é bom voltar a estudar.

A escola prisional me ajudou muito a aprender a ler. Eu gosto das aulas porque faz com que eu me sinta na escola da rua. Por isso, eu vou sempre às aulas, não falto, na escola eu aprendi muito sobre matemática.

Alessandra Lima Bastos Souza, 27 anos, 5º ano do Ensino Fundamental

Meu pai estudou até a 3ª série, pois ele era o filho mais velho e bem cedo, com 10 anos foi trabalhar de camelô. Vendia limão e alho no centro de Bangu. Ele sempre procurou ajudar minha avó, que era muito pobre. Mas na adolescência, ele começou a roubar bancos e carro forte. Já tirou várias cadeias e tem 10 meses que ele está preso no Bangu 5. Ele está estudando lá, e disse que quer voltar a estudar mesmo quando sair, pois já está com 57 anos e muito doente, e não pode ficar nessa vida do crime (Alessandra).

Sempre tive uma vida dura e difícil. Meus pais sempre rígidos e duros me colocaram na escola muito cedo, mas ainda cedo uma tragédia destruiu minha infância. Quando tinha 10 anos minha mãe muito drogada há quatro dias se jogou do 4º andar de um prédio. Eu tinha três irmãos, Aroldo com 6 anos, Julio com 4 anos e Aldair com 1 ano e seis meses. Eu era a mais velha e tive que parar de estudar para cuidar de meus irmãos, da casa e da minha mãe. Fiquei fora da escola por dois anos. Quando meu pai saiu da cadeia, eu voltei a estudar.

A primeira escola que eu voltei a estudar foi o CIEP Presidente Samoura Machel. O meu professor, o nome dele era Osvaldo. Eu estava

cursando a 3ª série. No primeiro ano eu faltava a muitas aulas por eu ter que cuidar da minha mãe, meus irmãos e da nossa casa.

Repeti o ano, mas eu sempre fui estudiosa, pois gosto muito de estudar. As vezes que eu faltava as aulas, ficava muito triste. Para mim que ainda era criança, a pior coisa era não ir as aulas. Pois para uma criança com 12 anos, eu tinha muita responsabilidade.

Quando eu fiz 13 anos, eu me esforcei e consegui ir para a 4ª série. Lá a minha professora era a Tia Leda. No início eu achava que ela não gostava de mim, mas na verdade ela só queria ser dura comigo para eu aprender, me lembro de uma vez que minha vizinha e também colega de sala de aula ficou me jogando biscoito no refeitório. Quando eu olhava para trás não via quem tinha jogado, mas teve uma vez que eu olhei e vi que tinha sido a Silvia. Todos na escola tinham medo dela até eu. Quando nós estávamos na forma para subir ela me jogou de novo, e eu falei joga na mãe. Ela veio perto de mim e deu um tapa na minha cara. Eu revidei e começamos a trocar tapas. Quando a professora chegou, me segurou, e ela arranhou minha cara toda. Fiquei com muita raiva e deixei de ir à escola por duas semanas, até que os arranhões saíssem, pois estava com muita vergonha.

Retornei à escola, e após duas semanas voltei a falar com a Silvia, mas era escondido, por meio de bilhetes na escola, e também durante o caminho de casa, porque nós morávamos na mesma rua. Até que um dia nos viram conversando, aí tivemos que nos assumir. Viramos melhores amigas. Fizemos uma promessa de que uma seria madrinha da filha ou filho da outra, e hoje em dia somos comadres e amigas.

Passei de ano para a 5ª série. Estudei muito. Achei estranho ter vários professores. A escola em que eu estudava se chamava Escola Bahia.

Conheci um garoto chamado Joelso, ele morava na rua de trás onde eu também morava. Começamos a namorar, mas ele ficava muito no meu pé, na escola e na rua. Foi então que eu decidi terminar com ele e fiquei com o pai da minha filha, pois descobri que estava grávida aos 14 anos.

Ainda muito nova, no ano seguinte, em 2000, estudei apenas 3 meses, pois meu pai me expulsou de casa, e eu tive que ir morar com minha tia. Aos 8 meses de gestação voltei para a casa de meus pais, tive minha filha em setembro, e em janeiro voltei a estudar.

Ia para a escola e levava minha filha, mas todos os dias o pai dela queria ficar entrando no meu colégio para brigar comigo. Troquei de escola e conheci o Cristiano. Acabei me envolvendo demais com ele. Ele era muito carinhoso com a minha filha. Era como se fosse o pai dela. Mas um acidente aconteceu quando a Poliana, minha filha, estava com sete meses. Eu engravidei do meu filho Denis, aí tive que parar de estudar, pois estava muito cansativo. Esta foi a última vez que eu estudei na rua.

Em 2007 já estava presa. Há dois anos quando cheguei no Presídio Nelson Hungria - Bangu 7, voltei a estudar. Não faltava a nenhuma aula. Adorava estudar lá. Nós tínhamos várias matérias, vários professores, várias atividades. Mas quando eu achei que ia completar a 5ª série, fui transferida, aí parei de estudar. Quando cheguei aqui, no Talavera Bruce fui trabalhar e não pude estudar mais.

Quando fui para o regime semi-aberto, evadi (fugi). Fiquei 2 anos e 6 meses na rua. Evadi porque quando cheguei à rua minha mãe estava no hospital, e eu não tive coragem de deixar ela sozinha. Fiquei 1 mês e 15 dias com ela no hospital.

Meus filhos na escola...

Poliana entrou na creche com 2 anos. Aos 4 anos ela foi para uma escola patrocinada pela Petrobrás. Era uma escola muito boa. Lá, ela entrava às 7:00h, e saía às 17h. Esse tempo que ela passava na escola tinha aulas normalmente. Tinha balé, teatro, dança. Ela gostava muito. Foi a melhor aluna do balé. Faziam muitos elogios, e quando tinha festa na escola, eu ficava muito emocionada com as apresentações de teatro que ela fazia. Mas eu só pude acompanhá-la melhor, quando eu saí, e ela já estava com 9 anos.

Há dois anos atrás ela teve que sair da escola, porque a Petrobrás parou de patrocinar, então, todos os alunos tiveram que ser distribuídos para as escolas públicas. Hoje em dia ela estuda em uma escola perto de casa, e no horário da tarde ela vai para a explicadora, e à noite ela faz Jui Jitsu no mesmo lugar onde é a explicadora, mas ela diz que sente falta do balé. Hoje ela tem 11 anos e se encontra na 6ª série. Tenho muito orgulho dela.

Agora vou falar do Denis....

Ele também entrou na escola cedo, mas sempre teve muita dificuldade de aprender, pois quando ele tinha 3 anos, eu fui presa, e quando ele estava com 5 anos, o pai morreu. Então, é muita coisa para uma criança. Ele já fez tratamento psicológico, e também com fonoaudiólogo. Ele é gago e muito nervoso. Já fui chamada muitas vezes na escola porque ele bate nas crianças, e quando ele está nervoso ninguém consegue segurar. Em outra ocasião, quando eu estava presa, meu pai veio na visita e me disse que meu filho tinha sido expulso da escola por ter dado um soco no olho de um aluno.

Ele aprendeu a ler com 9 anos de idade, enquanto a Poliana com 6 anos já escrevia e lia pouco, mas lia. Agora que estou presa não sei como está a rotina deles na escola, mas sei que minha mãe dá para eles o que ela não pôde dar para mim e para os meus irmãos. Mesmo estando em cima de uma cama

com paralisia nas pernas e com obesidade mórbida, ela procura sempre colocá-los na escola e na explicadora.

Minha mãe é muito guerreira. Ela tem muita fé em Deus, e com esta fé, ela fica forte a cada dia.

Bom, não tenho muito o que falar da vida escolar da minha mãe, mas acho que ela parou de estudar na 5ª série. Ela escreve bem, mas ela teve uma vida muito dura, inclusive na infância, pois minha avó é racista, e minha mãe é a única filha "preta", então, ela sofria muito. Tinha que trabalhar para ajudar dentro de casa.

Meu pai estudou até a 3ª série, pois ele era o filho mais velho e bem cedo, com 10 anos foi trabalhar de camelô. Vendia limão e alho no centro de Bangu. Ele sempre procurou ajudar minha avó, que era muito pobre. Mas na adolescência, ele começou a roubar bancos e carro forte. Já tirou várias cadeias e tem 10 meses que ele está preso no Bangu 5. Ele está estudando lá, e disse que quer voltar a estudar mesmo quando sair, pois já está com 57 anos e muito doente, e não pode ficar nessa vida do crime.

Como eu havia dito, eu evadi (fugi) do semi-aberto em 2009. Fiquei 2 anos e 6 meses foragida. Em setembro fui recapturada, no dia em que a minha filha completava 11 anos. Fui para o Bangu 8. Lá tentei me matricular na escola, mas não consegui. Chegando ao Bangu 7, quando chamaram para ir à escola, logo me arrumei e fui. Chegando lá fui para a turma da 5ª série. Mas nesse meio tempo em que eu estava lá, a desipe (a agente penitenciária) chegou e me chamou, eu fui, e tomei uma parte disciplinar (pois havia se passado por aluna, sem ser). Fui para o isolamento, fiquei 20 dias de castigo. Meu comportamento foi para o neutro.

Hoje, não posso exercer trabalho remunerado porque tenho que esperar meu comportamento ir para o bom. Quando eu cheguei aqui (Talavera Bruce), foi no final do ano. Em janeiro, fiz minha matrícula, mas quando começaram as aulas, eu estava trabalhando de voluntária. Foi quando um dia eu peguei um catuque (bilhete, recado) que eu não li e nele estava pedindo alho e pó de café. Eu nem sabia que era isso que estavam pedindo porque se eu soubesse eu não teria pego. Perdi minha remissão e logo fui para a escola.

Hoje estou estudando e adoro a minha professora. O nome dela é Simone. Quando eu comecei a estudar não gostava de matemática, hoje em dia, é a matéria que eu mais gosto, e não falto a nenhum dia de aula, e ainda peço à minha professora para passar dever de casa para eu fazer dentro da cela, pois é melhor estudar do que ter que ficar no meio de fofocas ou no meio de coisas erradas.

Mariana Moura, 38 anos. 5º ano do Ensino Fundamental

Sinto falta do meu tempo na escola, mas a vida é um pouco ruim com as pessoas. Agora eu voltei à escola na cadeia [...]. Eu sou de uma família humilde, mas a dificuldade financeira me levou ao tráfico para dar uma vida melhor para os meus filhos, mas deu tudo errado. Viemos para a cadeia, eu e meu marido. Hoje estou longe dos meus filhos. É muito ruim você ficar longe das pessoas que você ama. Mas está tranquilo, isso é para eu aprender. Se eu pudesse voltar no tempo, ao passado, eu faria tudo diferente (Mariana).

Olá, meu nome é Mariana, tenho 38 anos, e estou na 5ª série. Tenho 3 filhos lindos, 2 meninos e 1 menina. Eu sinto tanta falta dos meus filhos, tudo que eu queria que Deus me desse era a oportunidade de ir para a minha casa. Mudando de assunto....

Quando eu era criança eu adorava estudar. Até hoje eu gosto de estudar. Eu fui criada pela minha mãe. Ela sempre me deu educação, me colocou na escola cedo. Eu era uma criança que adora a escola. Era uma das melhores alunas. Sinto falta da minha infância, eu ia para a escola todos os dias. Tinha várias amizades, como qualquer adolescente tem. Eu só tirava boas notas nas minhas provas. Eu me lembro de tudo na escola.

Eu estudei até os 15 anos. Foi quando eu conheci o pai do meu primeiro filho, ele foi o meu primeiro namorado. Foi aí que eu engravidei, aos 15 anos. Então, eu parei de estudar, fiquei um pouco envergonhada, só tinha eu grávida na sala de aula. Aí eu parei de estudar na 5ª série, nunca mais voltei. Fui uma criança tranquila, até em colégio particular eu estudei. Sempre fui uma boa criança, sempre respeitei os professores.

Perdi o meu pai cedo, e a minha mãe me criou sozinha, sou filha única.

Eu me lembro até hoje do nome do meu colégio. Era colégio Betel, lá em Salvador - Bahia. Eu não tenho do que reclamar do meu tempo de criança. Minha mãe é uma ótima mãe, sempre me deu educação, sempre me ensinou a respeitar os mais velhos, e essa educação que eu passo para os meus filhos.

Eu me lembro até da minha primeira professora, ela se chamava Cintia. Eu tinha 7 anos de idade. Eu adorava me arrumar para ir à escola. Eu tinha uma amiguinha que se chamava Rosa Maria. Ela não tinha mãe, tinha madrasta. Ela era a minha melhor amiga.

Como nós aprontávamos na escola. Eu tinha 10 anos e ela tinha 12. Tempo bom, como eu queria voltar ao tempo de criança, tempo que não volta mais, pois eu só tenho a falar coisas boas da minha infância.

Sempre gostei de estudar. A minha mãe nunca precisou se preocupou comigo, pois nunca dei trabalho a minha mãe na escola.

Sinto falta do meu tempo na escola, mas a vida é um pouco ruim com as pessoas. Agora eu voltei à escola na cadeia. Adoro a minha professora, ela é uma ótima pessoa, sem falar que ela é linda. Quando estou na sala de aula eu me sinto em casa, porque ela trata as alunas dela muito bem como se conhecesse há muitos anos. Minha professora não trata as alunas como se fossem presas.

Então, a minha professora, Simone, é maravilhosa. Desejo tudo de bom para ela. Que Deus ilumine e abençoe a vida dela e da sua família, porque ela merece. Ela é uma pessoa espetacular. Eu gosto muito da minha linda professora Simone.

Vou falar um pouco de mim....

Eu sou de uma família humilde, mas a dificuldade financeira me levou ao tráfico para dar uma vida melhor para os meus filhos, mas deu tudo errado. Viemos para a cadeia, eu e meu marido. Hoje estou longe dos meus filhos. É muito ruim você ficar longe das pessoas que você ama. Mas está tranquilo, isso é para eu aprender. Se eu pudesse voltar no tempo, ao passado, eu faria tudo diferente.

Vivian Sarmiento da Silva, 19 anos. 7º ano do Ensino Fundamental

Eu, aqui, nessa unidade prisional que me encontro, consegui retomar meus estudos com uma só decisão, de terminá-lo e poder um dia dar o melhor para minha pequena e mostrar para minha mãe e para o meu pai que o esforço deles não foi em vão (Vivian).

Comecei a estudar dentro de casa mesmo com os meus pais, e quando fui para a explicadora eu já sabia ler, pois aprendi na cartilha. Ao ir para a escola, a professora se surpreendeu, pois era o meu primeiro dia de aula, e eu já me encontrava bastante adiantada.

Eu tive sim várias experiências, e uma delas foi ser a melhor aluna da sala. E lembro com clareza. A escola que eu fiquei mais tempo no período de estudante se chama ainda nos dias de hoje Escola Municipal Noêmio Teixeira dos Santos. Estou certa de que nesta escola eu aprendi bastante...

Lembro dessa escola como se ela fosse um ponto estratégico para o meu futuro. A escola me ensinou, me educou, mas infelizmente eu não dei valor, mas me recordo com carinho de cada segundo que passei dentro dela.

Eu tenho uma filha, e ela se chama Sarah, ela tem 4 aninhos, estuda e é uma criança inteligente. Eu agradeço a minha mãe por cuidar dela tão bem.

Eu queria estar ao lado delas, mas o destino me trouxe opções diferentes. Eu cedi aos cuidados do destino, e hoje me encontro privada da minha liberdade, e não posso no momento, acompanhar a minha pequena em seu período de escolarização.

Meu período de frequência à escola foi ótimo. Tive boas professoras, bons ensinamentos, tanto na escola, quanto em casa, não tenho o que reclamar das pessoas que me educaram.

Mas agora vem o fato de eu ter me afastado da escola. Aos 14 anos eu me encontrava na 6ª série, em uma escola que se chamava Escola Estadual Parque do Imperador. Nessa escola eu tive várias oportunidades de seguir em frente, até que trocou a direção da escola e eu não consegui me adaptar as novas ordens, daí por diante comecei a faltar as aulas e a seguir por um lado oposto a minha vida.

No meu caso, meus pais foram super exemplares, mas eu com minha ignorância mais uma vez não dei valor, e dei um grande desgosto para os meus pais, abandonando a escola.

Minha mãe sempre quis o melhor para mim. Com todas as dificuldades, ela sempre deixou claro a importância dos estudos. Ela estudou, mas não conseguiu terminar, pois teve que escolher entre trabalho ou estudo, e ela tinha que trabalhar para sustentar meu irmão mais velho.

Meus pais sempre foram trabalhadores, e eles sempre deixaram bem claro a importância dos estudos. Eles nos ensinaram que estudando nós poderíamos alcançar um ponto de vida melhor.

Eu sei bem o que eles quiseram dizer. Que se nós concluirmos os estudos, nós poderemos exercer uma profissão e sermos alguém na vida.

Eu me encontro privada da minha liberdade, e desde meus 14 anos eu estou na 6ª série, por falta de juízo, pois bons conselheiros eu tive.

Eu, aqui, nessa unidade prisional que me encontro, consegui retomar meus estudos com uma só decisão, de terminá-lo e poder um dia dar o melhor para minha pequena e mostrar para minha mãe e para o meu pai que o esforço deles não foi em vão.

Eu resumi bastante a minha história, pois além deste sofrimento todo em que me encontro, eu tive momentos bons como estudante, como filha e como mãe também.

Sei que ainda tenho chance de mudar o rumo da minha história, e dar o de melhor para aqueles que me amam de verdade.

Maria Almeida, 31 anos. 8º ano do Ensino Fundamental

Quando eu voltei a estudar na cadeia, passei a me lembrar da minha infância, parecia que eu estava começando pela primeira vez [...] Estudar não é ser servo das culpas do passado. Nem escravo das preocupações. Estudar é ter tempo para as coisas que se ama, é ler, se entregar, sonhar e recomeçar. É desenvolver a arte de pensar e expressar nossas ideias através de uma escrita. E hoje estou aprendendo a expressar minhas ideias graças a escola (Maria) .

Estou presa há 2 anos e 3 meses no artigo 33²⁵, mas não foi por falta de oportunidade. Parei na 7ª série do ensino fundamental, sem concluir.

Comecei a estudar aos 6 anos no jardim de infância. Eu amava ir à escola para brincar, e por causa do recreio.

Foi uma grande emoção quando aprendi a escrever meu nome pela primeira vez. Depois comecei a escrever cartinhas para minha mãe e para minha tia.

