

PESQUISA EM PRISÕES E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO

RESEARCH IN PRISONS AND SCHOOL EDUCATION: PERCEPTIONS AND EXPERIENCES IN PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO

Daniel Fonseca Fernandes¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de dialogar com as perspectivas de alunos e professoras sobre educação escolar em prisões, a partir de uma pesquisa de campo realizada junto ao Colégio Professor George Fragoso Modesto (CPGFM), na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador/BA. O marco teórico utilizado se situa nos campos da antropologia e sociologia das prisões. Na primeira seção do artigo, problematizo as fronteiras de minha identidade em campo, entre os papéis de advogado, professor e pesquisador, e suas relações com o engajamento e as possibilidades de interação com meus interlocutores. Na segunda seção, analiso as percepções de professoras e alunos sobre educação escolar na prisão. As professoras concebem seu trabalho como a concretização de um direito e se colocam em rota de colisão e negociação com a administração prisional, compreendendo seu trabalho como algo distinto do papel da administração prisional. Na perspectiva dos alunos, a escola representa um local onde é possível falar e ser escutado e funciona como elemento que interfere, de diferentes maneiras, nas dinâmicas de tempo e espaço na experiência do cumprimento de pena.

Palavras-chave: Prisão; Antropologia do Direito; Educação Escolar.

ABSTRACT

This work aims to analyze the perspectives of students and teachers in school education in prisons, based on fieldwork carried out at Colégio Professor George Fragoso Modesto (CPGFM), at Penitenciária Lemos Brito, in Salvador/BA. The theoretical framework used is situated in the fields of anthropology and sociology of prisons. In the first section of the article, I problematize the boundaries of my identity in the field, between the roles of lawyer, professor and researcher, and their relationship with the engagement and possibilities of interaction with my interlocutors. In the second section, I analyze the perceptions of teachers and students about school education in prison. The teachers conceive their work as the realization of a right and put themselves on a collision course and negotiation with the prison administration, without understanding their work as part of incarceration. From the students' perspective, the school represents a place where it is possible to speak and be heard and it works as an element that interferes, in different ways, in the dynamics of time and space in the experience of serving a sentence.

Keywords: Prison; Anthropology of Law; Schooling.



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata do tema da educação escolar em prisões, propondo uma análise de diferentes percepções dos atores envolvidos nos processos educativos no Colégio Professor George Fragoso Modesto (CPGFM), a partir de uma pesquisa de campo realizada na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador/BA, entre os anos de 2017/2018.

Ao longo dos anos de atuação na defesa de pessoas presas eu havia passado diversas vezes pela frente do colégio, local desta pesquisa, observando o pequeno toldo azul que exibe seu nome, acima da porta de vidro da entrada. Porta de vidro não é coisa comum no sistema carcerário.

O colégio atende a sete unidades prisionais de Salvador, incluindo locais externos ao Complexo Penitenciário da Mata Escura. Sua sede fica em uma estrutura ligada ao prédio do módulo IV da Penitenciária Lemos Brito (PLB). Em todos os outros módulos as aulas ocorrem em celas transformadas em salas. Na sede do colégio, há circulação de alunos, dinâmicas administrativas e reuniões de educadoras.

O módulo IV chama a atenção por ter sido construído inspirado no modelo panóptico, tendo formato circular. Sua construção data do início das atividades da PLB, entre os anos 1950 e 1960 (AGUIAR, 2001). Em 2008, o módulo foi desativado, mas, há alguns anos, voltou a ser utilizado, com o envio de internos idosos e/ou que realizam trabalho na área “aberta” do complexo e nas oficinas (CARVALHO, 2013).

Durante a pesquisa de campo, circulei no espaço interno do colégio e nas salas de aula improvisadas na parte superior dessa estrutura – numa espécie de espaço de transição entre o módulo IV e o colégio – onde pude acompanhar as aulas, dialogar com os sujeitos, perguntar e ouvir suas impressões, observar interações e conversas que aconteciam ali.

Em um plano mais amplo, as discussões sobre educação em prisões localizam-se na encruzilhada dos processos de regulamentação da execução penal e da educação de jovens e adultos, ocupando um lugar peculiar na estrutura político-normativa e na conjuntura da política criminal brasileira.

Neste trabalho, busquei explorar as relações entre os discursos oficiais sobre educação nas prisões e as impressões dos atores que participam das dinâmicas escolares, tendo como problema de pesquisa a seguinte questão: quais as perspectivas de alunos e professoras sobre a educação escolar em prisões?

Situado no campo da antropologia do direito, este texto dialoga com outras etnografias em prisões que permitem abordar criticamente os mecanismos de controle e disciplina nas instituições carcerárias brasileiras.

O trabalho está dividido em duas seções. Na primeira, problematizo meu lugar na pesquisa de campo, a partir das identidades profissionais de advogado, professor e pesquisador. Relatando os conflitos e dilemas que enfrentei ao percorrer os caminhos do complexo penitenciário, na condição de pesquisador, e a *bagunça das fronteiras* dessas identidades,

reflito sobre as tensões entre compromissos éticos, políticos e profissionais na pesquisa em prisões.

Na segunda seção, parto de uma breve reflexão a respeito do discurso jurídico-penal sobre educação em prisões, indicando especialmente a legislação que regulamenta o tema e os discursos de juristas apresentados em manuais de execução penal. Em seguida, dialogo com as percepções de professoras¹ e alunos da escola sobre o papel da educação no cárcere e o trabalho das educadoras.

Este não é um trabalho que busca constatar os descompassos entre a lei e a *realidade*, mas tem o objetivo de compreender as elaborações feitas pelos sujeitos diretamente envolvidos nos processos educativos. Ao contrário dos discursos oficiais do campo jurídico-penal, que conferem um sentido geral e universalizante à educação em prisões, dou destaque às representações e perspectivas dos sujeitos diretamente implicados nestes processos. Neste sentido, a pesquisa se propõe a “desvendar o sentido das práticas locais”, observando os pontos de vista dos atores (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2007; 2010).

PESQUISA DE CAMPO E OS DILEMAS DO PESQUISADOR-ADVOGADO NAS PRISÕES

A pesquisa em prisões apresenta seus próprios mistérios e entraves, típicos de uma instituição que tem no segredo uma de suas camadas protetoras. As observações de Mathiesen (2003, p. 98-101) sobre as três camadas protetoras da prisão, formadas pela administração, pelos pesquisadores e pela mídia, sinalizam uma das peculiaridades desta instituição. A perspectiva de expor a prisão neste trabalho circula, pelo menos, entre as duas primeiras.

A entrada de um pesquisador no sistema prisional faz fluir um dos importantes “vasos comunicantes” do sistema, que podem ser entendidos como “toda forma, meio ou ocasião de contato entre o dentro e o fora da prisão” (GODOI, 2015, p. 136). Como tudo que compõe este fluxo, o pesquisador também se vê colocado diante das “múltiplas negociações, determinações, poderes e disputas” (GODOI, 2015, p. 136) que marcam esse movimento de ir e vir.

Há diversas barreiras para a pesquisa no cárcere, como a necessidade de autorização para entrada e permanência e a resistência dos funcionários, sendo perceptível que a “condição de permanência do pesquisador no cárcere é sempre precária e provisória” e que a prisão tende a colocar para fora ou impedir a entrada de pessoas e instituições que se apresentem como agentes que abalam a tranquilidade institucional (BRAGA, 2014, p. 53; 59).

A passagem do pesquisador nos fluxos do sistema pode representar um elemento de perturbação da ordem, ameaça aos segredos da prisão e possibilidade de denúncias das condições *para além dos muros*.

Uma questão que me parece central para pensar a pesquisa em prisões e entrada em campo é a “negociação da identidade” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2004, p. 36) do pesquisador e suas relações com as possibilidades de circular através dos muros. Desde o começo, tive a preocupação em não estar *vestido como advogado*, reforçando a preocupação em *separar as coisas*, na medida do possível, que também se refletia na identificação que eu apresentava na portaria: nas primeiras vezes, disse que tinha um encontro com a diretora da escola, nas demais vezes, apenas dizia que ia para a escola.

Logo de início, tive a impressão de que não havia tanta preocupação dos seguranças privados e agentes penitenciários, que fazem o controle da entrada, em apurar maiores informações, quando o colégio era o destino indicado, no movimento calmo da noite nos arredores da prisão. Durante este período, nas poucas idas necessárias ao complexo para atendimentos jurídicos, sempre com as roupas adequadas aos marcadores simbólicos da advocacia, foi solicitado em três ocasiões diferentes que abrisse a mala do carro. Na primeira oportunidade, havia acontecido uma fuga; na segunda, um advogado teria entrado com um repórter escondido no porta-malas; e na terceira, não sei a razão.

Quando o destino era o colégio, não havia maiores controles na portaria ou olhares desconfiados, mesmo no turno da tarde, horário de maior circulação. As sucessivas idas a campo, reforçaram, a cada dia, a impressão de que *sobre o colégio não incidia a suspeição generalizada* que marca a gestão das relações no sistema prisional e seu entorno, ou pelo menos não da mesma forma e na mesma intensidade. Tanto nas primeiras idas, antes de obter autorização formal da direção da penitenciária, quanto após o encaminhamento do ofício à portaria, não houve qualquer dificuldade de acesso.

Estas facilidades em transitar também me levaram a problematizar as condições pessoais do pesquisador e a branquitude, como traço que orienta uma determinada “economia do poder racial”, estabelecendo a distribuição de posições e privilégios (PRANDO, 2018, p. 8). *Racializar* a branquitude, em perspectiva crítica, significa negar a identificação do branco com o sujeito universal, expondo a condição política dos corpos no meio social (PIRES, 2017, p. 1-2).

Na condição de homem, jovem e branco, meu corpo difere da grande maioria dos seguranças, professoras e presos do complexo. Ainda que estes sujeitos não se identificassem com os marcadores do meu corpo, havia sobre mim uma *presunção de ocupar posições legítimas*, operava-se uma atribuição de valor positivo.

Se é certo que a branquitude não é uma circunstância invisível, mas sim uma identidade racial marcada (CARDOSO, 2010), é possível conceber diferentes formas de perceber seus efeitos nas dinâmicas sociais concretas. Compreendida como uma posição de privilégios no jogo de poder violento do racismo, a branquitude pode ser percebida como

elemento que atravessa as relações do pesquisador no campo, fazendo *parar* ou *fluir* entre os vasos comunicantes da prisão.

Esta condição é ressaltada quando comparada à experiência narrada por Carla Akotirene (2020, p. 145-146), enquanto pesquisadora negra no Conjunto Penal Feminino, em que 92% (BRASIL, 2015, p. 24) a 86% (BRASIL, 2018, p. 42) da população encarcerada é de mulheres negras. A percepção de *incômodo com a presença* por parte das funcionárias marcou a trajetória desta pesquisadora naquela unidade. Partindo da compreensão destes privilégios na distribuição desigual das posições sociais, constato que não enfrentei qualquer hostilidade durante minha pesquisa.

As dinâmicas construídas pelo desejo de “não confundir as coisas” se revelavam mais complexas do que apenas a maneira de me vestir. A prisão não era, para mim, uma novidade enquanto espaço físico ou objeto de reflexão teórica. Minhas experiências prévias não me colocavam na condição de *insider*, tanto em relação ao corpo de professoras, como em relação aos presos. No entanto, nos últimos anos havia atuado, de forma mais ou menos espaçada, em atendimentos jurídicos no Complexo Penitenciário da Mata Escura e realizado estudos em processo penal e criminologia. Do encontro destas experiências, desenvolvi uma *postura antiprisional*.

Como ponto de partida, adotei uma postura de “confiança ambígua” em minhas próprias experiências, sem perder certo ceticismo em relação a elas, como descreve Wright Mills (2009, p. 22-23), ao falar da noção de artesanato intelectual. Um olhar deslegitimante sobre a prisão, ao passo em que me levaria a uma determinada atitude, não poderia esgotar a curiosidade investigativa e a honestidade do problema de pesquisa.

Bagunçando as fronteiras: o advogado-pesquisador na prisão e o professor no espelho

Com a entrada em campo, me percebi localizado em uma fronteira de identidades profissionais e representações. Os desafios e subversões destas fronteiras podem ser compreendidos a partir de episódios específicos que vivenciei em campo. A primeira questão sensível para mim era a própria condição de advogado. Como já disse, havia um desejo em *não misturar as coisas*, procurando fazer das experiências prévias da advocacia em prisões uma parte constitutiva da experiência de pesquisa, mas sem me valer desta condição de advogado em campo. Foi preciso ter atenção ao acessar o espaço, ao dialogar com os funcionários do sistema e com os sujeitos presos.

É recorrente nas pesquisas em prisões o relato de uma postura curiosa dos internos sobre as possibilidades da pesquisa e do próprio pesquisador. Uma velha pergunta – verbalizada ou engasgada – é comum neste tipo de trabalho: que vantagens podem ser obtidas conversando com o pesquisador? Julita Lemgruber (1980, p. 147-148) relata a tentativa de desmobilizar esta tensão, explicando que a cooperação com seu trabalho

não poderia reduzir o tempo de pena ou qualquer outra vantagem mais imediata e que as mudanças possíveis poderiam ser a médio prazo, a partir dos relatos dos problemas narrados.

Minha condição de pesquisador não era a mesma relatada nos trabalhos de Rafael Godoi (2017, p. 44-47) ou Karina Biondi (2018, p. 39-41), que, enquanto agente da Pastoral Carcerária e esposa de um preso, respectivamente, viviam simultaneamente dois papéis distintos na pesquisa. Tampouco me aproximava dos atravessamentos das fronteiras de identidade narrados por Natália Padovani (2019, p. 24), que ocupava em diferentes espaços, simultaneamente, os lugares de pesquisadora, agente da Pastoral e familiar.

A questão é que o advogado – em tese – sempre pode ajudar de alguma maneira mais direta as pessoas que estão cumprindo pena. Ao menos analisar o caso ou informar sobre andamento do processo, prazos ou pedidos pendentes. Esta circunstância colocava uma questão essencial entre me fazer confiar, sendo sincero quanto à condição profissional, e expor uma condição que pudesse criar uma série de expectativas de ajuda mútua ou de apresentação de uma tese de defesa por parte dos sujeitos presos em seus discursos.

O trabalho de José Ricardo Ramalho (2008) – que é encarado como uma das pesquisas pioneiras no campo da sociologia das prisões, especialmente pelo uso de categorias nativas para explicar o convívio no cárcere (LOURENÇO, 2015, p. 175) – já identificava essas dinâmicas nas relações entre pesquisadores e presos. Por vezes, a mera escuta com interesse pode levar à impressão de que o pesquisador se trata de um advogado, jornalista ou alguém que possa ajudar de forma mais imediata (RAMALHO, 2008, p. 27).

Atento às observações de Débora Diniz (2015, p. 574) sobre a ética na pesquisa em prisões, decidi não me apresentar como advogado – já que estava ali enquanto pesquisador –, mas não negar esta condição se fosse perguntado. Também não pedi às professoras que ocultassem ou ressaltassem esta informação, que por vezes foi captada nas entrelinhas quando informados que eu era “estudante de mestrado em direito”.

Algum tempo depois da pesquisa de campo tive acesso a outros trabalhos de antropologia do direito que deslocaram minha percepção sobre esta “necessidade” de separar os papéis. Esta fronteira interdisciplinar tem sido espaço de reflexões importantes sobre a ética na pesquisa de campo e o lugar do pesquisador. Em muitos casos, os relatos de pesquisa revelam pedidos que partem dos interlocutores acionando a condição de advogado no pesquisador, como forma de ajudar em suas demandas.

A pesquisa de Carolina Lemos (2017, p. 53) sofreu uma “virada metodológica” a partir da assunção da posição de advogada em campo. A autora, diante da sugestão feita em uma carta de uma interlocutora presa, atravessou os muros da prisão na condição de advogada, com o objetivo de visitá-la. A partir da negativa do cadastro de visita como “amiga”,

Lemos passou a desenvolver uma “etnografia da proibição” (LEMOS, 2017, p. 59), que desemboca em uma “etnografia da advocacia de porta de cadeia” (LEMOS, 2017, p. 64), ao assumir a condição de advogada desta presa e abrir uma “nova forma de acesso àquele mundo” (LEMOS, 2017, p. 60).

Lemos (2017, p. 61-62) decidiu “intervir diretamente naquele universo”, repercutindo a provocação de uma interna que disse querer saber “o que você vai fazer por nós”. Este descolamento do lugar de fala e a ambiguidade de seu *status* em campo foram tratados pela autora observando três questões: (1) exposição de suas intenções de pesquisa, sendo franca com presas e agentes da penitenciária (LEMOS, 2017, p. 57); (2) assunção do compromisso de longo prazo de acompanhar os processos daquelas mesmas mulheres, mesmo que finalizada a pesquisa de campo; (3) explicação para cada uma de suas novas clientes de seu interesse de pesquisa e vinculação a seu consentimento para narrar suas histórias, garantindo o anonimato (LEMOS, 2017, p. 65).

A posição de advogado/advogada também se apresenta, em diversos casos, como elemento que faz surgir ou reforçar um vínculo de confiança, proximidade e afeto entre pesquisador e interlocutores. Na pesquisa de Smith (2017, p. 201), é possível observar que a demanda de suporte jurídico para a criação de uma associação para travestis e transmulheres foi parte essencial das possibilidades de aproximação. Esta autora entende que o engajamento foi parte indispensável da aproximação mais sólida, afastando a ideia de que poderia repassar as informações à polícia.

A noção de *engajamento* é importante para compreender estes três trabalhos, sendo parte fundamental dos dilemas observados nas fronteiras de identidade dos pesquisadores.

No texto de Moreira, Vidal e Nicácio (2021), o engajamento é pensado a partir de duas experiências de pesquisa: uma etnografia realizada junto ao povo Krenak, em que a condição de advogado possibilitou a “justa medida para abertura do campo” (MOREIRA; VIDAL; NICÁCIO, 2021, p. 10), acionado para revitalizar uma associação e criar um instituto, passando a ser visto como aliado e participando de outras dinâmicas com seus interlocutores; e uma etnografia realizada com travestis vítimas de violência, em que a condição de advogada pesquisadora permitiu que entrasse na rede de confiança de algumas travestis e assumisse novas responsabilidades em relação a elas (MOREIRA; VIDAL; NICÁCIO, 2021, p. 14).