Entre os 9 e 10 anos, eu fui chamada para participar de eventos na escola. Eu sou um pouco tímida, mas sempre tive o apoio da minha mãe. Eu era

²⁵ Lei 11.343 de 23/08/06. Art. 33. Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar:

esforçada, tinha notas boas. Eu adorava fazer trabalhos na cartolina. Era elogiada pela minha letra e o capricho com que eu fazia os desenhos.

Aos 11 anos eu tocava flauta em uma banda da escola. Ali eu esquecia um pouco a minha timidez, e me sentia bem quando a banda tocava em 7 de setembro.

Ainda aos 11 anos eu mudei de lugar. Fui para outro morro, e comecei em outra escola. No início foi um pouco difícil, mas me adaptei bem rápido.

Os meus pais estudaram até a 5ª série. O meu pai é ótimo em matemática, e por ele saber bem fazer contas, ele passava trabalhos para eu e meu irmão fazermos.

Mas com as dificuldades da vida eles tiveram que parar de estudar. Minha mãe parou para poder trabalhar. Teve que ajudar nas despesas da casa. Como eram 8 irmãos, e as coisas não eram muito fáceis, por isso não concluiu.

Meu pai morava no Espírito Santo - Vitória, e como lá era roça, ele parou de estudar e veio para o Rio de Janeiro a trabalho por ser bem inteligente. Arrumou trabalho rápido, depois conheceu minha mãe, e se casaram.

Os meus pais tiveram três filhos, eu sou a mais velha, e têm dois homens. Os meus irmãos sempre estudaram. Até os 14 anos eu estudava, quando fiz 15 comecei a namorar e a fazer amizades com pessoas erradas. Então, foi quando eu decidi parar de estudar. Como meu tio era gerente de um supermercado, resolvi pedir um emprego, e ele conseguiu como caixa.

Eu havia ganhado uma bolsa de estudos, mas por querer andar com pessoas erradas eu não me interessei pelo estudo, só queria saber de pagodes e de andar com bandidos, e o meu namorado era um deles.

Quando fiz 16 anos terminei o meu namoro, e esse rapaz com quem eu terminei, hoje é o meu marido.

Os meus pais foram para a igreja evangélica, eu também comecei a ir, mas não queria saber de compromisso com Deus, estava indo obrigada.

O meu ex-namorado, por causa da vida louca que vivia, para não morrer entrou para a igreja para servir a Deus.

Os meus irmãos por gostarem muito dele e por saberem que ele era uma nova pessoa, começaram a levar ele na minha casa. Começamos a namorar e fiquei firme na igreja junto com ele.

Por não vigiar, eu fiquei grávida e me casei rápido.

Aos 18 anos o meu filho nasceu. Quando ainda estava de resguardo do meu filho mais velho, fiquei grávida novamente, e quando meu filho mais novo nasceu eu estava com 19 anos.

Aí que não deu mesmo para voltar a estudar, virei dona de cada, mãe de família, mas não foi falta de oportunidade. Continuei um bom tempo na presença do Senhor.

Os meus filhos começaram a crescer. Aos 5 anos, o mais velho foi para o jardim de infância, depois colocamos o mais novo. Graças a Deus sempre levamos os nossos filhos para a escola, e sempre tiveram nosso incentivo.

Com o passar do tempo saímos da igreja, e o meu marido se envolveu com o tráfico. Mesmo estando na vida errada meus filhos sempre foram para a escola. Eu pensava: eu parei de estudar cedo, não quero que os meus filhos sigam o meu exemplo.

Minha família sempre foi direita, nunca se envolveu com coisas erradas. O meu irmão mais velho faz faculdade, irá se formar em advogado. O mais novo tem o 1º grau completo. A única que parou de estudar fui eu. Meu irmão

sempre pegou no meu pé para eu voltar a estudar à noite. Mas eu não quis. Como estava na vida errada, mas uma vez desperdicei a chance de voltar para a escola.

Só que eu sentia falta do estudo. Como meus filhos sempre levavam trabalho para fazer em casa, e eu não me lembrava mais, comecei a perceber como fazia falta o estudo.

A cada dia me envolvia mais com as coisas erradas, aí eu vi que tinha jogado a minha vida no lixo.

Mas foi nesse momento que eu descobri como a vida é surpreendente e que não é o lugar que faz a pessoa, mas sim nós é que fazemos o lugar. Foi na cadeia que comecei a dar valor de verdade às coisas.

Tomei vergonha e retornei para a escola, e comecei a me lembrar do passado, e de como o estudo é importante e do quanto me fazia falta a escola.

Eu, agora, tenho muitos planos para quando sair deste lugar. Eu quero terminar os estudos, mas como eu sei que na cadeia não irá dar para concluir, irei concluir lá fora.

Mesmo estando neste lugar eu incentivo meus filhos a estudar. Graças a Deus eles são ótimos alunos, só tiram notas 9 e 10. O mais velho até ganhou uma bolsa de estudos. Estão fazendo cursos, o mais velho também gosta de desenhar.

Comecei a estudar ano passado no Bangu 7, até junho. Depois fui transferida para o Talavera Bruce. Estou até hoje estou estudando. Ano passado estava na 701 e hoje estou na 801.

Quando eu voltei a estudar na cadeia, passei a me lembrar da minha infância, parecia que eu estava começando pela primeira vez.

A cada dia me esforço para aprender e para relembrar as matérias que estudei na minha infância, procuro me interessar pelos trabalhos.

Hoje vejo a importância do estudo, como é importante saber ler e escrever. Sem estudo não somos nada, porque aqui na cadeia passamos o maior tempo escrevendo para a nossa família.

A escola tem a cada dia tem nos ensinado a sermos pessoas e a nos expressarmos.

Ficamos muito felizes quando chega segunda-feira e sabemos que iremos aprender algo novo. É muito triste para nós quando chegam as férias e sabemos que não iremos ter aula.

A escola é um preparo especial em nossas vidas, nos oferece excelente formação.

Na escola somos livres para expressar nossas ideias, e somos livres para pensar.

Bons filhos se preparam para o sucesso, bons alunos se preparam para receber o diploma, alunos fascinantes se preparam para a vida.

Estudar não é ser servo das culpas do passado. Nem escravo das preocupações. Estudar é ter tempo para as coisas que se ama, é ler, se entregar, sonhar e recomeçar. É desenvolver a arte de pensar e expressar nossas ideias através de uma escrita. E hoje estou aprendendo a expressar minhas ideias graças a escola.

Foi na escola que encontrei pessoas especiais e grandes amigos, como os professores, a diretora e até os faxinas.

Os professores, por um pouco de tempo, nos fazem esquecer que estamos presas, nos fazem sentir pessoas normais.

Vemos o cuidado que tem por nós, e nos ensina com amor e carinho, nos tratando como alunos normais.

Admiro o zelo que a diretora tem por nós, o jeito como nos trata, até um bom dia nos faz muito bem.

Carmen Danúbio Santana, 19 anos. 9º ano do Ensino Fundamental

[...] Resumo disso tudo, o namorado dela era 157, e nos levou em um carro roubado para uma festa, mas os policiais já estavam atrás dele, e dos amigos dele. Na volta para casa fomos todos presos, e eu peguei 9 anos, mas foi provado que eu não fiz nenhum dos assaltos. Isso quer dizer que "quem anda com porcos, farelo come" (Carmen).

Quando eu comecei a estudar tinha 3 anos. Estudei em colégio particular chamado Tia Carmen, mas infelizmente tive que sair, pois minha mãe não tinha mais condições de pagar.

Com 4 anos fui para um colégio público chamado Alfredo Valadão. Tive que voltar para o jardim de infância. Minha professora se chamava Tia Nélia. Aprendi a pintar, a reconhecer as cores, a desenhar, a brincar. Aprendi a conviver com outras crianças. Mas não fiquei somente um ano no jardim, tive que ficar dois anos, pois não tinha idade para passar de ano.

Após o jardim, fui para o CA. Estudei com a professora Amália. Nessa série, eu aprendi a ler e a escrever, apesar de eu ter tido muita dificuldade em aprendizagem, mas com a paciência da minha professora, eu consegui aprender.

Nesse colégio, Alfredo Valadão, eu fui até a 4ª série, não me lembro muito da 1ª série, mas na 2ª série eu aprendi muita coisa com a minha professora Ana Maria. Fazia educação física, aprendi a fazer contas, a escrever melhor, participei da eleição de sinhazinha e ganhei. Foi muito bom, dancei na festa junina, e o mais engraçado foi que o meu par não foi, e eu tive que dançar com a minha professora.

Na 3ª série estudei com a tia Isméria, a minha melhor professora. Ela me ensinou muitas coisas boas, não lembro muito dessa série.

Na 4ª série também estudei com ela. Nessa série eu fiz educação física, participei de várias competições de futsal handball e volleyball. Fui a outras escolas competir com outras pessoas. Foi bom, mas pena que era meu último ano no Alfredo Valadão. Tive formatura, foi linda. Que pena, pois eu tive que me despedir de todos os amigos que eu tinha feito e também professores muito bons, mas fazer o que....seguir em frente, passei de ano, e infelizmente, tive que trocar de colégio, fui para o colégio Hebert Moses.

No começo até que eu gostava, pois tinham muitas pessoas que eu conhecia, mas com o passar do tempo fui vendo que não era nada do que eu pensava. Faltavam professores direto, quase não tive aula. Passei a faltar, quase repeti de série. Fui para a 6ª série, continuei lá, mas quase no meio do ano eu saí e fui estudar na escola Mario Paulo, em Irajá. Gostei muito de lá, os professores eram ótimos. Comecei a fazer aula de dança na escola, essa foi a melhor escola que eu estudei, pois fiz vários amigos de verdade.

Nessa escola muitas coisas aconteceram. Conheci uma menina que virou minha amiga, pois foi a única que chegou em mim quando eu mais precisava, pois eu tinha brigado logo no começo das aulas com uma garota que se dizia minha amiga, e era a única que eu falava.

Essa menina que me ajudou, a Juliana, eu até hoje falo com ela. Tivemos uma amizade muito forte, e isso já faz seis anos. Mas desde o começo da minha amizade com ela, a minha mãe falava que ela não era uma boa amizade, mas eu não dava ouvidos. Realmente eu via que ela não era muito certa, mas eu mesmo assim continuei andando com ela.

Conheci pessoas erradas. Ia para bailes, cheguei até a namorar um que era "157" (crime de roubo), mas ele acabou morrendo num assalto em 2010.

Sosseguei em casa depois da morte dele, pois minha mãe não deixava eu ir para a casa da minha amiga, pois ela achou muito estranha essa morte do meu namorado, porque ela não sabia o que ele fazia

Porém, um dia a minha amiga apareceu e pediu para eu voltar para a casa dela, para nós irmos ao baile. Minha mãe não estava deixando, mas eu teimei e fui. Com isso o tempo foi passando e eu continuei a andar com ela.

Ela nunca foi uma pessoa que traficasse, roubasse, etc. Mas, infelizmente, andava com pessoas erradas e me levava junto.

Resumo disso tudo, o namorado dela era 157, e nos levou em um carro roubado para uma festa, mas os policiais já estavam atrás dele, e dos amigos dele. Na volta para casa fomos todos presos, e eu peguei 9 anos, mas foi provado que eu não fiz nenhum dos assaltos. Isso quer dizer que "quem anda com porcos, farelo come".

Dando continuidade a história da escola Mario Paulo...

Nessa escola, eu fiz aula de desenho, agora sou craque em desenhar.

Vou confessar, eu não sou muito boa em lembrar, tenho a memória muito fraca, mas estou me esforçando para contar a minha história na escola.

Na Escola Mario Paulo, eu conheci um menino. Eu era apaixonada por ele, apesar dele não me dar confiança. Mas eu não desistia, e consegui ficar com

ele, mas escola é fogo... as meninas se jogavam na cara dele. Eu acabei pegando uma delas agarrada com ele. Sofri muito por ele, mas com o passar do tempo, vi que não era a pessoa certa. Eu era da sala dele, mas eu fazia de tudo para me distrair, estudava muito para esquecê-lo, e olha que consegui. Nessa escola eu aprendi a me dar com outras pessoas de outros lugares. Eu me dava super bem com os professores. Todos os eventos que tinham, eu participava e ajudava também.

Com isso tudo, eu aprendi a enfeitar, a fazer enfeites, a pintar. Com o que aprendi na escola, comecei a trabalhar em buffet de festa, e trabalhei também como decoradora, cheguei até a fazer alegorias no carnaval.

Nessa escola, fiz aula de dança e participei de vários concursos. Dancei até em um lugar lá na cidade, só que eu não lembro o nome. Dancei também na lona cultural. Foi muito bom tudo o que eu fiz nessa escola. Se eu pudesse não teria saído, mas, infelizmente, eu tive que sair, pois eu tinha que ir para o ensino médio.

Acho que é só isso. Quando eu saí dessa escola chorei tanto, pois tive que me separar das pessoas que eu gostava, das amizades que eu tinha feito, dos professores que me ensinaram muitas coisas boas.

Fui para o Colégio Visconde de Cairu, um colégio no Méier, muito longe da minha casa. Eu saía de casa às 11 horas da manhã e chegava às 20 horas. Era muito cansativo, não dava tempo de fazer nada, e além disso era um colégio muito fechado, a maior bagunça. Aí eu pedi para minha mãe me tirar, pois eu não conseguia aprender nada. Saindo de lá, eu fui estudar em um colégio de professores, em Madureira, Colégio Carmela Dutra. Estudei durante dois anos. Não gostei de lá, pois apesar de ser um colégio para se formar em professor, os professores faltavam muito, eu não fazia amizades,

só ficava sozinha. Tinha muita gente metida a ser melhor que os outros. Essa escola foi tão insignificante para mim que eu nem tenho lembranças de lá.

Mas algumas coisas eu fiz. Aprendi a apresentar trabalhos na frente de todos, aprendi a fazer trabalho em grupo, até teatro eu tive que participar. Fiz como painel de uma favela, e apresentei como era a vida das pessoas lá. Elaboramos uma invasão na favela. Aprendi a pesquisar na internet, a elaborar texto.

Uma das coisas que eu gostei foi quando eu tive que apresentar um trabalho sobre maculelê, uma dança africana. Além de ter que pesquisar e apresentar, eu também tive que dançar no dia da festa da escola. Um grupo de vinte pessoas teve que colocar uma saia de palha, top branco, ficar descalças e com dois paus nas mãos. Uma dança muito boa, eu adorei.

Só lembro disso dessa escola aí.

Saí da escola, mas eu não tinha terminado. Parei no 2º ano do ensino médio, fiquei um ano sem estudar, mas trabalhei, fiz curso e resolvi voltar a estudar em 2011.

Fui para o colégio Souza Marques, em Brás de Pina. Mal comecei a estudar, eu vim presa, uma pena, pois eu já estava me adaptando, eu estudava à noite e trabalhava de manhã.

Essa é a minha história na escola, quando eu estava na rua. Mas se Deus quiser logo irei embora, e irei continuar onde eu parei.

Minha mãe falou que não tem muita lembrança da escola, pois faz muitos anos que ela estudou, e também ela parou de estudar na 8ª série, tinha que ajudar a minha avó com os deveres de casa, pois minha avó trabalhava muito e tinha sete filhos para criar.

Quando eu estudava minha mãe me dava muito apoio, me ajudava nos deveres de casa. Ela queria que eu ficasse no Colégio Carmela Dutra, mas eu vi que ser professora não era o que eu queria. Ela ficou muito triste, mas eu não consegui me adaptar ao colégio.

Eu fui presa em 2011, sou primária, e tenho fé que irei embora, pois eu vim presa porque estava dentro de um carro roubado.

Eu sempre gostei de estudar. Como eu não posso trabalhar, entrei na escola Roberto Burle Marx, aqui no TB (Talavera Bruce). Gosto muito de tudo e de todas da escola.

Essa escola para mim é uma distração. Quando vou à escola parece que estou fora do presídio, e também os professores nos tratam super bem. Nessa escola, eles não têm muito tempo para ensinar, mas eles tentam dar o melhor para nos ensinar. Os professores nos dão muita força.

Débora Olegário, 21 anos, 1º ano do Ensino Médio

A experiência que tenho sobre a escola Roberto Burle Marx são as das melhores, pois nos ensinam tudo aquilo que é bom em nossas vidas. O sentido que tem a escola prisional na minha vida é que mesmo estando presa num lugar horrível como todos falam, ela nos dá o direito de se redimir, de se expressar, e de querer ser algo diferente na vida [...]. Esse tempo na cadeia não pode ser jogado fora, ele será aproveitado como uma lição de vida. Os estudos e muito mais que obtemos nesse lugar, eu quero levar para o "mundão". (Débora).

As lembranças que tenho da escola não são boas, pois tive que trabalhar para me sustentar. Trabalhando quase não tinha tempo de ir às aulas. Eu gostava muito dos estudos. O meu contato com a escola era muito bom, graças a Deus. Tive e estou tendo a oportunidade de estudar novamente, mesmo estando presa.

Não tenho filhos na escola. Eu não tenho como saber da relação sobre filhos na escola, pois não sou mãe, só sou tia. Meus sobrinhos estudam e a relação deles com a escola é maravilhosa.

Eu não frequentava mais a escola quando fui presa, pois eu trabalhava muito. Minha mãe quando estudava era uma ótima aluna, meu pai também estudava e era um ótimo aluno. Eles viam a escola como a melhor coisa a se fazer. Estudar para crescer na vida, ser alguém na vida também, pois com estudo você consegue aquilo que você deseja, que é ser o orgulho da família.

A experiência que tenho da escola é que sem os estudos nós não somos nada, e para nossa vida os estudos são tudo.

A experiência que tenho sobre a escola Roberto Burle Marx são as das melhores, pois nos ensinam tudo aquilo que é bom em nossas vidas. O sentido que tem a escola prisional na minha vida é que mesmo estando presa num lugar horrível como todos falam, ela nos dá o direito de se redimir, de se expressar, e de querer ser algo diferente na vida. Poder aprender, e quem sabe um dia fazer uma faculdade para poder ser uma pessoa digna perante a sociedade brasileira, pois os interesses que tenho são de poder participar de uma ressocialização perante a sociedade, ter algum direito de poder fazer um curso de informática, telemarketing, e outros a mais, se assim for da vontade do Juíz, pois desejo sair deste lugar uma pessoa diferente, uma pessoa nova e disposta e enfrentar um emprego de carteira assinada, ter tudo aquilo que um

ser humano merece e andar de cabeça erguida, pois quero que minha mãe sinta orgulho de mim, não só aqui, mas pela vida toda, pois fico tão triste tendo ela aqui do meu lado, vendo o sofrimento dela.