Estes episódios, em que é possível ver a “condição de engajamento como pressuposto de existência da pesquisa de campo” (MOREIRA; VIDAL; NICÁCIO, 2021, p. 11), também levaram estes autores a reflexões sobre a *recusa etnográfica*, trabalhando as implicações “além do texto” e refletindo sobre a recusa como “parte de ações políticas por direitos e reconhecimento de autenticidades locais” (MOREIRA; VIDAL; NICÁCIO, 2021, p. 25).

Assim, o engajamento exige dos pesquisadores o reconhecimento de situações que “possam colocar em risco a rede de interlocução” e de “acordos tácitos de não divulgação sobre determinadas informações”, observando os “limites (explícitos e implícitos) sobre o que se pode divulgar” (MOREIRA; VIDAL; NICÁCIO, 2021, p. 26).

É nesse sentido que a recusa pode ser pensada como parte importante do engajamento nos cuidados éticos e políticos de proteção das comunidades e dos sujeitos com quem se dialoga. Na minha pesquisa, experimentei a necessidade da recusa ao ouvir das professoras que “não buscavam saber” quais crimes levaram a condenação de seus alunos. Eu tive acesso a essas informações, mas optei por não trabalhar com elas, considerando que as professoras, além de minhas interlocutoras, eram também leitoras potenciais do trabalho. Intervir deste modo, podendo criar ruídos na comunicação e estranhamentos entre alunos e professoras, estava na contramão de meus compromissos éticos e políticos.

Outro aspecto importante que atravessa a noção de engajamento é a intensidade do contato que *adoece*, conforme relatado no texto de Moreira, Vidal e Nicácio (2021, p. 17), pensado a partir da experiência na ala LGBT em uma prisão mineira. Esta noção de *adoecimento* – à qual acrescento a sensação de *entristecimento* – é um dos desdobramentos possíveis por jogar este papel duplo de antropólogo e advogado. As atividades de pesquisa e assistência jurídica exigem formas específicas de envolvimento, dedicação, cuidado e trabalho. Nestes casos, a “angústia” de ter se engajado (FAVRET-SAADA, 2005, p. 158) é somada ao acúmulo de responsabilidades.

A leitura desses trabalhos permitiu reposicionar meu campo, meu desejo de *separar as coisas* e reafirmar meu engajamento antiprisional de um outro lugar.

Voltando ao relato sobre as especulações em torno de meu lugar no campo, em uma das turmas do colégio, durante uma das primeiras aulas que acompanhei, um aluno me perguntou se eu tinha me formado em direito, ao que respondi afirmativamente. Ele questionou porque muitos advogados “não andam pelo caminho certo”. Respondi, de forma um tanto evasiva diante do inesperado, que a profissão tinha realmente muitos problemas, mas que variava muito. Ele afirmou, talvez com alguma ironia, estar preocupado porque o irmão se formaria no fim do ano e iria se tornar advogado. Apertou minha mão com um sorriso no rosto e se despediu. O interesse deste aluno em dialogar comigo, nessa e outras oportunidades, foi reforçado por essa condição de advogado. Em outras ocasiões, fui apresentado como pesquisador ou como professor, o que, em certa medida, criava um conforto maior.

Em certos momentos surgiram perguntas bem-humoradas e descontraídas – mas com intencionalidade forte – se eu estava fiscalizando as professoras ou os alunos. Em outros momentos, quando perguntado por alunos no meio da aula quem eu era, me apresentei, descrevendo

rapidamente a realização da pesquisa que buscava escutar as percepções deles sobre as atividades no colégio.

A merenda, oferecida por volta das 19h40, algumas vezes consistia em meio pacote de bolacha de água e sal, acompanhado de um copo de mingau. Quando havia sobra de duas ou três metades, alguns alunos ficavam, sem maiores disputas. Um dos alunos mostrava solidariedade ao oferecer a parte recebida a mais: “Ô da pesquisa, vai no biscoito?”. Assim, em determinadas turmas ia se consolidando a imagem de que eu estava ali pesquisando.

Em outra ocasião, um dos alunos chegou próximo a mim e disse que queria um “desses dicionários de advogado”. Repetiu a frase, até que lhe perguntei do que se tratava. Disse que tentaria arranjar um para ele. Semanas depois, quando saía da escola em torno de meio-dia, alguém falava alto: “quero ver que dia que vou conseguir esse dicionário de advogado”. A cobrança era bem-humorada e o aluno circulava na área do trabalho externo.

Este aluno, durante determinada aula, sentou-se a meu lado. A realização de uma dinâmica sem o formato da aula expositiva nos permitiu conversar por mais de uma hora, praticamente sem interrupções. Contei com a boa vontade e permissão da professora, que já havia mencionado que não haveria problemas em ter essas conversas no momento das aulas.

Nesta ocasião, o aluno me apresentou espontaneamente um trabalho pedido pela professora semanas atrás (que não foi entregue a ela), contando sua própria história de vida. Parece que havia alguma expectativa suspensa de uma opinião sobre sua situação legal. Ele informou confiante que sua advogada apresentaria um pedido em breve. Ao longo do diálogo, sua inocência foi reafirmada várias vezes e muitos detalhes de sua vida foram contados, inclusive sobre o crime pelo qual teria sido condenado injustamente. Este detalhe contrasta com a posição das professoras, que, como já disse, não procuram saber o motivo das condenações dos alunos. A conversa seguiu sobre outros detalhes e acontecimentos de sua vida.

Desconfiado de que ele estaria com a *cadeia vencida*² e me valendo do acesso aos sistemas eletrônicos do Judiciário, consultei o processo do aluno. Percebi que o tempo de prisão já cumprido talvez fosse suficiente para obter uma progressão de regime e este possivelmente foi um dos maiores dilemas que enfrentei: poderia agir sem prejudicar a posição de pesquisador?

Havia aqui uma certa bagunça das fronteiras de advogado e pesquisador, colocando em xeque a intenção de separar as coisas. Neste ponto, há pelo menos duas questões centrais a serem enfrentadas.

Algo que se antecipa ao papel de pesquisador e aos cuidados de intervenção no campo é a assunção de um compromisso de atuação no mundo, uma tomada de posição. Na prisão, intervir no campo pode significar a retirada ou antecipação da saída do sujeito de um ciclo de violência e sujeições próprias às instituições carcerárias. Além disso, o

trânsito correto de informações é algo bastante complicado em uma penitenciária. Muitas vezes, nem mesmo o defensor, público ou privado, traz informações precisas. Durante esses anos de contato direto com o sistema prisional, tenho notado um elevado índice de desinformação sobre o andamento dos processos por parte dos presos.

No trabalho junto à Pastoral Carcerária, Godoi (2017, p. 46) relatou a prática de assistência material aos presos, que demandavam informações sobre os processos e auxílio em decifrar as informações jurídicas, identificando um quadro de “desinformação generalizada” (GODOI, 2017, p. 94).

Eu tinha a preocupação de não gerar um agenciamento específico por parte dos alunos para resolução de seus problemas jurídicos. À época, com pouca experiência no campo da pesquisa, fui tomado pelo receio de que minha prática como advogado desfigurasse meu trabalho de campo e minhas observações. Por isso, não desejava me tornar alguém a quem os alunos recorressem para verificar a regularidade do cumprimento da pena, tampouco que se estabelecesse uma relação direta de troca de determinadas informações por outras. Por acaso, essa situação se apresentou nos últimos momentos da pesquisa de campo.

No entanto, enquanto alguém comprometido com um projeto de abolição das prisões e enquanto jurista engajado em combater o exercício arbitrário do poder punitivo, era necessário intervir.

Uma outra questão girava em torno da posição de pesquisador, me questionando se intervir informando o aluno prejudicaria de alguma forma minha pesquisa. Afastado de qualquer noção de neutralidade, entendi não haver qualquer contradição entre fornecer a informação correta e ter o afastamento necessário para a análise dos dados.

Godoi, Campos, Mallart e Campelo (2020, p. 148) destacam que cada entrada específica no sistema produz condições diferentes de observação e ação, cada uma delas com seus limites e potencialidades. No caso da escola, não tinha acesso às dinâmicas mais drásticas da violência prisional, como nos subterrâneos dos castigos ou nas superfícies do convívio (GODOI; CAMPOS; MALLART; CAMPELO, 2020, p. 151-152). Mesmo assim, também compartilho a sensação de que “adentrar a prisão é estar necessariamente implicado com pessoas e suas urgências” (GODOI; CAMPOS; MALLART; CAMPELO, 2020, p. 153).

Atuar, naquele momento, em favor do preso e contra a prisão ilegal não significava abrir mão da objetividade para analisar criticamente as interações dos alunos presos na escola.

Este problema pode parecer menor a um leitor que normaliza as práticas punitivas ou que desconhece seus mecanismos concretos, diante da violência e negação sistemática de direitos. Quem nunca contribuiu para libertar alguém da prisão – perfilando-se ao lado do próprio preso e de sua família – talvez não consiga mensurar o caminho tortuoso entre

ter ciência da sua real situação, atingir os marcos temporais da execução penal, conseguir uma decisão judicial e fazer cumprir a determinação.

Vianna (2021) afirma que não há entrada ou saída neutra nas prisões e que escrever contra o horror também é agir. Nesta perspectiva, também ressignifico a leitura e o processo de meu próprio trabalho.

Apesar de toda angústia que vivenciei neste caso e de ter decidido por atuar informando, não consegui mais encontrar o aluno nos últimos dias da pesquisa de campo. Também preferi não passar a informação por uma das professoras, pois já havia presenciado os recados da administração para que as educadoras não tentassem resolver as demandas dos alunos presos. A *frustração* por não ter conseguido agir foi minimizada por nova consulta ao processo, onde constatei ter sido autorizada sua progressão de regime. O dilema se diluiu no fluxo da execução, mas serviu de lição e alerta.

A tomada de uma posição – ainda que, na prática, eu não tenha chegado a passar a agir como advogado – não me afastava do olhar atento e do propósito da pesquisa de campo. Ainda que de forma mais ou menos superficial, sem haver criado laços de intimidade, havia envolvimento emocional e comprometimento político, que implicava em vivenciar a angústia pelo prolongamento da prisão de um interlocutor. Essa angústia, que já havia experimentado em níveis intensos nas experiências como estagiário e advogado de pessoas presas, agora vinha de um outro lugar.

Borrar essas fronteiras com mais intensidade e intencionalidade poderia ter deslocado essa angústia, em dinâmicas guiadas pelo imponderável e imprevisível que regem a atividade de pleitear a liberdade de alguém.

Assumir a porosidade das fronteiras deste “jogo de identidades – situacionais, relacionais e contextuais” (MALLART, 2019, p. 45), implica reconhecer a potência destas fronteiras e as múltiplas possibilidades de atuar em favor dos interlocutores, deslocando a noção de engajamento, compreendido não como ato individual de vontade do pesquisador, mas como “elemento constitutivo do fazer etnográfico” (MALLART, 2019, p. 51).

Minha identidade de jurista, que aparecia de forma enviesada e confusa no campo, me atravessava sem pedir licença, em alguns momentos, e meus interlocutores se guiavam por ela para me interpelar, mais do que pelo desejo em “contribuir com a pesquisa”.

Fui identificado ora como pesquisador, ora como alguém que tinha “estudado para advogado”, outras vezes como alguém que estava fiscalizando o trabalho das professoras. Na maioria das vezes, os alunos se dirigiam a mim como “professor” e as professoras me chamavam pelo nome.

A segunda circunstância específica que marca minha trajetória nesta pesquisa é justamente a condição de professor. Eu havia ingressado na carreira docente pouco antes de iniciar a pesquisa de campo. Mesmo atuando no ensino superior, questões próprias da profissão me acompanhavam desde os primeiros dias em sala, como os problemas relativos à profissionalidade docente, o repertório de saberes pedagógicos

e a condição de adultos trabalhadores que estudam à noite. Dentre estas questões, uma pergunta central ajudou-me a delinear o objeto de pesquisa: do que a educação escolar é capaz?

Em certa medida, tentar compreender os processos de educação desenvolvidos naquele colégio passou a ser também um esforço de tentar compreender meu próprio fazer profissional.

Fustigado por esta série de questões, voltava à prisão, a cada semana, com este olhar desconfiado e motivado a compreender as percepções dos atores sobre os processos de educação vivenciados no Colégio Professor George Fragoso Modesto. Apesar da distância evidente entre adultos que fazem um curso superior e homens presos na educação de jovens e adultos (EJA), havia proximidades e diferenças importantes neste transitar de ambientes de ensino. Muitos dos meus alunos eram também homens e mulheres que habitavam a periferia da cidade e estavam há algum tempo afastados das atividades escolares. Por outro lado, os espaços de aula na prisão, marcados pelo barulho, calor e a presença de alunos com diferentes graus de escolaridade em uma mesma turma, contrastavam com minhas condições de trabalho em sala de aula.

Tentando compreender meus interlocutores e me esforçando para não construir um texto de autoridade, que toma para si as percepções do outro, a pesquisa me colocou diante de mim mesmo sob diversos ângulos. Fui interpelado pelos meus interlocutores como advogado, professor e pesquisador, atravessado pelo que supostamente deveria saber ou poder ajudar.

Sem pretender ser “porta voz” ou “tradutor” de meus interlocutores, busquei não criar na pesquisa um efeito de estar reproduzindo ou “dando voz” a suas posições. Optei por não apresentar longas citações de suas falas que dariam uma impressão de “reprodução do acontecido”, tampouco busquei recorrer a estas transcrições como forma de “exemplos ou testemunhos confirmadores” (CLIFFORD, 2014, p. 50).

PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO COLÉGIO PROFESSOR GEORGE FRAGOSO MODESTO

Ao circular pelo colégio, meus interlocutores interagiam comigo a partir do lugar de fronteira, de pesquisador, advogado e professor. Assim, eu era visto também como alguém capaz de “ajudar a entender melhor” os marcos jurídicos que regulamentam a educação em prisões ou que poderia informar, analisar, dar uma opinião ou ajudar na obtenção dos direitos da execução penal. Minha participação em uma reunião do grupo de estudo de professoras do colégio e os diálogos com alunos retratados na seção anterior simbolizam como este lugar de fronteira foi acionado no campo.

Partindo desta constatação, é possível dizer que o saber jurídico me constitui enquanto sujeito perante meus interlocutores, sendo um ponto de partida importante nas relações estabelecidas.

Este discurso jurídico-penal é marcado por características específicas, como um idealismo acentuado (ZAFFARONI, 2001) e a produção e reprodução de dados sociais falsos³ (ZAFFARONI; BATISTA; ALAGIA; SLOKAR, 2011), sendo elementos centrais na construção do “senso comum teórico dos juristas”, que pode ser entendido como o conjunto das condições de produção e circulação das verdades nas práticas de enunciação no campo do direito (WARAT, 1994).

O discurso oficial contido nos instrumentos normativos apresenta certa diversidade de perspectivas sobre a educação em prisões⁴, apresentando desde noções como “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (art. 10, LEP) até “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º, LDB).

Já nos manuais dos juristas, a educação escolar na prisão está diretamente ligada aos objetivos da pena de prisão. Os manuais, marcados pelo afastamento do saber empírico e por construções universalizantes (KANT DE LIMA; BAPTISTA, 2014), muitas vezes se limitam a comentar as diretrizes constitucionais de obrigatoriedade e gratuidade do ensino, destacando as alterações legislativas mais recentes, como a inclusão da necessidade de implementação do ensino médio na oferta escolar em prisões⁵.

É frequente nestes textos a ideia de que a educação escolar é um dos fatores relevantes para a “reintegração do preso à sociedade” (AVENA, 2018; NUCCI, 2018). Neste sentido, a educação busca capacitar o preso para voltar à “sociedade”, é uma ação voltada a um futuro incerto. Além disso, é possível notar discursos que apostam nas funções disciplinares da escola e na transmissão de valores, como “disciplina, senso hierárquico, pontualidade e percepção evolutiva” (MARANHÃO, 2017, p. 124).

Enquanto estive em campo, estas tensões me atravessaram e aumentaram meu interesse em conhecer e descrever as compreensões dos atores envolvidos nos processos de educação escolar no Colégio Professor George Frago Modesto (CPGFM).

Tinha consciência de que estava em um espaço muito particular do sistema prisional, não só pela porta de vidro. Os alunos com os quais tive contato trabalham e estudam enquanto cumprem suas penas, além de apresentarem média de idade muito maior do que a média da população presa no país.

Por um lado, as particularidades na composição deste grupo são importantes para compreender as dinâmicas construídas naquele espaço em específico; por outro, pude arriscar análises mais amplas sobre os sentidos possíveis da escola nas prisões.

A perspectiva antropológica do direito enquanto um “saber local” (GEERTZ, 1997), que compreende a ideia do fenômeno jurídico como resultado de uma série de artifícios, acertos e representações, ganha importância ao pensar o sentido da educação escolar em prisões na perspectiva dos atores implicados neste processo.

As professoras na prisão: negociação e conflito

Começo a análise sobre os discursos das professoras na prisão a partir dos conflitos narrados entre elas e funcionários da administração prisional. Apesar de não realizar neste trabalho a sistematização de perspectivas de agentes e administradores das prisões, enquanto parte do discurso oficial, suas posições aparecem pelos relatos das educadoras e nas experiências vivenciadas pelo pesquisador.

Durante o planejamento do ano letivo, onde estavam presentes diversas professoras e alguns membros da administração prisional, foram relatados alguns conflitos entre eles, havendo exposição de determinadas questões, como: divergências sobre os procedimentos de revista e entrada nas unidades, necessidade de entrada em dupla de professoras na unidade, tratamento hostil por parte dos agentes penitenciários (inclusive com ofensas ao colégio).

Um comunicado – em tom de aviso – foi dado às professoras por um dos membros da direção: qualquer demanda que os alunos lhes apresentem deve ser encaminhada ao serviço social, e não resolvida diretamente pela professora, para evitar que condutas dos internos possam comprometê-las. A administração parece entender que a escola deve ficar de fora dos assuntos que envolvem as demandas dos presos. A noção de que a escola está localizada fora da zona de suspeição generalizada ganhava complexidade, ao compreender seus contornos sempre demarcados em avisos que “alertavam” sobre os riscos de envolvimento nas demandas dos presos.

Em alguns momentos da pesquisa, ocorreram cancelamentos das aulas, por conta de *operações* realizadas pelos agentes nos módulos. Além dos problemas normais aos quais toda escola está suscetível, como suspensão das aulas durante determinados períodos de paralisação ou greve, há situações específicas da escola situada na prisão.