Se eu tivesse a chance de escolher entre a minha liberdade e a dela, eu pediria a papai do céu para mandar a dela, pois não aguento ver minha mãe sofrendo dentro deste lugar. Peço todos os dias para ela ir embora, pois só assim irei ficar tranquila, pois esse lugar não é lugar para nenhuma pessoa. Um lugar que nós, seres humanos, não devemos falar que nossos inimigos merecem, pois ninguém merece passar e nem cair num lugar horrível desse.

O que eu sinto é que a vida da gente muda totalmente. A gente fica mais sensível, aparece uma porção de doenças. É um lugar que temos que nos cuidar, pois corremos o risco de pegarmos várias doenças, por isso, temos que tomar bastante cuidado, e zelar pela nossa saúde.

As mulheres dentro desse lugar aprendem também a se cuidar, dar mais valor a nossa família, e as nossas vidas. Estar presa para mim significa uma lição de vida. Aprendi coisas boas e ruins nesses três anos que estou presa. Aprendi a dar valor a tudo aquilo que minha mãe que tanto me ama me falava, para eu tomar cuidado, parar de andar com pessoas erradas, procurar ir para a escola, procurar um emprego para eu ser alguém na vida.

Gostaria que Deus me desse uma outra oportunidade de escolha de vida. Eu com toda a minha força iria procurar ser uma filha estudiosa, companheira, honesta e muito mais.

Hoje, com os meus 21 anos e com esse tempo todo presa, estou aprendendo muitas coisas boas para quando sair de liberdade passar para outras pessoas que cadeia não são flores, e que não é uma coisa boa, mas nós seres humanos aprendemos muita coisa.

Nesse tempo que vivemos em privação de liberdade aprendemos coisas boas como: estudar, trabalhar, aprender como se constrói uma família.

Esse tempo na cadeia não pode ser jogado fora, ele será aproveitado como uma lição de vida. Os estudos e muito mais que obtemos nesse lugar, eu quero levar para o "mundão". Mostrar para todos a vida que é aqui dentro, pois, desta forma, irei salvar muitas vidas e muitas pessoas de virem para um lugar deste, pois este lugar eu não desejo nem para o meu pior inimigo.

Ao sair daqui eu pretendo ter uma vida nova e ter o meu jeito mudado, quero dar continuidade aos meus estudos, pois quero ser uma filha digna aos olhos da minha família e da minha mãe. Ser uma pessoa da confiança de todos, pois não quero mais ter essa vida que eu levava na rua.

Quero uma vida diferente....poder andar de cabeça erguida, poder olhar para um lado e para o outro sem ser debochada por ninguém, e que ninguém venha rir de mim na rua.

O estudo faz bem para a alma de qualquer pessoa, a escola nos traz o que seria o primeiro milagre de uma vida com mais sinceridade, honestidade, inteligência e muito mais para as nossas vidas.

As famílias passam anos economizando para que nada faltasse em nossos estudos, pois é com ele que conseguimos ser alguém na vida, que podemos conseguir um emprego melhor, pois hoje em dia, se nós não tivermos estudos o único emprego que conseguimos é o de auxiliar de serviços gerais. Eu quero ter uma coisa melhor na minha vida, que eu possa dar de melhor para a minha família e sobrinhos.

O sentido da escola prisional em minha vida significa muita coisa, como: mudança de vida, respeito à sociedade, e uma possibilidade de ressocialização perante a população brasileira, pois os estudos no sistema prisional nos

passam muitas coisas boas como aprender a passar adiante uma possibilidade para as pessoas que buscam vidas novas.

Jane Cardoso Rodrigues Camilo, 2º ano do Ensino Médio

Logo que entrei na adolescência me envolvi com drogas, o que me fez ir perdendo o interesse pelas aulas, porque tudo ficava chato. As amigas da escola pareciam não falar mais a minha língua. Então, comecei a me afastar de tudo e de todos (Jane).

Olá, meu nome é Jane Cardoso. Venho por meio dessas folhas, relatar alguns fatos da minha vida e como o ensino é importante e pode junto com a educação modificar uma vida.

Hoje eu tenho 22 anos, e me encontro presa há 3 anos e 2 meses. Mas não foi por falta de oportunidades, pois lá fora já estudava na 8ª série do ensino fundamental, não concluído.

Logo que entrei na adolescência me envolvi com drogas, o que me fez ir perdendo o interesse pelas aulas, porque tudo ficava chato. As amigas da escola pareciam não falar mais a minha língua. Então, comecei a me afastar de tudo e de todos.

De certa forma, não conclui porque não tive incentivo, sei que isso não é desculpa, pois existem muitos que hoje são pessoas conceituadas que não tiveram o apoio de seus familiares.

Na minha casa era assim....

O meu pai pagava no "pé" por causa do estudo, pois ele não teve a mesma oportunidade que eu tive antes, ou era trabalhar ou passar fome, então, ele não teve muita chance de estudar.

A minha mãe não ligava muito para mim, ela é meio alcoólatra, e por isso não foi muito presente. Eu tenho também um irmão, e por ele se sentir livre também abandonou o estudo cedo e criou a sua própria família.

Eu fui criada pela minha avó materna, e aos 12 anos de idade optei em ir morar com os meus pais. A minha família é de classe baixa e por isso não são instruídos em certos assuntos, principalmente em drogas. Isso foi um prato cheio para eu me afundar nas drogas sem que ninguém percebesse.

Então, comecei a caminhar em uma rua sem volta, me iludindo com coisas banais, que com um piscar de olhos foram embora. Sabe aqueles sonhos de criança? Nesse momento eles não existiam. Comecei a viver uma realidade que eu procurei, não havia mais inocência, agora ela deu lugar a uma malícia, uma vontade de viver sem viver, de conquistar um mundo proibido que naquele momento era o meu mundo.

Eu já não era mais criança, sabia muito bem me virar sozinha, eu não tinha mais paciência de ficar sentada horas e horas em uma cadeira olhando para o quadro com vontade de aprender.

Agora o meu professor era outro, um que não tinha tanta paciência de ensinar, um que se eu errasse talvez não iria me dar uma nova oportunidade de aprender. Esse professor era o famoso mundo.

Sabe aquela frase que diz assim: "se não aprende em casa, aprende com o mundo". Comigo foi diferente, pois aprendi tudo em casa e esqueci de pôr em prática no mundo. Então quando dei por mim, já havia se passado alguns anos, e estava mais dependente da droga do que outra coisa.

Meus pais não perceberam que eu estava ausente, e que sua querida filha(já não se sentia querida assim), e que todo aquele amor já não valia nada, pois naquele momento aprendi a amar outra coisa: a droga.

Parece uma história fictícia, mas é a pura realidade, quero dizer, a minha realidade. E o pior ainda não havia acontecido.

Com o passar do tempo, nada mais era fácil, a droga já não era dada, mas agora eu tinha que comprar. Mas como se eu não trabalhava?

Pedir aos meus pais, nem pensar, eles podiam desconfiar, ou se me dessem, seria uma merrequinha que não daria para fazer nada. Então pensei: vou fazer sexo por dinheiro. Mas como nem isso é fácil, comecei a me arrepender de tudo, mas não tinha forças para sair.

Na prostituição consegui alguns trocados, mas dinheiro sujo vai embora rápido, e não satisfazia o meu vício. Então, comecei a tramar outro plano, e sem querer descobriria mais uma porta, que com certeza, me arrependeria depois, mas naquele momento eu não sabia, só queria me dar bem.

Então, comecei a namorar bandido. Foi a melhor coisa que havia no momento, pois era ele que tinha o que eu gostava.

E como nada são flores, comecei a sentir na pele as consequências da minha escolha, pois com o passar do tempo, ele começou a me agredir todos os dias, e com isso eu virei uma pessoa amargurada, sem esperança, sem amor, sem nada de bom. Então, pelos cantos, comecei a imaginar e a recordar de como a minha vida poderia ter sido diferente.

Comecei a lembrar de como era bom acordar de manhã para ir à escola, lembrei das verdadeiras amizades. Quando eu era criança, eu amava jogar queimado na escola, eu era campeã, ninguém ganhava de mim. Confesso que as vezes eu perdia, mas era raramente.

Na sala de aula sempre me destacava, as outras alunas me admiravam, algumas me invejavam. Para mim uma das melhores horas era o recreio....como era boa a merenda, as bagunças. Todos se reuniam para comer, juntávamos

alguns trocados que nossos pais nos davam para comprar refrigerantes, e o resto de balas e pirulitos. Naquela época algumas moedinhas pareciam um tesouro. Como me sentia feliz.

Hoje eu vejo que aquilo que era vida, me envergonho ao ver muitas das minhas colegas com sua vida formada, respeitada, e eu aqui, afundada na lama. Estacionei no tempo.

Mas, voltando aos momentos felizes...eu também tinha outras atividades. Fazia parte de uma banda escolar, tocava lira, prato e depois fiquei na ala de frente como balisa. Era ótimo o jeito que todos me olhavam com ar de orgulho. Nós fazíamos viagens para competir com outras escolas. Tinha um batalhão de gente. Sempre a minha perna tremia, mas era tão bom.

Eu também fiz parte de um time de futebol feminino, eu era goleira, fiz algumas viagens, também cheguei a ganhar alguns troféus. Mas a coisa mais emocionante que fiz foi na 4ª série do ensino fundamental. Eu me lembro que eu era muito pequena e participei de um concurso de poesia, e quando eu menos esperava, eu ganhei o 1º lugar. Comecei a chorar quando anunciaram o meu nome no microfone como ganhadora. Lembro que eu tinha que dizer algumas palavras, agradecer ou coisa assim. Porém a única coisa que saía da minha boca eram soluços de tanto chorar. Não sei explicar ao certo porque era uma mistura de alegria, medo e muito orgulho de mim mesma. Hoje eu me pergunto: para onde foi tanto talento? E como eu desperdicei tanto dom?

É certo que nem eu mesma sei, só me lembro que foi como uma bola de neve. Veio, me envolveu, e quando eu percebi já estava dentro. No início da queda eu pensava que as coisas que eu fazia não tinham nada a ver, mas agora eu vejo que cada segundo mal vivido pode nos levar a consequências devastadoras.

Com 19 anos parei, pensei e cheguei a conclusão que não dava para viver da maneira como eu estava vivendo. Percebi que ainda dava tempo de me regenerar, e que ainda eu poderia ser melhor do que eu era.

Então, fugi da casa do meu ex-marido e fui me abrigar na casa do meu irmão que era bandido também (sei que não foi uma boa escolha, mas era o único jeito de eu continuar viva). Onde meu irmão gerenciava (boca de fumo), o meu ex-marido não podia entrar, então, dessa forma me senti mais segura, já que o meu ex-marido não tinha mais como tentar sobre minha vida.

Mas, eu me esqueci de uma outra coisa, da lei, pois de certa forma eu ainda continuava vivendo fora dela. Com um mês que eu estava morando com o meu irmão, eu fui presa, por tráfico e associação.

Para dizer a verdade eu não traficava, mas não me considero inocente, pois eu estava de certa forma vinculada aquilo tudo. Eu tinha jogado a minha vida no lixo e justo naquele momento que eu queria melhorar.

Mas, foi nesse momento, que eu descobri como a vida é surpreendente, e que não é o lugar que faz a pessoa, pois é a pessoa quem faz o lugar, e por incrível que pareça, foi nesse lugar sombrio chamado cadeia, que eu comecei a aprender e a viver de verdade. Comecei a pôr em prática todos os meus sonhos de criança e fazer novos sonhos de adulto.

Tomei vergonha e retornei para a escola. Comecei a lembrar do passado e dos sonhos que eu fazia para o futuro. Lembrava da pessoa que eu gostaria de ser e não consegui, dos sonhos que ficaram para trás.

Com isso encontrei novas amizades, e mesmo presa me sinto reintegrada à sociedade. Tenho professores que são meus amigos, de certa forma sou vista e lembrada por todos eles. Hoje eu vejo o cuidado que eles têm por mim. Em cada evento, cada ensino, percebo o amor e o carinho que

cada um sente por mim. Pessoas que antes não me conheciam, agora eu posso chamar de amigos, cada professor, cada um.

Outra coisa que eu admiro é o zelo que a professora tem por nós. O jeito como ela nos olha, o significado de cada olhar, cada gesto. Hoje eu sei desvendar.

Na alegria meus amigos me conheceram, mas foi na tristeza que eu conheci os meus amigos.

5.2- As categorias de análise

En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. [...] Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y validez que han tenido siempre los relatos de investigación. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21)

A fim de compreender como as alunas que estão em condição de privação de liberdade organizam e (re)significam suas experiências, em especial, de escolarização, conforme apresentado anteriormente, elegi alguns temas a serem explorados por meio de uma análise que resultou nas categorias família, infância e escola prisional.

Após passar pelas duas fases que compõem esta análise, que são: a pré-análise e a exploração do material, coloquei-me a estudar a terceira e última fase que diz respeito ao tratamento dos resultados e a interpretação dos dados coletados.

5.2.1- Família

No meu caso, meus pais foram super exemplares, mas eu com minha ignorância mais uma vez não dei valor, e dei um grande desgosto para os meus pais, abandonando a escola.

Meus pais sempre foram trabalhadores, e eles sempre deixaram bem claro a importância dos estudos. Eles nos ensinaram que estudando nós poderíamos alcançar um ponto de vida melhor (Vivian).

No Brasil, estudos abordando a família em suas relações com a vida escolar dos filhos ainda é pouco explorado. Segundo Romanelli, Nogueira e Zago (2000) nas décadas de 1980 e 1990 foram realizados levantamentos dedicados ao assunto, em quatro números temáticos de periódicos científicos que circulavam pelo país na área de Educação ou em área afins, sendo encontrados num universo de trinta e sete artigos apenas três abordando especificamente o assunto ²⁶.

Os autores fazem uma consideração importante ao destacar que:

A "relação família e escola" refere-se a uma problemática extremamente ampla, suscetível de ser abordada com base em diferentes campos disciplinares e grupos temáticos [...]. O fato é que grande dispersão vem dificultar a realização de um trabalho de organização e classificação dessa produção, de modo que não dispomos de um levantamento, de um "estado da arte" das diferentes tendências temáticas e teórico-

²⁶ Os quatro periódicos referem-se: 1)1981: Cadernos de Pesquisa (A família em questão); 2)1992: Psicologia USP (Família e educação); 3)1994:Cadernos de pesquisa (A família em destaque); 4) 1997: Cadernos Cedes (Família, escola e sociedade).

metodológicas dos estudos que abordam as relações entre as famílias e a educação escolar, no Brasil (2000, p. 10).

Zago (2000) ao escrever sobre os processos de escolarização nos meios populares buscou compreender nas relações microssociais, a formação dos percursos escolares a partir das condições objetivas de escolarização, das práticas e dos significados definidos pelos sujeitos implicados: pais e filhos. Deve ficar claro que a minha intenção durante esta análise não é realizar um estudo aprofundado sobre o tema, mas sim apontar o quanto "a família, por meio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado" (ZAGO, 2000, p. 20).

A relação dos filhos com a família, em grande medida, não ocorre de forma mecânica, como destaca Lahire (1997), mas sim por meio de uma configuração de fatores que levam a sua interdependência. É claro que esta relação de interdependência não tem caráter normativo, pois devemos considerar o papel do aluno, enquanto filho, como:

Parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais (ZAGO, 2000, p. 21).

Durante a leitura dos memoriais, pude perceber que a família sempre aparecia na escrita das alunas, ou melhor, estava sempre presente nos discursos de escolarização.

Isso me fez pensar que a família é uma categoria importante para nos ajudar a refletir sobre suas relações com a escola, e o quanto esta pode influenciar na tomada de decisões, embora saibamos que outras instâncias de

socialização também contribuem na tomada de decisões, não estando esta responsabilidade apenas associada à família. A aluna Maria destaca em seu memorial:

Os meus pais tiveram três filhos, eu sou a mais velha, e têm dois homens. Os meus irmãos sempre estudaram. Até os 14 anos eu estudava, quando fiz 15 comecei a namorar e a fazer amizades com pessoas erradas. Então, foi quando eu decidi parar de estudar. Como meu tio era gerente de um supermercado, resolvi pedir um emprego, e ele conseguiu como caixa. Eu havia ganhado uma bolsa de estudos, mas por querer andar com pessoas erradas eu não me interessei pelo estudo, só queria saber de pagodes e de andar com bandidos, e o meu namorado era um deles.

Durante a leitura dos memoriais, ficou claro que a família tem um lugar especial, e que nem sempre a figura do pai é destacada com relevância, mas percebemos que a figura da mãe aparece muitas vezes de forma exaltada, como sendo a figura mais estimulante e incentivadora do processo educacional. Uma das hipóteses para isso é que as histórias de família são contadas por mulheres, talvez daí decorresse a valorização da mãe no contexto familiar, levando em consideração que grande parte das nossas colaboradoras é mãe. Podemos perceber uma dessas passagens na escrita das alunas Carmen e Maria.

Quando eu estudava minha mãe me dava muito apoio, me ajudava nos deveres de casa. Ela queria que eu ficasse no Colégio Carmela Dutra, mas eu vi que ser professora não era o

que eu queria. Ela ficou muito triste, mas eu não consegui me adaptar ao colégio (Carmen).

Entre os 9 e 10 anos, eu fui chamada para participar de eventos na escola. Eu sou um pouco tímida, mas sempre tive o apoio da minha mãe. Eu era esforçada, tinha notas boas. Eu adorava fazer trabalhos na cartolina. Era elogiada pela minha letra e o capricho com que eu fazia os desenhos (Maria).

Dos nove memoriais, observa-se que em cinco as alunas mencionam alguma forma de preocupação do pai ou da mãe em relação aos estudos. Em três memoriais as alunas não fazem nenhuma declaração quanto à participação dos pais no universo escolar, e em um memorial a aluna ressalta que a mãe nunca precisou se preocupar com os estudos da filha, conforme podemos perceber na fala abaixo:

Sempre gostei de estudar. A minha mãe nunca precisou se preocupou comigo, pois nunca dei trabalho a minha mãe na escola (Mariana).

Sobre este assunto, é interessante pontuar o caso da aluna Jane, pois a mesma diz o seguinte em seu memorial:

De certa forma, não conclui porque não tive incentivo, sei que isso não é desculpa, pois existem muitos que hoje são pessoas conceituadas que não tiveram o apoio de seus familiares.

Porém, ao continuar a leitura do mesmo, percebemos que há um conflito de ideias, onde ela ressalta certa preocupação do pai em relação aos seus estudos.

Na minha casa era assim....

O meu pai pagava no "pé" por causa do estudo, pois ele não teve a mesma oportunidade que eu tive antes, ou era trabalhar ou passar fome, então, ele não teve muita chance de estudar.