No primeiro dia letivo do ano fui ao colégio, mas não havia sido liberado o acesso dos presos ao local onde as aulas ocorrem. Segundo os agentes, eles não haviam sido informados sobre o início das aulas naquele dia. Parecia haver certa desconfiança por parte das professoras sobre as razões apresentadas. Acontecimentos como estes foram mais ou menos frequentes, seja por parte de mobilização dos agentes ou dos próprios presos.

As professoras também relatam o enfrentamento a discursos que desumanizam os alunos por parte do *staff* prisional. Uma professora se mostrava indignada por ter sido perguntada por um agente “como

davam aulas àqueles animais?”. De forma geral, as professoras adotam uma concepção de que estão prestando um serviço que é um direito dos presos. Esta postura, no entanto, não faz com que as educadoras romantizem a prisão ou não estejam atentas aos riscos de adentrar aos módulos da penitenciária.

Um aspecto importante dos processos observados durante as aulas é a forma de chamamento, que marca uma distinção explícita entre o modo com que as educadores e agentes constroem suas relações com os presos. Dialogando com a categoria de Goffman (2015, p. 31), de “profanações do eu”, é possível dizer que a *perda do nome* é uma marca do trato nas relações estabelecidas nas prisões. Na penitenciária, é comum que o preso seja chamado de *ladrão* pelos agentes, independentemente do motivo que o tenha levado à prisão⁶.

A maneira como as professoras se dirigem aos alunos é radicalmente oposta, sendo marcada pelo uso do nome próprio ou por vocativos afetuosos (“*leia aí, por favor, meu querido*”). Esta forma de se dirigir aos alunos rompe com dinâmicas homogeneizantes nos registros da “massa carcerária” e, ao mesmo tempo, não se coloca no sentido individualizante de produção de informações em *dossiê* sobre a trajetória do indivíduo na prisão, como é o caso dos exames (RAUTER, 2003).

O escritor e sobrevivente do sistema prisional Samuel Lourenço Filho (2018, p. 186) reflete sobre a importância do chamamento dos alunos e sobre a possibilidade de experimentar sensações diversas na escola da prisão:

Liberou os bandidos! Ops! Os ALUNOS! Esse é um bom momento em que os presos são chamados de alunos, já muda um pouco, é melhor aluno que bandido! E galera quer ir pra escola. [...]. Ali naquela sala de aula, a professora ou professor há de te chamar pelo nome. Ali não precisa colocar mão para trás, ali, naquela cela transvestida de sala, naquele espaço dentro de uma cadeia, naquele microrganismo da cadeia, existe a possibilidade de experimentar liberdade, sonhos e expectativas.

Há certo consenso entre as professoras na compreensão do papel da escola como algo externo e diferente dos objetivos institucionais da prisão. Os conflitos entre administração prisional e professoras se mostraram ao longo da pesquisa. Em certo sentido, na visão das professoras, a escola está na contramão da prisão. É possível dizer que os objetivos da escola são distintos dos objetivos da administração prisional, apesar de ser possível notar que as professoras estão inseridas em uma dinâmica de negociações, conflitos e necessidades em relação ao corpo de funcionários da instituição.

No planejamento letivo, no discurso de abertura do encontro, foi ressaltado que o trabalho realizado no colégio “vai além da escolarização”,

passando também por um compromisso com o “crescimento, formação e humanidade”.

Foi possível perceber que não havia uma vinculação do colégio com qualquer plano institucional das unidades prisionais. Os projetos buscavam seguir os critérios de concepção sobre a melhor forma de realizar o programa de ensino da educação de jovens e adultos (EJA) diante das circunstâncias concretas. As relações com o *discurso oficial da prisão* só surgem no contexto de negociações, impasses e desgastes, nunca como um programa que vincule a prática escolar a quem a gestão do colégio tenha que *dar satisfações*.

Em relação aos alunos, as professoras demonstravam preocupação com diversos aspectos diferentes, desde carências de aprendizagem, que incluíam memória, raciocínio e fixação de conteúdo, má qualidade da alimentação, até questões de saúde mental, como transtornos depressivos.

Em certo momento do planejamento, algumas educadoras verbalizaram uma das funções que elas atribuem ao colégio: valorização da autoestima do aluno. A educação escolar aqui aparece, mais uma vez, como um meio de se contrapor a efeitos próprios do encarceramento. Tomo emprestado o conceito de “cerimônias de degradação”, de Garfinkel (1956, p. 420), enquanto processos de rebaixamento da identidade do sujeito, para compreender a série de degradações, humilhações e profanações do eu (GOFFMAN, 2015, p. 24) experimentados na prisão. Na escola, estes acontecimentos degradantes não são tematizados nas falas de maneira mais específica e detalhada, mas a forma como as professoras pensam sua prática docente revela, em alguma medida, compreensão das vulnerabilidades vivenciadas por seus alunos.

As professoras concebem obstáculos para a universalização do ensino, vista como um direito humano, a exemplo da falta de um programa ou material didático voltados especialmente para jovens e adultos privados de liberdade. Diante desta realidade, as professoras mobilizam a necessidade de *improvisar* como estratégia de superar as dificuldades materiais impostas a seu trabalho. A categoria do *improviso* é uma categoria nativa importante para entender as percepções das professoras sobre seu próprio trabalho.

Os alunos presos e as possibilidades de circular no espaço-tempo

Os alunos presos analisam e questionam minha presença no campo, sem demonstrar hostilidade, interessados em saber quem é e quais os objetivos deste corpo estranho naquele espaço. A *investigação das intenções*, que se inicia no portão do complexo, adentra aos espaços de convívio com os presos e é preciso sempre explicar a presença naquele local. Entre as fronteiras fluídas das identidades profissionais e as condições de gênero e raça que marcam meu corpo, estabeleci, aos poucos, diálogos mais diretos e longos com os alunos.

A seguir, procuro sistematizar e dialogar com dois dos principais achados da pesquisa de campo: as possibilidades de escuta e fala e as relações da escola com as percepções de tempo e espaço experimentadas pelos alunos.

A *escuta* se mostra como um ponto central para as relações estabelecidas durante as atividades escolares. Na condição de pesquisador, fui procurado espontaneamente por alunos que desejavam falar sobre suas experiências dentro e fora do sistema prisional. A sala de aula também foi percebida por Krahn (2014, p. 108) como espaço de compartilhamento de histórias, discussões e opiniões.

Este aspecto está diretamente relacionado a alguns juízos que os alunos fazem da escola e das professoras. Uma das críticas ao trabalho das educadoras foi feita expressamente por um dos alunos, enquanto conversava comigo, afirmando que uma determinada professora “não deixava ele falar”. *Não deixar falar* era o ponto central pelo qual ele avaliava negativamente o trabalho da educadora, e não fazia questão de comparecer à sua aula, dirigindo-se a outras turmas.

Lemos (2017, p. 63) também identificou entre suas interlocutoras a “demanda enorme de falar e ser ouvido” e as ligações deste desejo com a falta de escuta, tanto ao longo do processo que levou à condenação, como após o início do cumprimento da pena.

O *silenciamento* é uma das práticas que compõem o repertório punitivo da pena privativa de liberdade. As barreiras que se busca criar com a prisão tentam invisibilizar os presos e os fazer parecer um grupo homogêneo, composto por pessoas que merecem o sofrimento que têm. Nos pavilhões e galerias, há também uma série de controles violentos e normas disciplinares que têm que ser aprendidas, sem questionamento, sob pena de consequências duras.

Nas aulas que presenciei, a escuta do aluno era uma prática recorrente, sempre com estímulo para que falasse, escrevesse suas experiências e formulasse tentativas de respostas aos problemas propostos.

É comum perceber processos de silenciamento ou de captura institucional das falas dos presos para produção das práticas institucionais de controle. Há, por exemplo, no ritual de entrada em uma instituição prisional o que Goffman (2015) denominou de “indignidades da fala”, que incluem obrigação de dar respostas humilhantes, tratamentos indignos, apelidos pejorativos, falar sobre a pessoa como se ela não estivesse presente e impossibilidade de falar. São poucas as experiências vivenciadas por homens e mulheres custodiados em que é possível *falar*, sem que a narrativa apresentada seja traduzida para o *prontuário* da instituição prisional.

Neste contexto, também é notável a utilização da estratégia da *história de vida* enquanto recurso pedagógico. Em uma das turmas, foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre um momento de sua vida, como forma de trabalhar história, escrita e estimular a reflexão sobre suas próprias trajetórias. Durante esses relatos, o barulho estava especialmente alto, pois

as quatro turmas que dividiam aquele espaço tinham uma quantidade elevada de alunos no dia, o que dificultava ouvir alguns relatos. O eco da prisão e o bater esporádico da tranca abafavam as histórias dos alunos.

No momento desta atividade, um dos alunos, ao invés de produzir o texto escrito, apresentou-me um longo relato de sua trajetória de vida, das razões que o levaram à prisão e suas experiências.

A exploração das narrativas de si, enquanto recurso pedagógico, contrasta com a utilização da história de vida do preso enquanto estratégia de *investigação institucional*. De diferentes maneiras, é possível perceber, por exemplo, o uso das biografias e histórias de vida nas primeiras pesquisas sociológicas na prisão, como estratégias para conhecer melhor e responder de forma mais adequada ao “problema do controle do crime” e ajustes de programas institucionais nas prisões, a exemplo de Shaw (1966, p. 17-19), Sutherland (1931, p. 133) e Clemmer (1958, p. 114-115).