Observa-se, então, pela fala da aluna que ela tinha cobranças do pai, mas não entendia estas cobranças como incentivadoras. Continuando a leitura, abaixo, ela destaca a ausência da mãe no processo escolar, talvez por isso, ela tenha se referido à falta de incentivo, porque a figura da mãe é tão representativa, provavelmente a fez expressar que não houve incentivo. Ao ler o memorial todo desta aluna, segundo indícios, percebe-se que durante um período da infância, o pai encontrava-se preso, e realmente, neste caso, ela não teve o apoio dos pais, somente quando este retornou à casa, após sair da prisão, foi que passou a apoiá-la.

A minha mãe não ligava muito para mim, ela é meio alcoólatra, e por isso não foi muito presente. Eu tenho também um irmão, e por ele se sentir livre também abandonou o estudo cedo e criou a sua própria família.

A figura dos pais é bastante relevante, mas a possibilidade de romper com a ausência de estímulos dos pais também é, e isso passa por frequência em outros espaços. Os pais são importantes, mas a tentativa de cada uma delas de encontrar caminhos e se amparar em outras possibilidades para fazer o certo vai além da determinação individual, pois mesmo na ausência dos pais, as pessoas buscam se espelhar em alguém.

As alunas ao narrarem sobre o contato que seus pais tiveram com os estudos, enfatizam que muitos não chegaram nem a cursar o antigo ensino

primário completo, o que hoje corresponderia ao primeiro segmento do ensino fundamental.

Dentre os memoriais analisados chamou atenção também o da aluna que fala da escolarização dos pais como lembranças escolares, assim como também fala da escolarização dos filhos. Este memorial mostra que ela não se dissocia em nada da família. Está tão vinculada que sua narrativa é permeada pelas notícias sobre os pais, como se a escolarização deles fosse memória que ela pudesse narrar. Ao falar sobre a escolarização de seu filho Alessandra destaca:

Ele também entrou na escola cedo, mas sempre teve muita dificuldade de aprender, pois quando ele tinha 3 anos, eu fui presa, e quando ele estava com 5 anos, o pai morreu. Então, é muita coisa para uma criança. Ele já fez tratamento psicológico, e também com fonoaudiólogo. Ele é gago e muito nervoso. Já fui chamada muitas vezes na escola porque ele bate nas crianças, e quando ele está nervoso ninguém consegue segurar.

É recorrente na escrita das alunas o abandono dos estudos por parte de seus pais em virtude da necessidade da conquista de um emprego. Dos nove memoriais apenas três destacam a escolaridade dos pais, sendo 8ª série, o nível mais alto de escolaridade alcançado por uma mãe. Porém, mais interessante ainda é pontuar que mesmo eles não apresentando muito estudo, todos consideram como essencial a vida escolar, que para eles se apresenta como uma "oportunidade de ser alguém na vida". Nos memoriais, pude notar que as alunas fizeram uma espécie de retrospectiva, onde rememoram os conselhos dos pais, que diziam que elas precisavam estudar para vencer na

vida e que procuravam passar os mesmos conselhos para os seus filhos, reconhecendo o quanto o estudo faz falta, o quanto ele se apresenta como uma possibilidade de conseguir algo melhor.

Percebe-se que os pais depositam na escola uma expectativa de projeção muito alta, como relata a aluna Débora:

Eu não frequentava mais a escola quando fui presa, pois eu trabalhava muito. Minha mãe quando estudava era uma ótima aluna, meu pai também estudava e era um ótimo aluno. Eles viam a escola como a melhor coisa a se fazer. Estudar para crescer na vida, ser alguém na vida também, pois com estudo você consegue aquilo que você deseja, que é ser o orgulho da família.

Em pesquisa realizada por Zago em torno da escolaridade nos meios populares, no ano de 1998, ficou indicado que os pais depositam uma alta expectativa na escola, atribuindo a esta um espaço de proteção e alta expectativa em relação ao futuro de seus filhos. De acordo com ZAGO (2000):

No caso específico de nossa pesquisa, o reconhecimento da educação escolar como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar, é variável colocada pelos pais de forma recorrente, independentemente das diferenças internas do grupo estudado. Uma análise do significado que eles atribuem à escolarização de seus filhos revela que a valorização da instrução se alicerça ao menos sobre dois pilares: o que

corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro, voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização (p 23-24).

A escola é apenas uma das instâncias de socialização do jovem, existindo, portanto, outros espaços que também influenciam nas suas tomadas de decisões. É ilusão pensar que a escola funcione como um espaço de proteção inconteste, pois se assim ocorresse várias alunas que estudavam, conforme mostram os memoriais, não entrariam para o mundo do crime. Esta idealização da escola como espaço protegido e de "proteção" é repetido como se não houvesse riscos em seu interior e como se a escola sofresse algum tipo de isolamento social. Como mostra o caso da aluna Carmen que declara haver se envolvido com uma má companhia na escola. Neste caso, a escola é um espaço diferenciado por causa da experiência das amigas, mas tampouco se pode esperar dela e nela tanta capacidade protetora. Conforme relata:

Nessa escola muitas coisas aconteceram. Conheci uma menina que virou minha amiga, pois foi a única que chegou em mim quando eu mais precisava, pois eu tinha brigado logo no começo das aulas com uma garota que se dizia minha amiga, e era a única que eu falava.

Essa menina que me ajudou, a Juliana, eu até hoje falo com ela. Tivemos uma amizade muito forte, e isso já faz seis anos. Mas desde o começo da minha amizade com ela, a minha mãe falava

que ela não era uma boa amizade, mas eu não dava ouvidos. Realmente eu via que ela não era muito certa, mas eu mesmo assim continuei andando com ela [...]. Ela nunca foi uma pessoa que traficasse, roubasse, etc. Mas, infelizmente, andava com pessoas erradas e me levava junto.

Das seis alunas que declaram ser mãe e que falam da escolarização de seus filhos, uma particularmente, chamou-me atenção, pois ao narrar sobre o incentivo dos seus pais em relação aos estudos, ela também faz uma auto-análise da postura dela no papel de mãe. O caso mais emblemático é o da aluna Alessandra. Percebe-se que em seu memorial ela quase não fala de sua escolaridade, mas explicita a condição de estudo da filha e do filho. Ressalta em seu memorial a idade que cada um começou a estudar, as atividades desenvolvidas nas escolas de seus filhos, o grau de dificuldade escolar de seu filho, e até mesmo os tratamentos realizados em prol de sua melhora.

Em seu memorial, Alessandra escreveu um tópico apenas para falar da vida escolar de seus filhos. Inicia esta fala do seguinte modo:

Meus filhos na escola...

Poliana entrou na creche com 2 anos. Aos 4 anos ela foi para uma escola patrocinada pela Petrobrás. Era uma escola muito boa. Lá, ela entrava às 7:00h, e saía às 17h. Esse tempo que ela passava na escola tinha aulas normalmente. Tinha balé, teatro, dança. Ela gostava muito. Foi a melhor aluna do balé. Faziam muitos elogios, e quando tinha festa na escola, eu ficava muito emocionada com as apresentações de teatro que ela fazia. Mas eu só pude acompanhá-la melhor, quando eu saí, e ela já estava com 9 anos.

Há dois anos atrás ela teve que sair da escola, porque a Petrobrás parou de patrocinar, então, todos os alunos tiveram que ser distribuídos para as escolas públicas. Hoje em dia ela estuda em uma escola perto de casa, e no horário da tarde ela vai para a explicadora, e à noite ela faz Jui Jitsu no mesmo lugar onde é a explicadora, mas ela diz que sente falta do balé. Hoje ela tem 11 anos e se encontra na 6ª série. Tenho muito orgulho dela.

Depois de falar sobre sua filha, Alessandra compartilha conosco um pouco sobre a vida de seu filho.

Agora vou falar do Denis...

Ele também entrou na escola cedo, mas sempre teve muita dificuldade de aprender, pois quando ele tinha 3 anos, eu fui presa, e quando ele estava com 5 anos, o pai morreu. Então, é muita coisa para uma criança. Ele já fez tratamento psicológico, e também com fonoaudiólogo. Ele é gago e muito nervoso. Já fui chamada muitas vezes na escola porque ele bate nas crianças, e quando ele está nervoso ninguém consegue segurar. Em outra ocasião, quando eu estava presa, meu pai veio na visita e me disse que meu filho tinha sido expulso da escola por ter dado um soco no olho de um aluno.

Ele aprendeu a ler com 9 anos de idade, enquanto a Poliana com 6 anos já escrevia e lia pouco, mas lia. Agora que estou presa não sei como está a rotina deles na escola, mas sei que minha mãe dá para eles o que ela não pôde dar para mim e para os meus irmãos. Mesmo estando em cima de uma cama, com

paralisia nas pernas e com obesidade mórbida, ela procura sempre colocá-los na escola e na explicadora.

Pude perceber que a todo o momento elas demonstram a necessidade dos estudos, em especial em relação aos filhos, destacando através das narrativas o quanto mesmo antes de adentrarem à prisão incentivavam os mesmos.

A escrita dos memoriais me fez atentar também para uma maior interação e comunicação entre pais e filhos, pois as presas procuravam obter informações sobre suas memórias de escolarização e também sobre a história de escolarização dos seus pais durante as visitas, fazendo com que as mesmas tivessem acesso a um passado que não chegaram a conhecer ou que muitas vezes não chegaram a tomar conhecimento. Como é o caso do memorial da aluna Cláudia, aquela que chegou a cursar escola de formação de professores por incentivo da mãe.

Minha mãe falou que não tem muita lembrança da escola, pois faz muitos anos que ela estudou, e também ela parou de estudar na 8ª série, tinha que ajudar a minha avó com os deveres de casa, pois minha avó trabalhava muito e tinha sete filhos para criar (Cláudia).

É interessante pontuar que essas narrativas são tecidas em tempos diferentes. Passado, presente e futuro se misturam, pois a todo o momento as presas tomam como ponto para reflexão o presente, ou seja, a sua vida enquanto presa, num lugar privado de liberdade. E a partir deste tempo e espaço elas buscam narrar de modo que a experiência na prisão aparece como ponto central para a reflexão que elas fazem hoje.

Provavelmente se estivessem em outro tempo e espaço a narrativa seria diferente. O que demonstra a necessidade do ato de narrar como um movimento reflexivo, onde a definição do tempo se torna algo difícil de precisar, pois são vários tempos vividos que se misturam ao tempo e espaço da prisão.

5.2.2- Infância

Quando eu voltei a estudar na cadeia, passei a me lembrar da minha infância, parecia que eu estava começando pela primeira vez (Maria).

Não pretendo fazer uma reconstituição histórica da categoria infância, mas para este trabalho me interessa a concepção que entende a infância a partir dos estudos da sociologia da infância. A consolidação de estudos sobre a sociologia da infância deu-se nos anos 1980, na França e na Inglaterra, por meio dos estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001).

Segundo Levin (1997), no século XVII, as ideias de amparo, proteção e dependência permeavam o surgimento da categoria infância, onde as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, passando a necessitar de uma rígida disciplina para que pudessem ser transformadas em adultos socialmente aceitos.

O surgimento da sociologia da infância deu-se devido à oposição da análise Durkheimiana sobre o conceito de infância. Para este a criança era considerada um simples objeto passivo da socialização adulta, ou seja, primava-se por um modelo de socialização baseada na ação dos adultos sobre as crianças.

Logo, para este trabalho procurei adotar como concepções contemporâneas de socialização da infância aquelas que apostam na construção social do ser por meio de múltiplas negociações com os seus próximos, e na construção da identidade do sujeito. Parto da premissa que a criança é um ser social em construção e que constrói sua identidade a partir de relações interativas, onde ocorrem a todo o momento negociações e trocas, inclusive com o mundo dos adultos. Corroboro as ideias de Corsaro (2003) ao defender que não se trata de estudos sobre crianças, mas sim com crianças.

Para a análise dos memoriais é importante levarmos em consideração as ideias de Demartini (2001) ao salientar que quando nos reportamos à categoria infância, devemos usá-la no plural, infâncias, "porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto" (p.4), já que são infâncias marcadas por contextos e experiências de vida específicas.

Considero significativo eleger a infância como uma categoria de análise, já que:

Indagar la memoria de la infancia permite, de manera particular, una comprensión del pasado desde una mirada centrada en el presente, habilitando el desplazamiento entre distintas temporalidades para recuperar un tiempo que se escabulle (CARLI, 2011, p. 23).

Talvez porque a melhor fase de suas vidas, bem como os fatos ocorridos tenham sido vivenciados mais intensamente na infância, o que dá destaque a este período. Infância foi uma palavra recorrente nos memoriais, tendo aparecido em todos eles como um período muito significativo, porém

pouco aproveitado pela grande maioria das alunas, isto assinalado pela análise do tempo presente. Como destaca a aluna Mariana:

Sinto falta da minha infância, eu ia para a escola todos os dias. Tinha várias amizades, como qualquer adolescente tem. Eu só tirava boas notas nas minhas provas. Eu me lembro de tudo na escola.

Percebi que a fase da adolescência é marcada como um divisor, já que foi nessa fase que a maioria abandonou os estudos. Os motivos são variados, como já mencionados, anteriormente, que vão desde uma gravidez precoce ou indesejada, bem como a convivência com companhias "erradas", mãe viciada, pai preso, envolvimento com drogas, necessidade de emprego. Como relata a aluna Jane:

Logo que entrei na adolescência me envolvi com drogas, o que me fez ir perdendo o interesse pelas aulas, porque tudo ficava chato. As amizades da escola pareciam não falar mais a minha língua. Então, comecei a me afastar de tudo e de todos.

Observei que apesar de cada infância ter sido vivenciada de forma diferente, a relação escola e infância aparece em todos os memoriais. Isso me remete as ideias de Corsaro (2003) ao falar sobre o conceito de infância na contemporaneidade, em que ressalta que a institucionalização da escola contribuiu para que o conceito de infância pudesse ser percebido a partir da escolarização das crianças. Em relação à escolarização de crianças, observou-se nos memoriais que a expressão "Jardim de Infância" aparece com bastante evidência. Trata-se de uma marca encontrada nos memoriais das alunas, como é o caso das alunas Maria e Carmen, respectivamente:

"Comecei a estudar aos 6 anos no jardim de infância. Eu amava ir à escola para brincar, e por causa do recreio".

"Com 4 anos fui para um colégio público chamado Alfredo Valadão. Tive que voltar para o jardim de infância".

Deve-se salientar também que as falas encontradas nos memoriais demonstram que os pais ainda depositam na escola um sentido de proteção e disciplinarização, esquecendo-se que as crianças circulassem também em outros espaços de socialização. Logo, a matrícula da criança na escola, ainda na infância, não é garantia de que criança ao passar para a vida adulta cumpra com as normas estabelecidas pelo pacto social, pois se assim fosse não teríamos, por exemplo, as prisões lotadas, justamente por terem descumprido regras ou comportamentos estabelecidos previamente.

É claro que a escola tem o papel importante de escolarizar, no sentido de aquisição de conhecimentos, isso não pode ser descartado. Mas daí a depositar na escola uma crença de que esta é garantia de um futuro melhor é algo excessivamente idealizado.

No campo da sociologia da infância busca-se justamente pensar que existem outras instâncias de socialização que estão para além da escola, e que precisam ser articuladas e investigadas em conjunto ao dia-a-dia infantil, "sejam elas originadas da observação das práticas da vida cotidiana ou das representações sociais e do imaginário" (SIROTA, 2001, p. 22).

Pude notar durante a leitura dos memoriais que a lembrança da infância em alguns momentos era um exercício bastante prazeroso, mas em outros, nem tanto, e destacava-se pelo esquecimento.

Carli (2011), ao escrever sobre "la memoria de la infancia y la interpretación del psicoanálisis", utilizando-se das ideias de Freud (1981) destaca que:

La comprensión del olvido de la niñez resultaría clave para entender otras amnesias que estarían en la base de los síntomas neuróticos adultos. Además del olvido, los recuerdos de la infancia se caracterizarían por la falta de exactitud, es decir que la memoria de la infancia se encontraría siempre distorsionada (p. 24).

Como ressalta Carli (2011), a memória é afetada por vários mecanismos psíquicos que podem fazer com que as lembranças da infância sejam deslocadas, incompletas ou até mesmo falseadas, principalmente, se a estas estiverem relacionadas marcas traumáticas. No memorial da aluna Débora, fica claro, logo no início, o quanto ela prefere não falar de suas memórias na escola, ainda na infância.

Ela inicia o memorial com as seguintes palavras: *"as lembranças que tenho da escola não são boas [...]"*. Ao finalizar a leitura deste memorial, percebi que a aluna não faz nenhuma declaração a respeito da escola ainda na infância, exceto da escola prisional. A única inferência feita que diz respeito à escola, e mesmo assim não se sabe a qual período está relacionado, é quando a aluna diz: *"a experiência que tenho da escola é que sem os estudos nós não somos nada, e para nossa vida os estudos são tudo"*.

A aluna Cláudia, em uma das passagens declara que: *"essa escola foi tão insignificante para mim que eu nem tenho lembranças de lá"*. Percebe-se no memorial de Cláudia que talvez a maior parte de suas lembranças não tenha sido significativa, por isso, ela diz que não se lembra. Porém, o que ficou marcado como momentos prazerosos e importantes nessa escola ela narra com bastante clareza:

Mas algumas coisas eu fiz. Aprendi a apresentar trabalhos na frente de todos, aprendi a fazer trabalho em grupo, até teatro eu tive que participar. Fiz como painel de uma favela, e apresentei como era a vida das pessoas lá. Elaboramos uma invasão na favela. Aprendi a pesquisar na internet, a elaborar texto.

Encontrei memoriais em que as marcas da escola durante a infância foram tão representativas a ponto das alunas descreverem com detalhes como foi sua entrada na escola, falarem dos relacionamentos na escola, das professoras, das dificuldades, das atividades de dança, teatro, música.

Então, pelos cantos, comecei a imaginar e a recordar de como a minha vida poderia ter sido diferente.

Comecei a lembrar de como era bom acordar de manhã para ir à escola, lembrei das verdadeiras amizades. Quando eu era criança, eu amava jogar queimado na escola, eu era campeã, ninguém ganhava de mim. Confesso que as vezes eu perdia, mas era raramente [...]. Eu também tinha outras atividades. Fazia parte de uma banda escolar, tocava lira, prato e depois fiquei na ala de frente como balisa. Era ótimo o jeito que todos me olhavam com ar de orgulho. Nós fazíamos viagens para competir com outras escolas. Tinha um batalhão de gente.

Sempre a minha perna tremia, mas era tão bom. Eu também fiz parte de um time de futebol feminino, eu era goleira, fiz algumas viagens, também cheguei a ganhar alguns troféus. Mas a coisa mais emocionante que fiz foi na 4ª série do ensino fundamental. Eu me lembro que eu era muito pequena e participei de um concurso de poesia, e quando eu menos esperava, eu ganhei o 1º lugar. Comecei a chorar quando anunciaram o meu nome no microfone como ganhadora (Jane).

É importante ressaltar que por mais dura e difícil que tenha sido a infância de muitas, este período aparece sempre como o mais relevante em suas vidas, embora elas reconheçam que muitas oportunidades tenham sido perdidas, mas é interessante ressaltar que as mesmas reafirmam a todo momento que ainda há tempo para recomeçar, mesmo sendo este recomeço na cadeia.

Durante as lembranças da/na infância, chamou minha atenção o fato das alunas se lembrarem dos nomes das escolas e até mesmo de algumas professoras que marcaram esta trajetória. Como destaca Alessandra:

Quando eu fiz 13 anos, eu me esforcei e consegui ir para a 4ª série. Lá a minha professora era a Tia Leda. No início eu achava que ela não gostava de mim, mas na verdade ela só queria ser dura comigo para eu aprender.

Percebe-se também nas falas que as alunas se reportam às professoras como "tia". Isso nos passa a ideia mencionada acima, de que a escola seria um espaço de proteção. A palavra tia traz em seu bojo o sentido de família, de

aproximação, de amparo, em que a criança não era vista como um ser em construção, mas sim como um ser passivo que precisava de cuidados. A professora é quem ensina, a tia cuida, este era o pensamento da época, e que ainda perdura em algumas pessoas. Percebe-se nos memoriais que há certa infantilização não apenas no modo de escrever, mas também na forma de ver o mundo.

A infantilização na escrita talvez se deva ao fato de algumas presas terem aprendido a ler e a escrever no sistema prisional, por isso ainda estão se familiarizando com a comunicação por meio da escrita de texto. Como podemos perceber na fala da aluna Julia:

Um dia eu disse para mim mesma: eu quero aprender de verdade a ler e a escrever, e me dediquei aos estudos para aprender o que eu não sabia, e estou fazendo isso agora, escrevendo este memorial que será lido por alguém que vai ver o quanto eu aprendi. A necessidade me obrigou a aprender, de um jeito ou de outro.

O aprender a ler e a escrever na cadeia têm um significado ainda mais especial, pois como elas não podem sair da prisão para se comunicar, a carta, ou seja, a escrita torna-se o único meio de comunicação entre o mundo dentro e fora da prisão, como ainda ressalta a aluna Julia, que tem uma filha presa em outra penitenciária:

Agora, minha filha está presa no Bangu 7. Eu estou torcendo para ela ir para a escola. Eu mando cartas para o presídio onde ela se encontra, e ela pede as pessoas para ler para ela, e aí que ela vai ver como faz falta não ter estudado no passado.

Agora, vai ser com ela mesma, para quem não sabe nada é bom voltar a estudar.

Assim, pude perceber que as alunas ao escreverem seus memoriais depositavam na rememoração da infância e no papel da escola a possibilidade de resgatar um tempo passado, nos levando a refletir sobre uma "comprensión más ajustada de las dinâmicas y formas del cambio histórico y la asincronía creciente com discursos que buscan prolongar em el presente horizontes de expectativas del passado" (CARLI, 2011, p.13).

Logo, a escrita dos memoriais se mostra relevante, pois proporciona à aluna que está em condição de privação de liberdade rememorar suas trajetórias, de modo a fazer uma reflexão identificando o que poderia ter sido diferente. A partir desta reflexão novas formas de ver e significar o mundo, bem com rever a si mesmo, vão surgindo, despertando na presa a possibilidade de um futuro diferente, e, em especial um presente com outros sentidos e significados.

5.2.3- Escola Prisional

A escola no presídio muitas vezes serve para fugir um pouco da realidade com o desafio de fazer com que as internas ocupem suas cabeças e pensem melhor em relação ao mundo (Cintia).

Dentre os nove memoriais produzidos, percebeu-se que sete significavam a escola prisional, no presente, de uma forma mais generosa,

dando bastante destaque à importância da mesma em suas vidas. O que me fez pensar o quanto esta é uma categoria relevante para análise.

A ênfase na escola como lugar de alcançar uma posição melhor no mundo é enfatizada pelos pais na infância, conforme apresentei acima, e é acentuada ainda mais na idade adulta pelas próprias presas.

A esperança depositada na escola nos faz pensar a respeito da construção da escola na sociedade moderna. Não é nossa intenção fazer uma longa reflexão sobre como se deu este processo, mas apenas salientar alguns pontos que complementem nossos olhares sobre a escola, a fim de contextualizar o assunto.

Criar um homem novo. Essa era a proposta de Condorcet, idealizada junto à Assembleia Legislativa na França, no ano de 1792.

Tratava-se como diziam - de engendrar uma pátria regenerada, capaz de efetivar os princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática. Sendo assim, supunha-se ser a escolarização um dos veículos prioritários na construção da nacionalidade (BOTO, 2003, p. 735).

Condorcet foi presidente do Comitê de Instrução de Pública da Assembléia Legislativa Francesa, e foi responsável por elaborar um relatório, no qual destacava a importância da escolarização, no sentido de diminuir a desigualdade e promover à equalização de oportunidades de acesso à escola.

Infelizmente a proposta de Condorcet teve pequena repercussão, não sendo discutida, nem aplicada. Somente no século XIX, conforme ressalta Boto (2003), o mesmo plano seria alçado, pelo empenho de Jules Ferry, na III República Francesa. Tal proposta mostrava-se como:

Uma referência transnacional, pautando como modelo, projetos e parâmetros reformadores da instrução pública nos mais variados países do continente europeu [e, inclusive, na América Latina - muito particularmente no Brasil]. Pelo ideal que norteava o Relatório [...] foram deflagrados esforços de reformas que, nos séculos XIX e XX, caminhavam em direção à constituição de uma escolarização laica, gratuita, pública para ambos os sexos e universalizada - para todas as crianças (BOTO, 2003, p. 741-742).

A ideia de regenerar as pessoas por meio da escolarização é um pensamento que permeia como ideário humano até os dias de hoje. A escolarização é entendida na contemporaneidade como um processo de construção sócio-político. Para o Estado existir, além de outros dispositivos estatais, Ele precisa também da escola, que neste sentido, apresenta-se como uma estratégia política voltada para a construção de uma memória nação.

Petit (1994) ao falar sobre a produção da escola destaca que:

A escola é uma instituição educativa especializada, nisto distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de ofícios, de associações e de grupos de todo tipo, os quais também moldam as novas gerações e reeducam até mesmo os adultos. O ensino é um ramo da divisão social do trabalho que somente se impõe quando certas condições estão devidamente preenchidas (p. 194).

Enfatiza que a escola não faz mais do que produzir as condições de reprodução dos grupos sociais em posição dominante ou dominada, enquanto

que participa da produção e transformação destes mesmos grupos (PETITAT, 1994).

Atentar para as condições que cercam o surgimento da escola, em especial da escola na prisão é fundamental, já que estas diferem entre si. No caso da escola prisional me coloco a pensar sobre as condições que supostamente tenham levado ao surgimento desta.

A escola prisional surge com o objetivo primeiro de socializar. Ou seja, buscar por meio das práticas de escolarização a aquisição de saberes morais e éticos para uma boa convivência. Percebe-se que o conhecimento escolar advindo dos conteúdos disciplinares é importante para o contexto da escola prisional, porém, para além desses conteúdos, há uma preocupação por parte da escola no tange ao retorno destes sujeitos à sociedade, no que diz respeito principalmente às suas condutas.

Esse tempo na cadeia não pode ser jogado fora, ele será aproveitado como uma lição de vida. Os estudos e muito mais que obtemos nesse lugar, eu quero levar para o "mundão". Mostrar para todos a vida que é aqui dentro, pois, desta forma, irei salvar muitas vidas e muitas pessoas de virem para um lugar deste, pois este lugar eu não desejo nem para o meu pior inimigo.

Ao sair daqui eu pretendo ter uma vida nova e ter o meu jeito mudado, quero dar continuidade aos meus estudos, pois quero ser uma filha digna aos olhos da minha família e da minha mãe [...]. O sentido da escola prisional em minha vida significa muita coisa, como: mudança de vida, respeito à sociedade, e uma possibilidade de ressocialização perante a população brasileira, pois os estudos no sistema prisional nos passam muitas coisas

boas como aprender a passar adiante uma possibilidade para as pessoas que buscam vidas novas (Débora).

A invenção da sociedade moderna, marcada pelas relações pedagógicas, existe em função da criação de determinadas categorias sociais. A ideia de que se tem um bem comum, aprender minimamente o que está na escola, na nossa estrutura histórica de modernidade, significa produzir um determinado nível de igualdade. Por outro lado, pagar uma pena não é produzir igualdade, ao contrário, destaca uma diferença, pois se observa que havia um pacto que não foi suficientemente apreendido por determinada pessoa. Então, ela se destaca deste pacto, tendo que pagar uma pena para volta a fazer parte deste pacto. Ocorre, neste caso, uma perda e não um ganho, aquilo que ela se destacou tem que ser tirado dela, então, ela volta para um lugar regrado, massificado, como é o caso da cadeia.

Ao passo que na escola o que está em jogo é a aquisição, porque se valoriza a sociedade do conhecimento. Na prisão não há aquisição. Esse paradoxo é interessante, de uma instituição escolar dentro de um presídio, e estas duas realidades institucionalistas convivendo no mesmo espaço. Não são instituições complementares, não são criadas com esta finalidade, mas sim com necessidades diferentes, nascem para fazer funcionar determinadas partes do sistema social. A dinâmica do interior do presídio frente às dinâmicas da escola com novas pedagogias, com a valorização do *self*, em certa medida, se antagonizam em expectativas e métodos voltados para o *self*, inclusive quando nos reportamos a questões de empoderamento.

Ao ler os memoriais ficou claro o quanto a escola é vista como possibilidade de mudança. Todos os memoriais, cada um deles escrito ao seu jeito, resumem este significado. A escrita dos memoriais, vista como ato

reflexivo, possibilitou as presas exporem suas expectativas em relação à escola prisional, bem como suas esperanças em relação ao porvir.

É nítido o interesse que a escola desperta em cada aluna. Assim como é nítido também nos memoriais que elas compreenderam que a oportunidade de falar sobre a escola deveria prover esta passagem escolar no presídio de algum sentido, então, é evidente a tentativa de elogiar, destacar, exacerbar as memórias e os significados das experiências.

Isso se deve, primeiramente, a forma como cada uma é tratada. Os memoriais destacam narrativas de que na escola as alunas são tratadas como gente, são respeitadas acima de tudo. Segundo os relatos, a sensação que as alunas têm é de que quando estão na escola não estão presas.

Foi na escola que encontrei pessoas especiais e grandes amigos, como os professores, a diretora e até os faxinas.

Os professores, por um pouco de tempo, nos fazem esquecer que estamos presas, nos fazem sentir pessoas normais. Vemos o cuidado que tem por nós, e nos ensina com amor e carinho, nos tratando como alunos normais. Admiro o zelo que a diretora tem por nós, o jeito como nos trata, até um bom dia nos faz muito bem (Maria).

Percebe-se nas narrativas, presentes nos memoriais, um estranhamento que se deve por um lado pela representação de um espaço que aparentemente lhes dão mais autonomia, lhes qualifica mais, como é o caso da escola, e que por outro lado está dentro de um lugar que lhes tiram tudo isso, que é a cadeia. Essa é a contradição.

Eu gosto da escola onde eu estou presa, nem parece que estou no presídio, parece que estou numa escola de verdade, lá na rua, na liberdade. (Julia)

Essa escola para mim é uma distração. Quando vou à escola parece que estou fora do presídio, e também os professores nos tratam super bem. Nessa escola, eles não têm muito tempo para ensinar, mas eles tentam dar o melhor para nos ensinar. Os professores nos dão muita força (Carmen).

A escola prisional me ajudou muito a aprender a ler. Eu gosto das aulas porque faz com que eu me sinta na escola da rua. Por isso, eu vou sempre às aulas, não falto, na escola eu aprendi muito sobre matemática (Julia).

É claro que outros interesses também estão em jogo com a ida à escola, como a remissão, mas nos memoriais não vejo que a remissão seja o motivo principal, e sim a oportunidade de recomeçar, buscando aproveitar ao máximo o tempo vivido, apostando na escola um caminho para mudança.

Digo isso, pois me lembro que durante a pesquisa do mestrado o assunto remissão de pena apareceu várias vezes como sendo o motivo de procura pela escola. Já no doutorado isso não ficou explícito nas narrativas.

A experiência que tenho sobre a escola Roberto Burle Marx são as das melhores, pois nos ensinam tudo aquilo que é bom em nossas vidas. O sentido que tem a escola prisional na minha

vida é que mesmo estando presa num lugar horrível como todos falam, ela nos dá o direito de se redimir, de se expressar, e de querer ser algo diferente na vida [...]. Esse tempo na cadeia não pode ser jogado fora, ele será aproveitado como uma lição de vida. Os estudos e muito mais que obtemos nesse lugar, eu quero levar para o "mundão".
(Débora).

A escola prisional nos memoriais aparece como sinônimo de esperança. A forma como o trabalho pedagógico é realizado na mesma, permite a presa sonhar com um futuro diferente, já que uma nova oportunidade está sendo dada à ela. Para as presas a escola seria o espaço mais importante capaz de conduzi-las ao convívio social.

Isso me faz pensar que a escola mantém o seu papel socializador, e também que elas reconhecem que as regras sociais passam de alguma forma pela escolarização.

Pude observar que a relação entre professor e aluno é mais respeitosa do que autoridade policial e presa, porque na relação de ensino e aprendizagem (relação pedagógica) que se estabelece entre professor e aluno é de fundamental importância que as relações autoritárias não sejam explicitadas, não é que elas não existam, mas que sejam construídas de forma pacífica. Já nas relações entre policial e presa, o princípio da autoridade está mantido. A relação de autoridade está posta pela instituição prisional.

Agora eu voltei à escola na cadeia. Adoro a minha professora, ela é uma ótima pessoa, sem falar que ela é linda. Quando estou na sala de aula eu me sinto em casa, porque ela trata as alunas dela muito bem como se conhecesse há muitos anos. Minha

professora não trata as alunas como se fossem presas (Mariana).

A forma como a equipe escolar conduz o projeto pedagógico, criando metodologias de aprendizagem para aproximar a aluna da sua realidade, de suas experiências, fazendo também com que ela reflita sobre o seu passado, dá a esta escola um tom especial, pois rompe com o tradicionalismo e aposta em novos domínios possíveis, potencializando a aprendizagem e oportunizando novas conquistas.

A escola é mais uma forma de aprendermos a cada dia. Na maioria das vezes a sociedade acha que só aprendemos coisas ruins, mas lá fora não dão chance para nós, mas dentro da cadeia, estudando, temos chance de nos preparar para sermos aceitas pela sociedade, dando oportunidade de trabalho para uma de nós (Cintia).

Para finalizar, notei que as alunas não veem o presídio como espaço de recolhimento e reflexão e sim como espaço destinado ao pagamento da pena. Há uma ausência de projeto de presente quando se trata das experiências vividas no interior do presídio. Percebe-se que elas têm uma perspectiva de futuro, mas que não aparece a mesma perspectiva na construção do presente. Neste caso, escola prisional talvez seja um dos poucos espaços que parece que algum sentido de possibilidade futura está sendo construído no presente.

6- A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MEMÓRIA E SUAS CONCEPÇÕES NA PRODUÇÃO DOS MEMORIAIS

No campo da educação, a retomada das discussões sobre memória tem significado retomar o "lugar do sujeito", já que a memória, concebida como capacidade cognitiva (a memória/conhecimento), ou como função política (memória voluntária e memória coletiva) nos permite repensar os sujeitos diretamente envolvidos em processos educativos, por práticas interventoras, ação institucional e regulamentada mediante dispositivos de regulação social. Esse "lugar da memória do sujeito" contém o vivido e o imaginado, já que a virtualidade é uma das características da memória (MARTINS; ROCHA, 2005, p. 24).

As várias representações da memória que aparecem nas produções dos memoriais colocaram-me a refletir sobre a análise de concepção de memória. Segundo Martins e Rocha (2005) a revitalização dos estudos sobre memória enquanto tema, em especial ligados à área de educação, estão associados à memória como lembrança, da memória como atualização do passado, da memória como espetáculo, da memória como sinônimo de vida.

Ficou claro nos memoriais que são indissociáveis a ideia de memória e esquecimento. De acordo com Ferreira (2004, apud MARTINS; ROCHA, 2005), o esquecimento existente nas narrativas, adverte-nos de que a dupla esquecimento/memória está apenas em aparente oposição, porque, indissociados, dão conta de eixos de conflitos, uma vez que indivíduos e grupos

lançam mão da seletividade e da expulsão dos elementos indesejáveis em situações de tensão.

Discutir o que é memória é fazer um exercício bastante complexo. No entanto, não me deterei aqui, a explicá-la, pois já parto de uma concepção onde concebo a memória como uma construção social (DODEBEI, V.; GONDAR, J., 2005). Ou seja, conceber a memória enquanto construção social é aceitá-la como algo que os homens produzem a partir de suas relações e de seus valores. Neste sentido, a memória é algo que os sujeitos constroem a partir de suas relações sociais, e não a plena verdade do que se passou ou do que é.

Deste modo, não se trata de analisar os memoriais como se elas estivessem relatando conhecimentos e fatos reais e verdadeiros que ocorreram em suas vidas. Elas estão narrando aquilo que elas conseguem lembrar; aquilo que o domínio da linguagem lhes permite articular; aquilo que elas gostariam de contar e enfatizar, bem como aquilo que elas permitem que o leitor conheça.

Durante a pesquisa e, principalmente, após a leitura dos memoriais passei a refletir bastante sobre o que poderia significar escrever um memorial para as presas. Além da ideia inicial que eu já tinha, baseada em Goodson (2011), que permeia toda a discussão de narrativas, considerando-as como possibilidade de reflexão, outra nova ideia passou a se instalar em meus pensamentos - de que o "fazer memorial" seria uma forma de fugir à realidade do coletivo.

Esta nova possibilidade se deu após fazer a leitura dos memoriais onde pude perceber que muitas alunas deixavam indícios do quão importante eram os momentos de escrita, principalmente, porque isso lhes permitia ouvir a

própria voz e perceber a própria escrita, contribuindo para um momento de reflexão.