Denominei de *escuta prontuária* esta forma de escuta e registro da fala do preso sobre si mesmo, que envolve mecanismos de documentação das falas dos presos durante o cumprimento da pena, com objetivo de produzir informações sobre ele e servir de fundamento para decisões judiciais que podem lhes negar ou adiar acesso a direitos.

A forma de escuta realizada na escola tem caráter diverso. Pode-se dizer que se trata de uma *escuta não prontuária*, ou seja, que não tem como objetivo registrar informações sobre a história institucional e a vida do sujeito para embasar decisões a serem tomadas pela administração ou pelo judiciário.

Milton Júlio Carvalho Filho (2010) identificou em entrevistas com egressos certa aversão à atividade dos psicólogos e ao tipo de escuta que realizam, pois resultam em laudos utilizados, muitas vezes, para negar os direitos da execução. Este autor propõe, em sentido similar, a adoção de uma “escuta não explicitamente avaliativa” na pesquisa etnográfica, como maneira de evitar a reprodução dos silenciamentos experimentados pelos ex-presos (CARVALHO FILHO, 2010, p. 125).

A escuta exercitada no espaço escolar, nas aulas e nos projetos, parece ter como objetivo o estímulo das formas de expressão oral e escrita, provocando a autorreflexão sobre sua trajetória. São estes dados que interessam às professoras, a capacidade de expressar-se. Pode-se dizer que se trata de uma escuta essencialmente compreensiva.

É evidente que na prática escolar há um sentido de avaliar e enquadrar o aluno em determinadas categorias que, inclusive, vão determinar as mudanças de turmas e de eixos formativos. Os conselhos de classe e as cadernetas são instrumentos por meio dos quais esta avaliação se realiza, com a produção de um dossiê. Há também um *objetivo administrativo* que decorre destas manifestações.

No entanto, há uma diferença fundamental entre as formas de escuta discutidas. A professora não toma nota do que está sendo dito pelo aluno, de sua trajetória antes de ser encarcerado, de detalhes sobre o crime pelo

qual foi condenado e projetos futuros de vida. Em síntese, a professora não produz um *dossiê* que avalia se o aluno está apto ou não a voltar a conviver em sociedade.

Dialogando com Foucault (2008, p. 157-160), é possível compreender que o “poder de escrita é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina”. As técnicas documentárias na prisão, consolidadas no prontuário, são, portanto, instrumento direto para o exercício da disciplina.

Pode-se dizer que a escuta realizada pela professora, no contexto da educação escolar ofertada na penitenciária, *não funciona como barreira ou requisito* à restituição da liberdade ou efetivação de direitos. A única hipótese em que esta produção de registro sobre o aluno afeta diretamente algum direito da execução penal é em relação à remição da pena e à frequência nas atividades, mas sem qualquer controle sobre o conteúdo do que se diz ou exercícios de adivinhação que buscam afirmar o que o sujeito realmente é.

Encarado também como *local de escuta*, sem finalidades disciplinares ou investigativas, o colégio adquire uma imagem diferenciada em relação às experiências perante o sistema de justiça. Na prisão, muitas vezes se impõe uma postura defensiva e esquiva por parte do indivíduo, uma vez que os controles realizados pela administração e pelos grupos dominantes seguem códigos específicos. No colégio, em geral, o aluno pode formular juízos sobre esta realidade, sem ser desacreditado, ridicularizado ou ameaçado.

O segundo aspecto que destaco é a percepção dos alunos sobre a escola como meio de modificação do tempo da pena e de circulação e percepção do espaço.

A remição da pena é objeto de diferentes interpretações por parte dos presos. Por um lado, a possibilidade de obter a remição foi compreendida como algo que exigiria a contratação de um advogado, que teria um custo alto. Destaco desta fala, o sentido de que para efetivar o direito à remição é necessário *correr atrás* da comprovação e provocar o Poder Judiciário. Godoi (2017, p. 97-103) e Chies (2008, p. 22-23) retratam bem os caminhos a serem percorridos nos processos de execução da pena e sua relação com os controles disciplinares e possibilidades de interferência do preso.

Portanto, há uma percepção de que determinados presos que exercem as atividades escolares e laborativas não conseguem ver efetivado seu direito à remição por conta de entraves perante o aparato de justiça. Deste modo, alguns alunos nem matam o tempo, nem conseguem se desvencilhar do preço da disciplina que a administração cobra pelo *benefício* de exercer estas atividades. Neste cenário, a remição vira uma promessa de vantagem não cumprida pelo sistema, que não admite insurgência, sob pena de efetivamente perder parte do direito conquistado ou não conseguir uma certificação de *bom comportamento carcerário*.

De outro lado, a remição aparece como motivação importante para frequentar a escola. Um aluno me contou que lembrava do pai lhe dizendo para não largar a escola, pelo que ele se dizia arrependido. Diante disso, perguntei se estava retomando os estudos na penitenciária. Minha expectativa foi desfeita rapidamente, diante da resposta, com naturalidade, de que só estava na escola apenas *atrás da remição*, demonstrando total desinteresse nos processos educativos. Este aluno não se engajava nas atividades propostas e costumava circular entre as turmas. A verbalização do arrependimento não o levava a ver a escola como possibilidade de recuperar o “tempo perdido”, mas apenas como uma estratégia para encurtar parte do tempo de pena a cumprir da prisão.

A remição passa a ser a principal forma de “capitalização do tempo social” na prisão (CHIES, 2008, p. 26). O preso nem sempre compartilha das expectativas institucionais de um discurso ético do trabalho ou do estudo, mas tem em vista a possibilidade de interferir no tempo de cumprimento de pena. A educação escolar, portanto, passa a representar uma “*melhoria*” (KRAHN, 2014, p. 140), significando a possibilidade de trazer benefícios diversos ao preso, inclusive a diminuição da pena.

As demandas dos alunos sobre o tempo de pena a ser computado também são objeto de escuta por parte das educadoras. Barreto (2017, p. 75-77) registrou que alguns alunos questionaram a forma como a remição era feita, por considerar apenas as horas em sala de aula e desprezar o tempo, por exemplo, que é exigido de estudo na cela, fazendo alusão com a carga horária das professoras. Dentre os episódios marcantes na narrativa da direção da escola, está a adoção da estratégia de utilizar atividades semipresenciais em dias de visita, para que as horas fossem computadas, apresentando uma fórmula interessante de resolução de questões a partir da demanda dos alunos.

A possibilidade de perda de dias remidos pela prática de falta grave é um mecanismo que ameaça o objetivo de encurtar o tempo na prisão. Se os presos enxergam na remição uma possibilidade de capitalização do tempo, de encurtar a cadeia, a administração vê na remição uma possibilidade de “capitalização da disciplina” (CHIES, 2019), pelo gerenciamento de acesso e permanência nas atividades de trabalho e educação. Um dos alunos me relatou que, por problemas com a administração, colocaram presos que eram seus desafetos para fazer uma revista em sua cela, oportunidade em que lhe atribuíram a posse de chips para celular e remédios proibidos para comercialização. O aluno afirmava ser falsa a imputação feita a ele e que esta acusação seria um dos motivos pelos quais *não estava na farda azul*, que permite circular pelas áreas “abertas” do complexo penitenciário.

Verdadeira ou não, a atribuição da falta coloca em risco a possibilidade de abater o tempo de pena a cumprir, mediante um mecanismo de controle arbitrário e pouco delimitado juridicamente.

Assim, é possível compreender que o colégio representa, em um certo sentido, um dos caminhos para *matar o tempo na prisão*, uma possibilidade

– longe de ser uma certeza – de *reduzir o período* de cumprimento de pena. Esta constatação tem mais de um sentido possível, pois também há uma dimensão simbólica de *ocupar o tempo* (ONOFRE, 2007, p. 19-21).

Com Godoi (2017) e Manuela Cunha (2005) afasto a ideia de que a prisão é uma espécie de “tempo morto”. Segundo Godoi (2017, p. 125), por esta leitura, “o presente se esvazia de qualquer sentido”. Analiso aqui as posturas dos alunos perante o tempo, de forma ativa, como possibilidades de intervenção no presente e projeções de futuro, sem considerar que o tempo na prisão representaria uma espécie de *tempo suspenso* ou *não vivido*.

Esta noção é fundamental e se contrapõe ao coração do discurso jurídico oficial da ressocialização, onde toda e qualquer atividade tem como objetivo a volta à sociedade, a mudança de vida do preso em um futuro incerto. Graciano (2005, p. 106) destaca, a partir de diálogos com interlocutoras presas que estudavam, que o direito à educação representava uma “possibilidade de intervenção do presente”.

O colégio apresenta-se como uma das possibilidades de destinação do tempo na prisão, em que de forma ativa o preso busca *ocupar a mente*, no sentido de dar ao tempo encarcerado uma destinação positiva ou ao menos que lhe dê a sensação de *passar mais rápido*.

Em uma determinada aula, em que a professora buscava estimular a realização da atividade, afirmando que quem a fizesse rápido sairia mais cedo, a resposta, acompanhada de um sorriso, foi emblemática e gerou risos de todos: “tem pressa não, professora, só saio quando todo mundo sair. Pressa pra ir pra cadeia? Lá fora os meninos vão pra casa”.