Nesta perspectiva, passei, então, a considerar que seria mais um mecanismo para superar o dia-a-dia da prisão, sendo, portanto, mais uma forma de se (re)inventar o cotidiano para fugir do ócio da prisão.

Essa fuga do ócio durante a produção dos memoriais aparece bastante enfatizada na fala da aluna Cintia:

Agora estou dentro da realidade, galeria "D". São 18 horas e 20 minutos (dia 03/04/12), e me encontro bem e na santa paz. Ao receber o convite para participar deste trabalho, vi o quanto é importante a escola no Sistema Prisional, não só para mim, mas para abrir novas oportunidades e mostrar que não estamos esquecidas, pois a cada dia somos surpreendidas, pois o colégio nos passa força e mostra que somos capazes de enfrentarmos nossos medos e dificuldades com caráter e respeito pelos outros, mantendo serenidade para ouvir um não e também dizer um não [...] A escola no presídio muitas vezes serve para fugir um pouco da realidade com o desafio de fazer com que as internas ocupem suas cabeças e pensem melhor em relação ao mundo

Ainda nesta linha, admitindo ser o homem um ser em constante transformação, e considerando a memória como parte da esfera social, é correto afirmar, segundo Gondar (2005) que a memória é dotada de vivacidade, estando aberta, é claro, a influências de fatores externos.

Nesta lógica, a memória está condicionada a mudanças, uma vez que todo o processo de construção da memória passa por um referencial que é o

sujeito, o que possibilita a reconstrução das lembranças (HALBWACHS, 2004). A memória está sujeita a esquecimentos, já que estes também fazem parte do processo de reconstrução, pois nem sempre o que lembramos é algo desejável.

Vou confessar, eu não sou muito boa em lembrar, tenho a memória muito fraca, mas estou me esforçando para contar a minha história na escola (Carmen).

Eu me lembro até da minha primeira professora, ela se chamava Cintia. Eu tinha 7 anos de idade. Eu adorava me arrumar para ir à escola. Eu tinha uma amiguinha que se chamava Rosa Maria. Ela não tinha mãe, tinha madrasta. Ela era a minha melhor amiga (Mariana).

Imaginemos o processo de construção da memória numa instituição prisional, onde o preso vive apenas com suas lembranças. A rememoração de suas lembranças torna-se mais um dispositivo possível para dar condições ao preso de continuar vivendo naquele local, pois a memória não é só individual, e sim, também, coletiva, já que de alguma forma está sujeita à interferência dos sujeitos que compartilham o espaço prisional. Memórias individual e coletiva não devem ser vistas como dicotômicas, mas sim como dialéticas, pois convivem juntas no mesmo movimento.

Ao falar de memória coletiva, Halbwachs (2004) menciona que nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós.

Neste contexto, quando me reporto à escrita de memoriais dentro das prisões, estou querendo dizer que são formas necessárias de reconstrução

dessas lembranças, e que vão ganhando visibilidade na medida em que se tornam um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo, já que se apresenta como um fator fundamental do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992).

Assim sendo, tão importante quanto considerar a memória social na sua esfera representável é considerá-la também na sua esfera irrepresentável, buscando juntamente com as alunas novas produções de memória, que neste contexto, tentem dar significados ao tempo de permanência na prisão, de modo que este produza algum sentido para as detentas, pois como uma delas mesmo disse: *"esse tempo na cadeia não pode ser jogado fora, ele será aproveitado como uma lição de vida"* (Débora).

Gondar (2005) apresenta algumas ideias muito significativas para compreendermos o campo da memória social. Segundo a autora:

Pensamos a memória social como um processo. É um processo do qual as representações são apenas uma parte: aquela que se cristalizou e se legitimou em uma coletividade. A memória, contudo, é bem mais que um conjunto de representações; ela se exerce também em uma esfera irrepresentável: modos de sentir, modos de querer, pequenos gestos, práticas de si, ações políticas inovadoras (p.24).

Essa concepção aproxima-se bastante da análise de Foucault²⁷, pois para ele a memória está associada aos processos, ou seja, processos que acontecem até que se chegue a uma representação. Nesta ótica mais importante do que a representação propriamente dita são as práticas ou

²⁷ DELEUZE, G. *Foucault*. 2ª Ed. Lisboa: Editora Veja, 1998.

processos de criação de si, que ele toma como processos necessários para romper com os modelos de subjetivação predominantes em um campo social.

Sugiro, então, como exemplo, o campo social como sendo as relações que se estabelecem dentro das prisões. Ora, se parto da premissa que memória e poder mantêm uma íntima relação, podemos dizer que dentro de uma penitenciária, essa relação se torna ainda muito mais visível, já que os presos estão restritos às regras que regem a prisão, e devem total obediência aos funcionários que nela trabalham. Por isso, tomando como pressuposto o pensamento Foucaultiano, quando falo em memória irrepresentável, estou dizendo que a memória deixa de se reduzir aos axiomas da representação e da generalidade abstrata para se articular àquilo que nos afeta, que nos surpreende, que nos permite apostar em um outro campo de possibilidades (GONDAR, 2005).

Ou seja, quando me reporto ao afeto, estou tratando das forças que me afetam, especialmente, enquanto pesquisadora, e que me permite apostar em outros campos possíveis, rompendo com o conservadorismo e apostando em novas formas de (re)ver os sujeitos e dar-lhes novas possibilidades de significar suas vidas.

Assim sendo, baseada nas ideias de Gondar (2005), considero que conceber a memória como processo não significa excluir dele as representações coletivas, mas de fato, nele incluir a invenção e a produção do novo, pois se eu reduzir a memória a um campo de representações desprezarei as condições processuais de sua produção.

Logo, o conceito de memória, assim como ela própria, caracteriza-se como complexo, inacabado e em permanente processo de construção, onde a escrita dos memoriais apresenta-se como mais uma possibilidade de mudança,

na tentativa de permanecerem vivos frente aos mecanismos de supressão e controle que se manifestam nas instituições prisionais.

6.1- Contribuições sobre memória e identidade no sistema prisional

A reiteração de uma memória capaz de vincular-se à identidade individual e coletiva, numa sociedade em que essas identidades são fatores de diferenciação, mas também de submissão, de hierarquização e de deslegitimação social de grupos e indivíduos, apresenta-nos o paradigma da memória como essencial nas relações políticas que envolvem esses sujeitos (MARTINS; ROCHA, 2005, p. 95).

O duplo processo de constituição da identidade se manifesta tanto na esfera social, quanto na pessoal, conforme destaca Goodson (2011). Enfatiza que a identidade social tem uma relação histórica, ao passo que as identidades pessoais estão vinculadas às marcas deixadas pela experiência de vida.

É sabido que as identidades se constroem em tempos diferentes. As identidades pessoais, que estão relacionadas às histórias de vida (life narratives), movimentam-se num tempo mais veloz do que, propriamente, as identidades sociais, que são marcadas pelos acontecimentos históricos.

É interessante pensar que a identidade está vinculada ao nosso conjunto de ações. A identidade mais visível em nós é aquela que domina nosso modo de agir no mundo. Porém, isso não quer dizer, que nossas ações mundanas serão sempre as mesmas ou que este conjunto de ações não seja

mutável. Ao contrário, quando o assunto é identidade, a certeza que temos a priori é que esta nunca será fixa.

E isso se dá por um emaranhado de questões. Somos sujeitos da aprendizagem, e enquanto tal, circulamos em diversos espaços, com pessoas diferentes, com novas ideias, o que, provavelmente, pode nos levar a uma mudança de concepção. Estou tratando aqui, das identidades pessoais, mas não posso me esquecer, que as identidades sociais também sofrem mutações, porém num ritmo mais lento, como é o caso, por exemplo, das mudanças econômicas, políticas, que não só geram interferências como também constroem as identidades dos sujeitos.

Para efeito de elucidação, tomo como exemplo o tema da "liberdade", que mantém vínculos com a identidade pessoal. Reportando-nos à presa, podemos considerar que esta, antes de entrar à prisão, tem um conceito de liberdade, não muito amplo, ou seja, ela ainda não havia refletido sobre o amplo espectro da liberdade. A partir do momento de sua entrada na prisão, ocorre uma forte mudança de concepção, que a leva a redefinir sua identidade, pois a privação de liberdade, que está na esfera do coletivo, passa a interferir na esfera individual, mudando, portanto, a identidade pessoal desta presa. Ela passa, então, a conviver com as marcas identitárias deste grupo coletivo que está em condição de privação de liberdade. Neste caso, a identidade coletiva mistura-se à identidade individual da presa, fazendo-nos perceber que não se trata de uma análise dicotômica, e, sim, dialética.

O uso dos códigos penais para falar sobre elas mesmas, durante a escrita dos memoriais, é um bom exemplo a ser analisado. Percebi que elas passam a adquirir o uso de um vocabulário próprio, fruto da interação com o coletivo. Há uma perda da identidade que constitui a presa antes de adentrar

na prisão, porém há uma assunção de outra identidade que faz parte do espaço prisional que é peculiar.

Observei que elas falam dos códigos penais como se já nascessem sabendo, como se isso já fizesse parte do universo delas. Existe um domínio de vocabulário específico, não só em relação ao código penal, mas também em relação a termos que fazem parte de uma cultura particular da prisão, e que elas se apropriam e falam com naturalidade.

*Quando eu cheguei aqui (Talavera Bruce), foi no final do ano. Em janeiro, fiz minha matrícula, mas quando começaram as aulas, eu estava trabalhando de voluntária. Foi quando um dia eu peguei um **catuque** (bilhete, recado) que eu não li e nele estava pedindo alho e pó de café (Alessandra).*

*Estou presa há 2 anos e 3 meses no **artigo 33**, mas não foi por falta de oportunidade (Maria).*

Vale considerar também que a presa está ciente dos estigmas trazidos por ela, mesmo quando sair da penitenciária. Isso é relevante, pois projeta na presa a necessidade de compreender ou até mesmo desconsiderar esta marca forte de sua história pessoal.

Tomando como exemplo as presas, a identidade pessoal seria conduzida a um esforço refletidamente organizado por meio das narrativas de experiência de vida que poderiam ser (re)construídas, e isso possibilitaria as mesmas um aprendizado, que seria o momento do encontro pedagógico. Pressupomos que este aprendizado seja capaz de conduzir as presas a rever suas experiências e a refletir sobre elas, de modo a construir significados e mudanças de concepção de mundo.

No âmbito da formação da subjetividade, as ações acometidas das falhas provenientes do sistema penitenciário podem influenciar de forma gradativa a configuração do sujeito, ocasionando o processo de mortificação do eu.

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 despido 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).

Pude perceber que a configuração de práticas e discursos em especial de mecanismos e dispositivos realizados nas instituições prisionais corroboram para esta subjetividade. Isso é orquestrado e tão difícil de ser visto pelas pessoas no seu cotidiano que existe uma associação direta entre as ações do sistema penitenciário e o encarceramento no presídio. A grande maioria das pessoas pensa: ou se estar preso ou se estar em processo judicial, porque a ideia de responder em liberdade parece que é muito menos danosa do que o encarceramento.

No senso comum as pessoas entendem que um sistema verdadeiramente penitenciário exige o encarceramento, a privação de liberdade, e não tem a clareza de perceber que existe uma série de dispositivos que são opressores, que destituem a identidade do sujeito, que criam formas de cooptação e de controle.

No caso do sistema penitenciário tem a ver com a articulação entre a justiça e a administração financeira do ponto de vista organizacional e também com a hierarquia. A hierarquia nas penas tem a ver com o sistema

legislativo que se articula com o sistema judiciário e à organização financeira. Diferente de alguns países, em que os presos podem subsidiar parte do período de encarceramento, o que ocasiona outra retórica de vivência no espaço prisional, o Brasil por possuir um sistema penitenciário estatal ainda mantém uma relação muito forte com a organização financeira. Talvez a demora na reorganização das penas também esteja atrelada a esta política de estado, que faz com que seja mais conservador.

O sistema penitenciário é violento, mas o é ainda mais quanto mais corrupto ele está. É violento porque a ideia de isolar uma pessoa durante um período longo é para nós hoje, que vivemos no período liberal, absolutamente catastrófico, pois fomos marcados historicamente pelo século XX, caracterizado por muitos conflitos, onde as formas de aprisionamento foram sempre denunciadas como abuso de direito, e também porque historicamente elas foram construídas assim. Temos como exemplos, os campos de concentração, os campos de presos políticos, os próprios movimentos de perseguição à oposição política durante a ditadura, que levava as pessoas ao desaparecimento.

Passei a compreender que a lógica das instituições que custodiam os presos por meio de um sistema de privação de liberdade não é totalmente pernicioso. Goffman (2007) salienta que não é contra a privação de liberdade, mas sim a forma como a mesma é conduzida, na medida em que as instituições adotam, internamente, determinadas ações de forma exagerada, ou ao contrário, deixam de adotar outras que seriam necessárias a este tempo de privação.

A forma como esses mecanismos e dispositivos são adotados podem levar a uma deterioração gradativa da identidade do ser, e que na maioria das vezes não é percebida pelo indivíduo.

Segundo Goffman (2007) todo esse processo a que o interno é submetido dentro de uma instituição total, o leva a um "desculturamento" (p.23), no qual ele passa a incorporar uma cultura própria do ambiente prisional". Isso acontece porque a constituição da identidade se dá também no âmbito social, que neste caso, é marcado pelo espaço coletivo dos presos, onde se observa uma configuração subjetiva dos participantes da instituição total que fazem com que eles se identifiquem com esta lógica institucional e a reproduzam. Há uma necessidade de identificação e de pertencimento que os vincula ao grupo.

Segundo Goffman (2007) todo sujeito é marcado por um conjunto de propriedades que possui características próprias de cada sujeito. A esse conjunto de identidades o autor denominou de "estojo de identidade", onde, por meio das propriedades deixamos assinaladas nossas identidades, nossas marcas.

Assim este "estojo de identidade" é comprometido a partir do momento que é tirado dele algumas de suas propriedades, de modo a ocorrer um esvaziamento. É isso que acontece 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-lo, gerando uma desfiguração pessoal.

Porém, como salientamos acima, a identidade pessoal do preso fica comprometida, mas ao adentrar em um regime de privação de liberdade, que

se dá no coletivo, sua identidade é modificada e reestruturada de modo a identificar-se com o coletivo.

Sendo assim, ele perde algumas marcas pessoais, mas ganha outras sociais, que se referem ao grupo que passou a integrar ao entrar para a prisão. A identidade não é imutável, podendo ser constantemente moldada de acordo com o grupo social. O que implica dizer que num determinado momento individual, o preso identifica-se com a coletividade, reconstituindo sua identidade.

Ainda, neste contexto, 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. Podemos atribuir a isso não só a rotina da instituição total, como também os atos que algumas vezes são praticados dentro dela. Sabemos que nas instituições totais por menor que seja a atividade exercida pelo indivíduo ela vai estar sempre sujeita aos regulamentos e julgamentos advindos da equipe dirigente, que aos poucos vai invadindo os territórios do eu. Sendo assim, o poder exercido por uma autoridade que se prevalecendo de sua autonomia de punir, utiliza-se de seu autoritarismo, manifestado através de atos, acaba por exercer uma ação violentadora, onde muitas vezes a integridade física do indivíduo não é respeitada.

Retomando o processo de "mortificação do eu", pode-se dizer que este é amenizado quando novas possibilidades de criação, bem como de escrita de si estão em jogo - como neste caso, a produção dos memoriais, que contribuem como novas formas de encarar o mundo dentro da prisão, já que estão relacionadas às novas possibilidades de práticas cotidianas dos sujeitos, que ali estão encarcerados, e ao serem estudadas nos reportam a ideia de

memória social, já que constituem um processo de construção, estando inserida em um campo de lutas e de relações de poder, configurando um contínuo embate entre lembrança e esquecimento.

Neste sentido, a escrita de memoriais constitui-se uma prática de si, imbuída de sentimentos, de desejos e também da busca pelo novo. Memória e identidade, neste contexto, relacionam-se com as variadas formas de (re)viver em diferentes espaços e tempos, na tentativa de se aproximar com as lembranças que as internas trazem consigo do mundo externo, e que, no entanto, no contexto prisional é (re)produzida por meio da escrita dos memoriais.

Refletir acerca do que ocorre com o interior do sujeito no universo das instituições totais é exercitar-se 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 com possibilidades de mudança.

Para isso é necessário, primeiramente, saber se existe a possibilidade de organização de um conjunto de políticas, voltadas a atividades que coloquem estas pessoas que estão no sistema prisional, em condições de entender a gravidade do delito que cometeram. Caso contrário, de que serve a passagem pela prisão? Não pode constituir-se num tempo perdido, vazio.

Essa deveria produzir algum sentido para o preso, de modo que o mesmo pudesse refletir acerca dos crimes cometidos, e para isso contaria com o apoio de um conjunto de medidas com vistas a essa finalidade.

Logo, penso que para tal objetivo o Estado deve se fazer presente como promotor de políticas de inserção, de modo a promover atividades, inclusive educacionais, fazendo com o que tempo de passagem pelo sistema

penitenciário provoque algum sentido na vida dos presos, de modo a estimular alguma mudança no *self*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória trilhada por esta tese teve como ponto de partida sementes deixadas ainda no período de mestrado, findado em 2008, e que devido ao fator tempo só foram possíveis germinar e dar frutos agora, no doutorado.

Este trabalho partiu do desafio de aprofundar os estudos sobre as práticas escolares realizadas dentro de uma escola prisional feminina - o Colégio Estadual Roberto Burle Marx.

Deste modo, o estudo se pautou na história de escolarização das presas, tomadas a partir de memórias produzidas por elas, procurando compreender os sentidos e significados da experiência escolar, bem como apresentar algumas práticas pedagógicas em conjunto com os memoriais, salientando as narrativas produzidas.

Em diálogo com o autor Ivor Goodson (2007; 2011), busquei pensar o quanto a prática de murais, bem como a produção de memoriais, registros de suas experiências escolares, poderiam potencializar o interior dos sujeitos que praticavam a escola, no sentido de ajudá-las a refletir sobre si.

Optei por um trabalho que valorizasse o uso das narrativas em sua metodologia, pois concordo com Goodson (2011) ao afirmar que as pesquisas sociais que fazem uso das narrativas sobre histórias de vida constituem-se em formas significativas de intervenção, sendo, portanto, perfeitamente cabível, utilizá-las como argumento metodológico.

Desta forma, procurei realizar, primeiramente, uma análise dos murais com intenção de perceber como a narrativa estava expressa nos mesmos, e qual o significado que ela ganhava no contexto escolar prisional.

Durante minhas análises e discussões sobre a prática dos murais, pude perceber que estes tinham um significado que ia além de uma simples prática escolar. Os mesmos não eram caracterizados somente por datas celebrativas ou oficiais. A marca maior dos murais centrava-se em experiências de vida das alunas, expressas por meio de recortes de jornais, revistas, e até por textos escritos por elas e colados no mural.

Baseada no que Goodson (2011) chamou de pedagogia narrativa, tornou-se possível entender que os fragmentos de narrativas fixados nos murais buscavam potencializar o sujeito, não só em relação ao conhecimento escolar que estava sendo construído, mas principalmente em relação a uma nova forma de visão de mundo, considerando, neste caso, a importância da inserção dos valores éticos e morais.

Em relação à análise dos memoriais, pude constatar o quanto os mesmos também se apresentam importantes na valorização do *self*, no sentido de ser mais um recurso voltado para o empoderamento do sujeito.

A produção dos memoriais levou as alunas a um estado de reflexão conduzindo-as a rememorar suas histórias de escolarização. Das histórias de escolarização emergiram para análise deste trabalho as categorias, família, infância e escola prisional.

Durante a análise dos memoriais foi possível diagnosticar que o momento da escrita se apresentava como uma fuga da realidade prisional, como uma tentativa de vencer o ócio da prisão.

Ficou evidente também durante a análise dos memoriais, a relação que se estabelece entre memória e identidade, o quanto a identidade é moldada e reconfigurada pelos laços de memória, e no caso, da prisão, especialmente pela memória coletiva.

Feitas estas considerações, acredito que a pesquisa tenha se lançado num campo ainda pouco estudado e sobre uma temática que merece novos olhares, no sentido de contribuir para o avanço das questões aqui postas, seja para reafirmar o que já se tem produzido ou para vislumbrar novas perspectivas às problemáticas emergidas do campo de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Gelsom R. **O Sistema Penitenciário: Ontem e Hoje**. Rio de Janeiro: Publit, 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOTO, C. Na Revolução Francesa os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: Relatório Condorcet. **Revista Educação & Sociedade**, n. 84, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **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.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. In: MAGDENZO, Abraham. **Pensamiento y Ideas-Fuerza de la educación em Derechos Humanos em Iberoamerica**. Santiago: Ed. SM/UNESCO/OIE, 2009.

CARLI, Sandra. **La memoria de la infância: estúdios sobre historia, cultura y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

CONNELLY, F; CLANDININ, D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CORSARO, W. **We're friends, right?:** inside kid's cultures. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis. **Revista Zero-a-seis.** 2001. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>>. Acesso em 22 fev.13.

ESCOLANO BENITO, A. **Tempos y espacios para la escuela** - ensayos históricos. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** História da violência nas prisões. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L.M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. (orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa. Campinas: Autores associados, 2005.

GONÇALVES, I.A; FARIA FILHO, I.A.; VIDAL, D.G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 01, p. 139-159, jan./abr. 2004.

GONDAR, J.; DODEBEI, V. **O que é memória social?**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

GOODSON, I. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Revista Pro-posições**, n. 02, v. 18. mai./ago. 2007.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização.** Vozes: Petrópolis, 2008.

_____. **Currículo: teoria e história.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor; GILL, Scherto. **Narrative Pedagogy: life history and learning.** Nova York: Peter Lang Publishing, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro Editora, 2004.

HOROCHOVSLI, R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: II SEMINÁRIO NACIONAL EM MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA. **Anais...** Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf>. Acesso em: 20 jan. 13.

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.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena - Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIMA, I.S. Leituras do Mural: **Espaço de materialização das culturas escolares.** 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2007.

MAGENDZO, Abraham. **Ideas-Fuerza y pensamiento de la educación em Derechos Humanos em Iberoamerica.** Chile: UNESCO EDH/UAHC, 2008.

MARTINS, M. C. Histórias do Currículo e currículos narrativos: possibilidades da história social do conhecimento. **Revista Pro-posições**, n. 02, v. 18. mai./ago. 2007.

_____. *História, Currículo e Práticas pedagógicas*: Sobre memórias e narrativas. In: 29ª Reunião Anual da Anped - GT Currículo. Caxambu, 2006.

_____. Eu me lembro que escolhi.: memória e poder na seleção dos conteúdos para o ensino - abordagens no campo curricular. In: **III Encuentro Internacional de Investigadores de La Red Educación, cultura y política en América Latina**, 2002.

MARTINS, M. C.; ROCHA, H. H. P. Lugares de memória: sedução, armadilhas, esquecimento e incômodos. *Horizontes*, v. 23, n. 2, p. 91-99, jul./dez., 2005.

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: 05 fev. 2010.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Sistema Integrado de Informações Penitenciárias**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMID598A21D892E444B5943A0AEE5DB94226PTBRIE.htm>>. Acesso em: 12 out. 2011.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, Mar/2001.

MORGADO, Patrícia. **Saberes docentes na educação em Direitos Humanos**. Dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2001.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

PETITAT, A. Escola e produção/reprodução sócio-cultural. In: PETITAT, **A produção da escola/produção da sociedade - análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC n. 4375 de 18 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para as unidades escolares prisionais da rede pública no Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Poder Executivo. Rio de Janeiro, R.J, 22 de dezembro de 2009, Ano XXXV, N. 233, Parte 1.

ROSA PETRUCCI, M. I.; ANSANELLO RAMOS, T. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, n. 39, 2008.

SILVA, L.P.; SANTOS JÚNIOR, A. L. O memorial como um instrumento reflexivo: um relato de experiência acadêmico pedagógica. **Revista da Universidade Federal de Goiás**. Ano VII, n. 2. dez. 2005.

SILVEIRA, M. H. P. Origens da educação prisional: o processo de normalização do comportamento social em Curitiba no início do século XX, 1905. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2006. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. p. 5061-5073. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/462MariaHelenaPupoSilveira.pdf>> Acesso 16 nov. 2010.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, n. 112, Mar/2001. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 22 fev. 13.

SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa**. Campinas: Autores associados, 2005.

TEIXEIRA, Carlos. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. In: **Programa Salto para o Futuro/TVE**. Rio de Janeiro, 2007.

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.

VINÃO FRAGO, A. A historia de la educación e historia cultural : posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1995.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Anexos

Anexo A - Carta de apresentação da pesquisa

 **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO,
LINGUAGEM E ARTE - DELART
Rua Bertrand Russell, 301 - Cidade Universitária
Caixa Postal 6120 - CEP: 13083-970 - Campinas/SP - Brasil
☎ (019) 3788.5578

 **Faculdade de Educação**

EXP. 13109/11
folha 03

Campinas, 08 de outubro de 2010.

Carta de Apresentação

Declaro que a aluna Priscila Ribeiro Gomes, RG: 012.814.514-1 SSPRJ, CPF: 089.971.557-50, está cursando o doutorado em educação nesta Universidade.

Venho, por meio desta, solicitar a V.S^a, autorização para a aluna possa dar início à pesquisa a ser realizada na Escola Estadual Roberto Burle Marx, localizada na Penitenciária Talavera Bruce.

A presente pesquisa, que faz parte da Tese de Doutorado - CURRÍCULO, NARRATIVAS E PRÁTICAS COTIDIANAS: (RE)PENSANDO A ESCOLA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIA, tem como objetivo geral estudar as políticas curriculares e suas práticas tecidas pelos sujeitos que compartilham o cotidiano da escola prisional, apontando o uso das narrativas como um caminho que venha a contribuir para rever as relações de ensino/aprendizagem nesta escola.

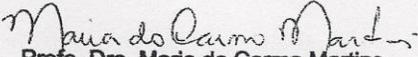
Será observada a discrição inerente a um trabalho de pesquisa, sendo garantido o sigilo sobre a identidade das alunas em todo o processo. Os dados coletados serão utilizados no projeto de pesquisa da doutoranda, mencionada acima, ficando autorizado o uso dos mesmos para elaboração do texto da Tese de Doutorado, bem como para o Exame de Qualificação da Tese, sob minha orientação nessa Universidade.

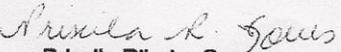
Desejando obter informações sobre o andamento do projeto ou esclarecer eventuais dúvidas, encontro-me a disposição através do e-mail carminha@unicamp.br

Certa de poder contar com sua prestimosa autorização, meus agradecimentos.

Fico no aguardo de seu deferimento.

Atenciosamente,


Prof. Dra. Maria do Carmo Martins
UNICAMP/FE/DELART
Orientadora


Priscila Ribeiro Gomes
Orientanda

Inicialmente, a carta foi encaminhada com o título do projeto concorrido à seleção de doutorado, vindo a passar por modificações posteriores, pois o mesmo estava em fase de desenvolvimento.

Anexo B- Autorização para realização da pesquisa deferida pelo Secretário Estadual de Administração Penitenciária.

SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL	
PROCESSO Nº	24.998.116/10
DATA	18/11/10
FLS.	05
RUBRICA	ƒ

SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
GABINETE DO SECRETÁRIO

Autorizo, sob supervisão do Centro de Estudos e Pesquisas da Escola de Gestão Penitenciária e condicionado ao atendimento das rotinas da unidade prisional.

É necessária, também, a paralela autorização do Juízo da Vara de Execuções Penais.

Quanto à produção de fotos e imagens, esta depende de autorização de cada pessoa que tiver sua imagem captada e do acompanhamento de servidor da Assessoria de Comunicação desta pasta.

Em 03 de fevereiro de 2011


CESAR RUBENS MONTEIRO DE CARVALHO
Secretário de Estado de Administração Penitenciária

Anexo C- Autorização para realização da pesquisa deferida pelo Juiz de Direito.

13/09/11
folha 06
J.F.


ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PODER JUDICIÁRIO
JUIZO DE DIREITO DA VARA DE EXECUÇÕES PENAS

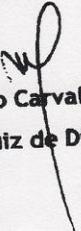
Protocolo nº: 2011\0023268-3

Pelo presente **AUTORIZO** a Sr^a. Priscila Ribeiro Gomes, doutoranda da Unicamp, a efetuar a pesquisa dentro da Penitenciária Talavera Bruce, com o fito de entrevistar as internas que estudam dentro da aludida unidade prisional, em estrita obediência às regras traçadas pelas autoridades penitenciárias competentes, cujo aval do Secretário de Estado de Administração Penitenciária deste Estado da Federação também já foi obtido.

Em caso de dúvida deverão as pesquisadoras se reportar ao Centro de Estudos e Pesquisas da SEAP/RJ que, por sua vez, poderá contatar este Juízo caso se faça necessário.

Comunique-se, utilizando a presente autorização.

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2010.


Carlos Eduardo Carvalho de Figueiredo
Juiz de Direito

28/02/2011 13:53 31332798

VEP

FAB. 01

Anexo D- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

PARECER CONSUBSTANCIADO

TTDD:232

Assunto: Projetos de Pesquisa – Avaliação.

Protocolo CEP-UNIRIO: 0006/2011 **FR** 403183 **CAAE:** 0005.0.313.000-11

Projeto de Pesquisa: Currículos, narrativas e práticas cotidianas, (RE)pensando a escola como um lugar de memória.

Versão do Protocolo e Data: 22/02/2011.

Pesquisador(a) Responsável: Priscila Ribeiro Gomes.

Pesquisador(a) Orientadora: Maria do Carmo Martins.

Instituição: Secretaria do Estado de Administração Penitenciária/RJ.

Sumário do protocolo:

- **Objetivos:** estudar as políticas curriculares e suas práticas tecidas pelos sujeitos que compartilham o cotidiano prisional, apontando o uso das narrativas como instrumento para a revisão das relações de ensino/aprendizagem Dentro da Penitenciária Talavera Bruce. Pensar Currículos realizados em redes no cotidiano da escola prisional e contribuir para o avanço do pensamento currículo.
- **Justificativa:** estudo de abordagem qualitativa-quantitativa, sendo apontado na folha de rosto que o total de sujeitos da pesquisa corresponde a 20, por intermédio das narrativas, aqui aplicadas como objeto e método de alunos e professores. Para a coleta de dados será utilizado um roteiro de entrevista.
- **Comentários do Relator:** projeto de relevância científica e significado social, apenas destaque, que considerando o caráter quantitativo apresentado nos procedimentos metodológicos sentimos falta de indicadores da significância do número de sujeitos alvo da pesquisa. Faço apenas uma restrição quanto ao roteiro de entrevista que não deveria ter nomes dos entrevistados para preservá-los.
- **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:** o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado, sugerimos que o termo seja adaptado para uma linguagem mais acessível, considerando a diversidade encontrada no campo da pesquisa.
- Informe que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Diante do exposto, o Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – CEP –UNIRIO, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS196/96 e suas complementares, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Emitimos, portanto, parecer que classifica o projeto como **APROVADO**.

Rio de Janeiro, 06 de abril de 2011.

Fabiana Barbosa Assumpção de Souza
Coordenadora do CEP-UNIRIO

Fabiana B. Assumpção de Souza
Coordenadora
CEP - UNIRIO
PROPG-DPQ

ANEXO E- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo selecionado para participar da pesquisa, intitulada, inicialmente: “CURRÍCULO, NARRATIVAS E PRÁTICAS COTIDIANAS: (RE)PENSANDO A ESCOLA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIA”. O objetivo geral é estudar as políticas curriculares e suas práticas tecidas pelos sujeitos que compartilham o cotidiano da escola prisional, apontando o uso das narrativas como um caminho que venha a contribuir para rever as relações de ensino e aprendizagem nesta escola. Entretanto, essa participação não é obrigatória, ficando-lhe facultada a desistência ou a retirada do consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal.

Será observada a discricção inerente a um trabalho de pesquisa, sendo garantido o sigilo das identidades em todo o processo, conforme desejado pelo entrevistado (a).

Sua participação consistirá na produção de um memorial fornecendo informações e reflexões sobre a memória escolar, de modo a narrar suas experiências de escolarização. Para tanto, será entregue pela pesquisadora material para a produção dos textos, o qual será recolhido pela mesma após a finalização.

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 da doutoranda em Educação, Priscila Ribeiro Gomes, da UNICAMP, ficando autorizada a fazer uso delas para elaboração da Tese de Doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Desejando obter informações sobre o andamento do projeto ou esclarecer eventuais dúvidas, favor fazer contato com:

Priscila Gomes (pesquisadora)

pri.unirio@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Unirio

cep.unirio09@gmail.com

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

Entrevistado(a)

Priscila Ribeiro Gomes
Doutoranda

Anexo F- Resolução SEEDUC n. 4.375 de 18/12/2009. Fixa as Diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para as unidades escolares prisionais da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ATOS DO COMANDANTE-GERAL

DE 21.12.2009

EXCLUÍ ex officio do serviço ativo deste Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, a contar de 25 de maio de 2009, data da publicação da NOTA CI JD-265/2009, no Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 090, o Cabo Bombeiro Militar Q00/97 ANDRÉ LUIZ DA SILVA SENRA, RG CBMRJ nº 22.545, de acordo com o que preceitua os artigos 123, inciso III da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985 (Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro), cumulado com o § 2º do art. 31 do Decreto nº 3.767, de 04 de dezembro de 1980 (RDCBMRJ) e inciso IV, letra "a" do art. 13 do Decreto nº 2.155, de 13 de outubro de 1978, e o que consta no processo nº E-08/0345/51157/2009.

EXCLUÍ ex officio do serviço ativo deste Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, a contar de 03 de fevereiro de 2009, data da publicação da NOTA CI JD-025/2009, no Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 020, o Terceiro Sargento Bombeiro Militar Q00/90 TOMAZ BARBOSA RODRIGUES, RG CBMRJ nº 13.280, de acordo com o que preceitua os arts 123, inciso III da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985 (Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro), cumulado com o § 2º do art. 31 do Decreto nº 3.767, de 04 de dezembro de 1980 (RDCBMRJ) e inciso IV, letra "a" do art. 13 do Decreto nº 2.155, de 13 de outubro de 1978, e o que consta no processo nº E-08/0042/51157/2009.

EXCLUÍ ex officio do serviço ativo deste Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, a contar de 21 de outubro de 2008, data da publicação da NOTA CI JD-559/2008, no Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 197, o Terceiro Sargento Bombeiro Militar Q11/97 PAULO JOSÉ DA SILVA, RG CBMRJ nº 20.381, de acordo com o que preceitua os arts 123, inciso III da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985 (Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro), cumulado com o § 2º do art. 31 do Decreto nº 3.767, de 04 de dezembro de 1980 (RDCBMRJ) e inciso IV, letra "a" do art. 13 do Decreto nº 2.155, de 13 de outubro de 1978, e o que consta no processo nº E-08/0086/51157/2008.

Id: 891196

ATO DO SUBCOMANDANTE-GERAL

DE 14.12.2009

RETORNA ao serviço ativo do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Cabo BM Reformado MARCO ANTÔNIO PEREIRA LEO, RG 14.802, de acordo com o que preceitua o § 1º do art. 111, da Lei nº 880, de 25.07.1985. Processo nº E-27/529/2102/2006.

Id: 891217

Secretaria de Estado de Educação

ATO DA SECRETÁRIA

RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4375 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2009

FIXA DIRETRIZES PARA A IMPLANTAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES PARA AS UNIDADES ESCOLARES PRISIONAIS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta no processo nº E-03/14.695/2009, CONSIDERANDO:

- a Lei Federal nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incumbe os governos estaduais da tarefa de definir sua política educacional e estabelecer normas para o seu sistema de ensino, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais, em especial no seu capítulo II - da Educação Básica, Seção I, das Disposições Gerais, art. 23,

- a especificidade da educação que deve ser ministrada nos espaços de privação de liberdade, garantindo a esses indivíduos uma escolarização de qualidade ministrada de forma que lhes desperte o prazer na busca pelo conhecimento,

- a Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal em seu capítulo II, Seção V, arts 17 e 18, e

- a Resolução SEE nº 3248, de 22 de agosto de 2006, que estabelece com as Unidades Escolares Prisionais identificam-se como apropriadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências,

RESOLVE:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º - As matrizes curriculares da Educação Básica, estabelecidas nos Anexos integrantes desta Resolução, deverão orientar a organização do currículo das Unidades Escolares Prisionais da Rede Pública de Educação desta Secretaria de Estado.

Parágrafo Único - As matrizes curriculares de que trata o caput serão implantadas nos anos e fases da Educação Básica nas Unidades Escolares Prisionais, a partir do ano letivo de 2010.

Art. 2º - 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.

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 e as especificidades de seu alunado.