A resposta bem-humorada do aluno tem algumas nuances importantes. A primeira é revelar uma função possível da escola, que é possibilitar sair, por alguns instantes da convivência do pavilhão da penitenciária. O colégio pode representar, além da possibilidade de remição, menos tempo no módulo, mais tempo em outras atividades com dinâmicas diferentes.

Neste sentido, a escola também significa ampliar o espaço possível de circulação do preso, que vê na escola a oportunidade de estar por mais tempo fora do raio, podendo circular em horários incomuns, como a noite, a exemplo dos presos com quem dialoguei no módulo IV da PLB.

Ainda pensando as percepções sobre o espaço, é possível retomar a ideia dos vasos comunicantes e os fluxos por entre os muros da prisão. Do mesmo modo que Godoi (2015, p. 137) reconhece na assistência religiosa, social e judiciária importantes vias de conexões com a sociedade civil organizada, também é possível compreender a escola como meio onde circulam sujeitos externos à relação entre funcionários e presos. As professoras são importantes atores que fustigam e trocam com os alunos informações, percepções, ideias, materiais, imagens e sons. Nesse sentido, assim como os fluxos da pesquisa, a escola também se apresenta como vaso comunicante importante em que os presos experienciam trocas constantes entre o dentro e o fora.

Por outro lado, a frase do aluno, que afirmava que não se importava em demorar na sala de aula, não parece ser totalmente condizente com a vivência cotidiana das aulas, especialmente quando analisada em relação ao *cansaço* experimentado pelos alunos. O próprio autor da frase, que é idoso, algumas vezes saiu antes do fim da aula por este motivo.

Neste mesmo dia, a professora pediu para que um determinado aluno fizesse logo a atividade, pois estava conversando demais. De maneira bem-humorada, ele reagiu dizendo que a professora estava “dando o bonde”.

Em uma das aulas, os alunos realizavam uma atividade a pedido da professora, quando um deles disse que a “cabeça esquentou”, pedindo para se retirar, com o que a professora concordou. Esta noção, de estar com a cabeça quente, aproxima-se dos relatos de *aperto de mente* registrados por Krahn (2014, p. 173-174).

Este fato indica que a escola não significa um mero espaço de distração ou abstração da condição de preso. A exigência de uma postura do aluno na realização de tarefas e participação na aula – ainda que com amplas margens de negociação – provoca o esforço e cansaço próprios da postura de aprendizagem em sala.

A relação da escola com o passar do tempo e a circulação do espaço na prisão também surgiu em um diálogo interrompido pelo fim da aula. O aluno afirmou ao se despedir que “a gente até esquece que tá aqui, às vezes”, indicando que algumas dinâmicas no colégio serviam para abstrair da condição de preso ou, ao menos, do ambiente da penitenciária.

Estes papéis desempenhados pelo colégio em relação ao tempo, tanto no plano simbólico, de fazer esquecer da prisão por um momento, quanto em relação à possibilidade de reduzir a pena, têm uma função relevante, tendo em vista os efeitos das relações de violência e adoecimento psíquico no cárcere. A pesquisa de Odilza Almeida (2011, p. 110-111) registrou presos que encaravam a vivência no cárcere como uma “bomba-relógio” ou como uma “morte aos poucos”, em que a todo instante se espera que “algo vá acontecer”.

A prisão é um lugar também marcado pela morte. As dinâmicas de violência e execuções no sistema carcerário complementam o dado de mortalidade no sistema que é protagonizado pelas condições materiais precárias, com infecções, ausência de tratamento e condições insalubres. Este “massacre silencioso” é uma realidade constante. Era comum ver alguns alunos apresentando tosses frequentes ou aparente sinal de resfriado. Um dos alunos afirmou à professora que estava “grogue”, em razão de remédios que havia tomado, o que estava dificultando sua atenção na aula. Nesta mesma oportunidade, um dos alunos saiu antes da aula por estar com dores fortes na coluna.

Deste modo, o colégio se insere no conjunto de mecanismos de interferência no tempo e no espaço, agenciado pelos presos, apresentando-se como ferramenta possível para *tirar a cadeia*.

Os papéis desempenhados pelo colégio em relação ao tempo e ao espaço, tanto no plano simbólico, de *fazer esquecer da prisão por um momento e imaginar/lembrar outros espaços e vivências*, quanto em relação à *possibilidade de reduzir a pena e circular em espaços fora da cela*, atravessam as intenções dos alunos em frequentar o colégio e suas representações sobre o papel da escola na prisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentei algumas reflexões construídas a partir de uma pesquisa de campo realizada entre 2017/2018, na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador/BA.

As fronteiras a partir das quais me relacionei com meus interlocutores são o primeiro aspecto relevante neste texto. A *fluides* dos papéis de advogado, professor e pesquisador se revela nas diferentes formas de aproximação e questionamento em campo.

Neste texto, pretendi problematizar e colocar em questão o desejo de *separar os papéis* pelos quais me orientei na pesquisa de campo, reconhecendo, a partir de outras leituras, a riqueza em explorar e borrar a distinção dos papéis. Aceitando e reafirmando o engajamento que me levou à construção de uma postura antiprisional ao longo dos anos, pude reavaliar minha postura em campo.

As tensões éticas, expectativas dos interlocutores, sensações de *entristecimento*, temor de poder ampliar os riscos a meus interlocutores e o acúmulo de responsabilidades me atravessaram durante o campo. A noção de recusa foi parte importante e construtiva do engajamento e do cuidado perante meus interlocutores.

A questão central do texto diz respeito às percepções de alunos e professoras a respeito da educação escolar na prisão. Ao entrar em campo, os discursos oficiais interpelavam meu lugar na pesquisa. Fui cercado de expectativas por alunos e professoras, que querem saber mais sobre as possibilidades do direito naquele espaço, seja para trabalharem melhor e estarem mais conscientes das possibilidades de atuar, seja buscando possibilidades de melhoria concreta de sua condição na prisão. Professoras e alunos se relacionaram comigo também a partir da expectativa de alguém que lhes ajude a compreender bem ou agenciar o funcionamento legal daquele espaço.

O discurso oficial das leis consagra uma certa diversidade de perspectivas sobre a educação em prisões. Se de um lado, a educação passa a ser vista com um direito das pessoas presas, de outro, percebe-se uma vinculação da escola aos objetivos da prisão, sendo encarada como parte importante de um processo de ressocialização, que é marcado pela recepção de determinados valores, adesão à disciplina e preparação para o convívio fora das prisões. Os manuais trazem um discurso marcado por estes objetivos da pena para pensar a educação na prisão.

As professoras não parecem conferir, de forma geral, qualquer sentido de reforma moral dos presos ou de estarem a serviço da disciplina prisional. Elas compreendem seu fazer como um atuar na contramão das dificuldades impostas pela prisão para garantir direitos. Nos confrontos e negociações com a prisão, o *improvisado* aparece como estratégia indispensável.

As professoras trabalham para os alunos no presente, buscando seus progressos a cada semana. Cada aluno que avança no processo de letramento ou na possibilidade de compreensão crítica da realidade social é visto com orgulho pelas professoras. De outro lado, é possível notar que há também, em certa medida, uma ideia da escola como preparação para o futuro, para a volta ao convívio em sociedade. Entre a dureza do dia a dia e as miragens de futuro, as educadoras veem em seu trabalho a realização de direitos.

Para muitos alunos, parece que a escola pode ser entendida como importante espaço de *fala e escuta*, onde o que se diz não é documentado para servir de base para decisões sobre a liberdade e o exercício de direitos. Chamei esta prática de *escuta não prontuária*, que não tem como objetivo registrar informações sobre a história institucional e a vida do sujeito para embasar decisões a serem tomadas pela administração ou pelo judiciário.

Diante das posturas dos alunos presos, a escola pode ser pensada como mediadora possível de interferir nas percepções sobre o tempo e espaço. De um lado, alguns afirmam ser possível esquecer da prisão por um momento na escola, dando uma dimensão simbólica para a noção de *matar o tempo*, enquanto maneira de ocupar-se.

De outro lado, há divergências sobre a possibilidade de encurtar o tempo de prisão pela remição. Se alguns alunos frequentam a escola apenas para obter a remição, outros destacam as dificuldades no caminho até uma redução efetiva da pena, passando ao largo as idealizações universalizantes do discurso oficial.

A escola também é vista como potencializadora das possibilidades de ampliação das chances de circulação. Em um primeiro sentido, permite aos alunos estarem fora do convívio ou dos raios por mais tempo, com outras atividades. Além disso, a escola representa um importante vaso comunicante que permite aos presos ter contatos e trocas com outros sujeitos, como professores, estagiários e pesquisadores, e ter acesso a outras dinâmicas de circulação de informações, textos e ideias.

REFERÊNCIAS

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

AKOTIRENE, Carla. Ó pa í, prezada!: racismo e sexismo institucionais tomando bonde nas penitenciárias femininas. São Paulo: Pólen, 2020.

ALMEIDA, Odilza Lines de. **Sem lugar para correr nem se esconder:** um estudo de vitimização de internos no sistema penal baiano. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

AVENA, Norberto. **Execução penal.** 5. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2018.

BARRETO, Maria das Graças Reis. **Projeto político-pedagógico para educação em prisões:** outras estratégias para outro sujeito de direito. 2017. 133 f. Relatório de pesquisa (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

BIONDI, Karina. **Junto e misturado:** uma etnografia do PCC. 2. ed. ampl. São Paulo: Terceiro Nome, 2018.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Criminologia e prisão: caminhos e desafios da pesquisa empírica no campo prisional. **Revista de estudos empíricos em direito.** [s.l.], vol. 1, n. 1, p. 46-62, jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres.** Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres.** 2. ed. Brasília, 2018.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. A dimensão simbólica dos direitos e a análise de conflitos. **Revista de Antropologia,** São Paulo, v. 53, n. 2, p. 451-473, 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. O Ofício do Antropólogo, ou como Desvendar Evidências Simbólicas. **Anuário Antropológico,** [s.l.], v. 32, n. 1, p. 9-30, 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. Pesquisa *em versus* pesquisa *com* seres humanos. In: VÍCTORA, Ceres; OLIVEN, Ruben; MACIEL, Maria; ORO, Ari. (org.) **Antropologia e Ética: o debate atual no Brasil.** Rio de Janeiro: EdUFF, 2004. p. 33-44.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,** [s.l.], v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARVALHO FILHO, Milton Júlio de. A pesquisa etnográfica com homens na fronteira entre o cárcere e a rua. **Tempo da ciência,** [s.l.], v. 17, n. 34, p. 117-135, 2010.

CARVALHO, Everaldo Jesus de. **Escola penitenciária:** por uma gestão da educação prisional focada na dimensão pedagógica do agente penitenciário. 2013. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **A capitalização do Tempo Social na Prisão**: a remição no contexto de temporalização na pena privativa de liberdade. São Paulo: Método; IBCCRIM, 2008.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. Sociologia na questão penitenciária: capitalização do tempo e jogo prisional. *In*: CHIES, Luiz Antônio Bogo. **Revisitando Foucault e outros escritos em questão penitenciária**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 139-163.

CLEMMER, Donald. **The prison community**. New York: Rinehart & Company Inc., 1958.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. *In*: CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014. p. 17-57.

COELHO, Edmundo Campos. **A oficina do diabo e outros estudos sobre criminalidade**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005.

CUNHA, Manuela. El tempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria. **Reñolones**, Jalisco, n. 58-59, p. 32-41, nov. 2004/abr. 2005.

DINIZ, Débora. Pesquisas em cadeia. **Revista Direito FGV**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 573-586, jul./dez. 2015.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. **Cadernos de campo**, [s.l.], v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARFINKEL, Harold. Conditions of successful degradation ceremonies. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 61, n. 5, p. 420-424, mar. 1956.

GEERTZ, Clifford. O saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa. *In*: GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. p. 249-356.

GODOI, Rafael. **Fluxos em cadeia**: as prisões em São Paulo na virada dos tempos. São Paulo: Boitempo, 2017.

GODOI, Rafael. Vasos comunicantes, fluxos penitenciários: entre dentro e fora das prisões de São Paulo. **Vivência: Revista de Antropologia**, Natal/RN, n. 46, p. 131-142, 2015.

GODOI, Rafael; CAMPOS, Marcelo da Silveira; MALLART, Fábio; CAMPELLO, Ricardo. Epistemopolíticas do dispositivo carcerário paulista: refletindo sobre experiências de pesquisa-intervenção junto à Pastoral Carcerária. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 143-158, abr. 2020.

GOFFMAN, Erving. **Prisões, manicômios e conventos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano: a escola na prisão.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

KANT DE LIMA, Roberto; BATISTA, Barbara Lupetti. Como a Antropologia pode contribuir para a pesquisa jurídica: um desafio metodológico. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 9-37, jan./jun. 2014.

KRAHN, Natasha Maria Wangen. **Ressocializando?** As percepções sobre a implementação de políticas laborativas e educacionais em uma unidade prisional. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LEMGRUBER, Julita. Pesquisando em prisão feminina. *In*: VELHO, Gilberto (Coord.). **O desafio da cidade.** Novas perspectivas da antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1980. p. 143-155.

LEMONS, Carolina Barreto. **Puxando pena:** sentidos nativos da pena de prisão em cadeias do Distrito Federal. 2017. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LOURENÇO FILHO, Samuel. **Além das grades.** Rio de Janeiro: NotaTerapia, 2018.

LOURENÇO, Luiz Claudio. Contribuições pioneiras das ciências sociais no estudo sobre as prisões do séc. XX. **Vivência: Revista de Antropologia**, Natal/RN, n. 46, p. 169-180, 2015.

MALLART, Fábio. **Findas linhas:** circulações e confinamentos pelos subterrâneos de São Paulo. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARANHÃO, Douglas Bonaldi. Assistência: artigos 10 a 27 da LEP. *In*: PRADO, Luiz Régis (coord.). **Direito de execução penal.** 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017. p. 113-128.

MATHIESEN, Thomas. A caminho do século XXI – abolição, um sonho possível? **Verve.** São Paulo, n. 4, 2003, p. 80-111. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4964/3512>. Acesso em: 16 out. 2014.

MILLS, Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOREIRA, João Vitor; VIDAL, Júlia; NICÁCIO, Camila. Engajamento e recusa etnográfica: reflexões a partir de dois contextos de pesquisa empírica em direito. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [s.l.], v. 8, p. 1-37, 2021.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Curso de execução penal.** Rio de Janeiro: Forense, 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: UFSCAR, 2007. p. 11-28.

PADOVANI, Natália Corazza. Na caminhada: “localizações sociais” e o campo das prisões. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 55, p. 1-31, 2019.

PIRES, Thula. O que significa renunciar a uma categoria? **Empório do Direito**, Florianópolis, mai. 2017. Disponível em: <http://emporiododireito.com.br/leitura/o-que-significa-renunciar-a-uma-categoria-1508244312>. Acesso em: 28 jun. 2018.

PRANDO, Camila Cardoso de Mello. A criminologia crítica no Brasil e os estudos críticos sobre a branquidade. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 70-84, mar. 2018.

RAMALHO, José Ricardo. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

RAUTER, Cristina. **Criminologia e subjetividade no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SHAW, Clifford. **The jack-roller: a delinquent boy own story**. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

SMITH, Andreza do Socorro Pantoja de Oliveira. Quando a pesquisadora e a advogada se encontram em campo: questões éticas e metodológicas para a pesquisa empírica em direito. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 194-206, fev. 2017.

SUTHERLAND, Edwin. The prison as a criminological laboratory. **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, Philadelphia, v. 157, p. 131-136, set. 1931.

VIANNA, Adriana. Posfácio – Escrever (contra) o Horror. *In*: MALLART, Fábio. **Findas Linhas: circulações e confinamentos pelos subterrâneos de São Paulo**. Lisboa: Etnográfica Press, 2021. p. 375-385.

WARAT, Luiz Alberto. **Introdução geral ao direito**, v. I: interpretação da lei – temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo; ALAGIA, Alejandro; SLOKAR, Alejandro. **Direito Penal Brasileiro: primeiro volume**. 4. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

Submetido em: 03/04/2022

Aprovado em: 27/06/2022

Daniel Fonseca Fernandes

danielfonsecafernandes@outlook.com

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2831-1524>

NOTAS

- ¹ Optei por me referir aos educadores e educadoras do colégio sempre no gênero feminino, em razão da grande prevalência de mulheres na função (algo próximo a 75%) e seu protagonismo na escola. Além disso, também busquei evitar a identificação dos atores observados na pesquisa, o que seria mais facilmente notado em razão dos poucos homens que exercem esta função. Se com esta generalização enfraqueço a possibilidade de analisar com mais densidade como o gênero atravessa o fazer docente na prisão e as interações com os outros sujeitos, resguardo a identidade dos atores e dou o devido destaque ao papel das mulheres nas atividades da escola.
- ² “Cadeia vencida” é uma expressão utilizada para dizer que a cadeia já foi *paga*, que a pena já foi cumprida ou que houve ultrapassagem dos prazos para acessar determinados direitos da execução penal que ainda não foram efetivados.
- ³ “[...]. Esta é a melhor prova do erro metodológico que consiste em inventar dados sociais falsos como próprios do saber jurídico e refutar os dados sociais verdadeiros argumentando que são sociológicos, recurso que conduz o juiz a subordinar-se definitivamente a qualquer invenção arbitrária do mundo que faça um legislador iludido ou alucinado” (ZAFFARONI; BATISTA; ALAGIA; SLOKAR, 2011, p. 67).
- ⁴ São exemplos importantes de instrumentos que regulamentam a educação em prisões a Lei de Execução Penal (1984), a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), o projeto Educando para a Liberdade (2006), a Resolução n. 3 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (2009) e o Decreto n. 7.626/2011, que estabeleceu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP).
- ⁵ Art. 18-A, LEP. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização (Incluído pela Lei n. 13.163, de 2015).
- ⁶ Parte do vocabulário particular das prisões pode ser lido na pesquisa de Biondi (2018, p. 277-285), realizada no estado de São Paulo. Os sentidos a estas formas de chamamento são diversos e complexos, com diferentes demarcações de pertencimento, identidade e diferença, como se pode ver no diálogo retratado por Biondi (2018, p. 100).
- ⁷ O *bonde* representa a transferência de unidade, inclusive para cumprir alguma determinação de punição disciplinar.