Art. 3º - O Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela Escola e de matrícula facultativa pelo aluno, nos termos da Lei Estadual nº 3459 de 14 de setembro de 2000 e suas regulamentações.

Art. 4º - Nas Unidades Escolares Prisionais, o ensino ministrado é diurno, na modalidade Jovens e Adultos Anual (Resolução nº 3248/2006), sendo a carga horária de 03 (três) horas de efetivo trabalho escolar, tendo em vista as especificidades de horário existentes dentro das Instituições Carcerárias a que o alunado das Unidades Escolares Prisionais encontra-se submetido.

Art. 5º - Nas Unidades Escolares Prisionais, é autorizada a oferta de merenda no término do turno, não havendo intervalo entre as aulas.

Art. 6º - No âmbito de todo o currículo escolar deverão ser ministrados conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros, nos termos da Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAPÍTULO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 7º - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as áreas de conhecimento serão trabalhadas sob a forma de atividades integradas, garantindo-se a interdisciplinaridade, sendo que a Educação Física e Artes serão ministradas em 02 (dois) tempos semanais de 45 min., por professores habilitados para estas disciplinas.

Parágrafo Único - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos tempos em que o alunado estiver em atividades de Educação Física e Artes, o Professor Titular deverá dedicar seu tempo fora de turma à produção de material pedagógico modular, para complementação do conteúdo programático que será utilizado pelo aluno através de estudo não presencial.

Art. 8º - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Projeto Definido pela Unidade Escolar é de matrícula obrigatória aos alunos que não optarem pela disciplina de Ensino Religioso e o referido Projeto será ministrado pelo Professor Titular da turma.

Art. 9º - Nos anos finais do Ensino Fundamental, o Projeto Definido pela Unidade Escolar é de matrícula obrigatória aos alunos que não optarem pela disciplina de Ensino Religioso.

30 Ano XXXV - Nº 233 - Parte I
Rio de Janeiro, terça-feira - 22 de dezembro de 2009

PODER EXECUTIVO

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

Art. 10 - Nos anos finais do Ensino Fundamental, a carga horária será de 20 horas-aula semanais de 45 minutos cada, conforme previsto no Anexo II.

CAPÍTULO III DO ENSINO MÉDIO

Art. 11 - A carga horária será de 20 horas-aula semanais de 45 minutos cada, conforme previsto no Anexo III.

Art. 12 - O Projeto Definido pela Unidade Escolar é de matrícula obrigatória aos alunos que não optarem pela disciplina de Ensino Religioso.

Art. 13 - A Língua Estrangeira Moderna é de matrícula obrigatória ao aluno.

Art. 14 - A segunda Língua Estrangeira Moderna é de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno.

Parágrafo Único - A Língua Espanhola deverá constar entre as opções de Língua Estrangeira Moderna, de matrícula obrigatória ou facultativa.

CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 15 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 2009

TEREZA PORTO
Secretária de Estado de Educação

Anexo G - Matriz curricular dos anos iniciais, finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em conformidade com a Resolução SEEDUC n. 4375 de 18 de dezembro de 2009.

ANEXO I												
MATRIZ CURRICULAR												
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS - DIURNO												
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL												
REGIME ANUAL - 40 SEMANAS (Res. SEE Nº 3248/2006)												
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	ANOS INICIAIS					ANOS INICIAIS					TOTAL
		Fases					Fases					
		I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	
	Língua Portuguesa	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Matemática	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	História	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Geografia	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Ciências	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Artes (1)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Ed. Física (2)	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
PARTE DIVERSIFICADA	Ensino Religioso (3)	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Proj. Definido pela Unidade Escolar obrigatório aos alunos que não optarem pelo Ensino Religioso. (4)	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Carga Horária Semanal	15	15	15	15	15	600h	600h	600h	600h	600h	3000h

(1) Ver Art. 7º
(2) Ver Art. 7º
(3) Ver Art. 2º
(4) Ver Art. 8º

ANEXO II											
MATRIZ CURRICULAR											
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - DIURNO											
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL											
REGIME ANUAL - 40 SEMANAS - (Res. SEE Nº 3248/2006)											
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	ANOS FINAIS				ANOS FINAIS				TOTAL	
		Carga horária semanal				Carga horária anual					
		VI	VII	VIII	IX	VI	VII	VIII	IX		
	Língua Portuguesa	4	4	3	3	160	160	120	120	560	
	Matemática	3	3	4	4	120	120	160	160	560	
	História	2	2	2	2	80	80	80	80	320	
	Geografia	2	2	2	2	80	80	80	80	320	
	Ciências	2	2	2	2	80	80	80	80	320	
	Artes	2	2	2	2	80	80	80	80	320	
	Ed. Física	2	2	2	2	80	80	80	80	320	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	2	2	2	2	80	80	80	80	320	
	Proj. Definido pela Unidade Escolar obrigatório aos alunos que não optarem pelo Ensino Religioso. (1)	1	1	1	1	40	40	40	40	160	
	Ensino Religioso (2)										
	Carga Horária Semanal	20	20	20	20	800	800	800	800	3200	

(1) Ver Art. 5º
(2) Ver Art. 5º

ANEXO III											
MATRIZ CURRICULAR											
ENSINO MÉDIO - DIURNO											
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL											
REGIME ANUAL - 40 SEMANAS - (Res. SEE Nº 3248/2006)											
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS	ENSINO MÉDIO ANUAL						TOTAL			
		CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL						
		Fases			Fases						
		I	II	III	I	II	III				
	Língua Portuguesa/Literatura	3	3	3	120	120	120	360			
	Artes	1	1	1	40	40	40	120			
	Ed. Física	1	1	1	40	40	40	120			
	Matemática	3	3	3	120	120	120	360			
	Química	1	1	2	40	40	80	160			
	Física	1	2	1	40	80	40	160			
	Biologia	1	1	1	40	40	40	120			
	História	2	1	1	80	40	40	160			
	Geografia	1	1	1	40	40	40	120			
	Sociologia	1	1	1	40	40	40	120			
	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120			
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna de matrícula obrigatória aos alunos. (1)	1	1	1	40	40	40	120			
	Língua Estrangeira Moderna de matrícula facultativa aos alunos. (2)	2	2	2	80	80	80	240			
	Proj. Definido pela Unidade Escolar obrigatório a todos.	1	1	1	40	40	40	120			
	Proj. Definido pela Unidade Escolar obrigatório aos alunos que não optarem pelo Ensino Religioso. (3)	1	1	1	40	40	40	120			
	Ensino Religioso (4)										
	Carga Horária Semanal	20	20	20	800	800	800	2400			

(1) Ver Art. 13
(2) Ver Art. 14
(3) Ver Art. 12
(4) Ver Art. 3º

Anexo H- Termo de responsabilidade de divulgação das informações contidas no acervo da Escola de Gestão Penitenciária



GOVERNO DO
Rio de Janeiro
SECRETARIA
DE ADMINISTRAÇÃO
PENITENCIÁRIA



**SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
SUBSECRETARIA ADJUNTA DE INFRAESTRUTURA
ESCOLA DE GESTÃO PENITENCIÁRIA**

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, Priscila Ribeiro Gomes

Identidade nº 012-814-514-1

Profissão Professora

Responsabilizo-me pela apuração e divulgação das informações obtidas no acervo documental do Centro de Estudos e Pesquisas com a finalidade de promover o desenvolvimento científico e humano, respeitando integralmente a legislação em vigor, especialmente o Artigo 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil; Lei nº 8159, de 08/01/1991, Artigo 6º, Artigo 23, § 1º e 3º; Decreto nº 2134, de 08/09/1997, Artigos 28 e 29; Decreto nº 31896, de 20/09/2002, Artigo 33, único. Reconhecendo, portanto a minha responsabilidade civil, penal e administrativa pelo uso indevido.

Rio de Janeiro, 15 de maio de 2012

Priscila R. Gomes

Rua Senador Dantas, 15 - 5º andar – Cinelândia

CEP: 20.031-202 - Rio de Janeiro – RJ – Tel. 2332-8209



GOVERNO DO
Rio de Janeiro

Anexo I- Galeria de celas. Data: s/data [1950/1960]



Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo J- Presas fazendo trabalhos manuais. Data: s/data [1950/1960]



Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo K - Acesso principal à Penitenciária, após a passagem pela portaria.

Data: s/data [1950/1960]



Fotografia disponibilizada pela Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo L- Creche Madre Tereza de Calcutá. Data: s/data



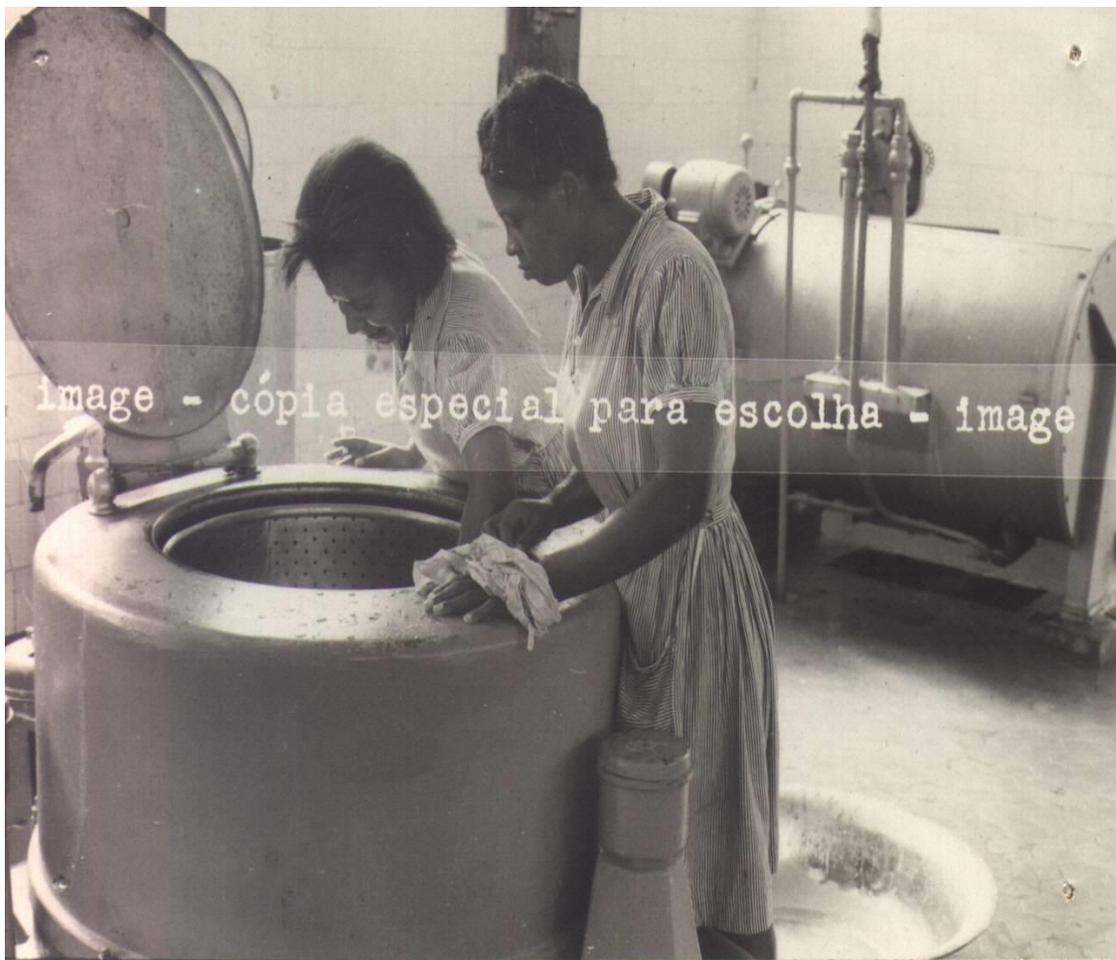
Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo M - Pátio da Penitenciária de Mulheres. Data: s/data [1950/1960]



Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo N- Presas trabalhando. Data: s/data [1950/1960]



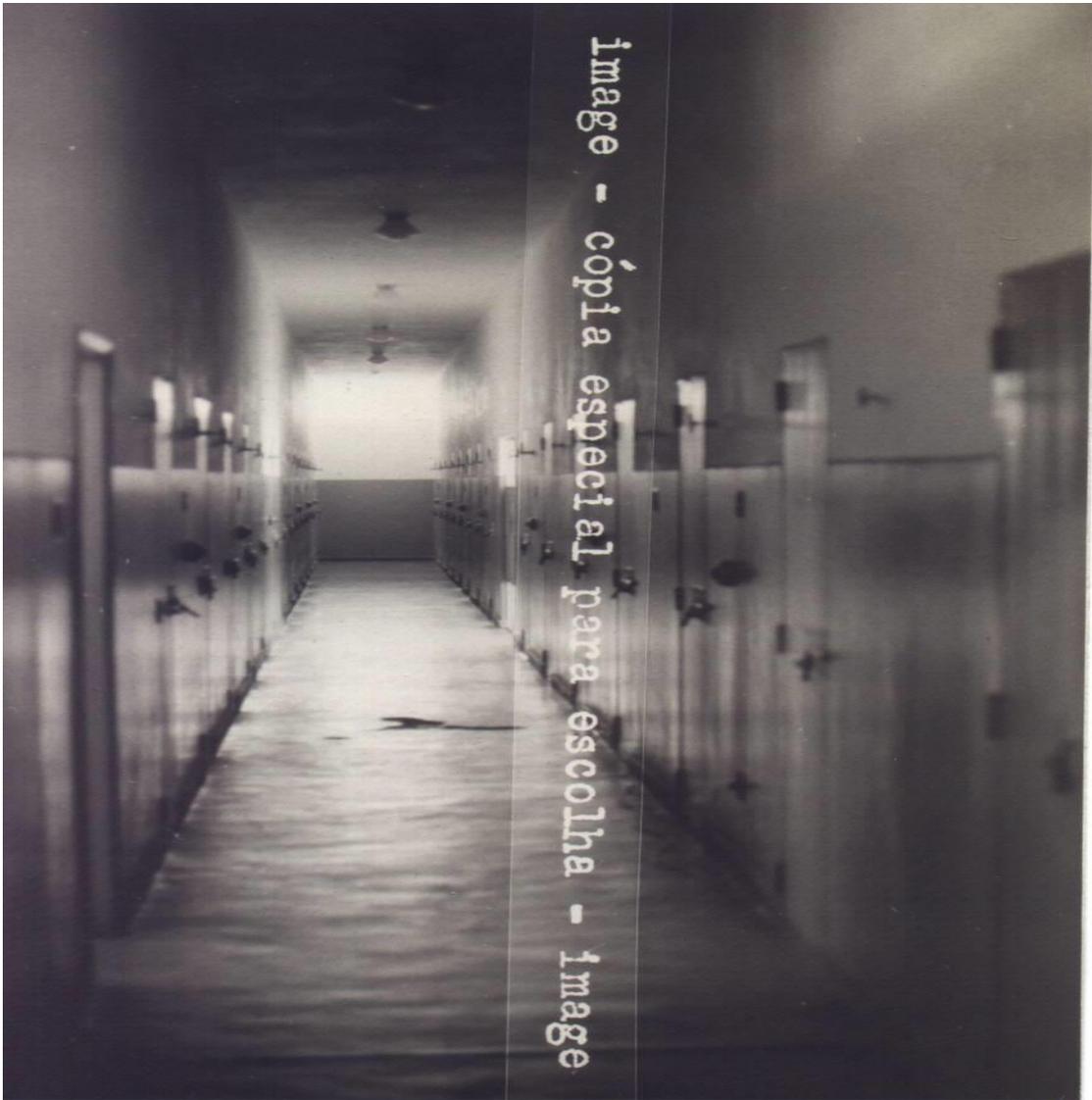
Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo O - Galeria de celas. Data: s/data [1950/1960]



Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo P- Galeria de celas. Data: s/data



Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo Q- Galeria de celas. Data: s/data [1950/1960]



Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo R- Presa trabalhando. Data: s/data [1950/1960]



Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo S- Presas trabalhando. Data: s/data [1950/1960]



Fotografias disponibilizadas pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.
Detalhe ao fundo, onde as crianças estão em pé observando as mães que trabalham.

Anexo T- Largo localizado na entrada da Penitenciária. Data: s/data
[1950/1960]



Fotografia disponibilizada pelo Acervo da Escola de Gestão Penitenciária.

Anexo U- Parte do texto apresentado por Lemos de Brito acerca de algumas medidas propostas pela Federação Brasileira do Progresso Feminino no II Congresso Internacional Feminista (1932), dentre elas, a construção de Estabelecimentos Penais especiais para mulheres.

- 2ª Parte -

Mulheres inimigas e menores delinquentes
- Prevenção e Regeneração -

O II Congresso Internacional Feminista foi apresentado pelo Sr. Dr. Lemos Brito como proposta comunicando a adoção pelo Congresso Penal e Penitenciário reunido em Praga, das medidas propostas pela Federação Br. do Feminino.

para construção de estabelecimentos penais especiais dirigidos por mulheres técnicas especializadas, e que o autor da mesma membro da sub-comissão de reformas judiciais da comissão legislativa, apresentou a mesma medida no anti-projecto da organização do trabalho penal.

Sobre o mesmo assunto a Sra. Sylvia Serafim nos trouxe o valioso depoimento pessoal, sobre esta necessidade já reconhecida nos bancos técnicos.

As Proposições
Thesis aprovadas unanimemente apresentadas pelo Congresso

Anexo V- Apresentação dos resultados dos trabalhos do II Congresso Internacional Feminista, dentre os resultados, a criação de uma polícia feminina.

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

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.

Reveando, 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 secundarias feminina.

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

A do trabalho pteiteceu o salario baseado na produção, abolida a differença para menos que se paga á operaria e á empregada em razão do sexo, afirmou 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 destinado o que lhes evitará os atropellos dos vehiculos superlotados e lhes possibilitará chegada tranquilla ao emprego á hora exacta.

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

Na secção de assistencia social, fizeram-se ouvir as representantes das suas associações, e o Congresso pdeu, 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 benefaseja, como colliadora e 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 preconceitos existentes ainda na nossa legislação.

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

Além desses aspectos concretos das sessões plenarias, e afora pequenos incidentes inevitaveis em assembleas numerosas, como foram as deste Congresso, constituiu elle uma brilhante demonstração da capacidade da mulher para o trabalho conjuncto, do seu dominio proprio e da sua voluntaria submissão 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 impecavel.

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

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

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

TEXTO DETERIORADO E/OU
ENCADERNAÇÃO DEFEITUOSA
Demagor (art.)

Fonte: Arquivo Nacional

Acredita-se, como possível hipótese, que essa polícia feminina, talvez, tivesse sido o início para a criação de penitenciárias femininas.