



A ESCOLA NA PRISÃO: APARATO DE CONTROLE OU FORMADOR CRÍTICO

BRAZ, José Mauro de Oliveira

*Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação
em Memória Social*

jmobraz@yahoo.com.br

38

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo construir uma reflexão acerca da função desempenhada pela escola que se encontra dentro de instituições prisionais. Muitos estados dão conta de cumprir o direito que o preso tem à educação com métodos diversos. Porém sabe-se que a prisão tem como princípio a anulação do eu no sujeito criminoso por intermédio de diversos mecanismos institucionais. Nesse sentido, em termos de memória, questiona-se como a escola tem se posicionado em relação à seu funcionamento. Ela tem servido de instrumento para a construção da subjetividade do preso, possibilitando a este mecanismos que ele possa lembrar e esquecer, ou vem servindo de aparato de controle, reforçando a lógica da opressão aplicada pelas prisões à seus encarcerados? Claramente existe uma contradição inquestionável acerca da presença da escola dentro da prisão, cabe observar à que a instituição escolar está servindo.

Palavras-chave: Escola Prisional, Subjetividade; Aparato de controle.

ABSTRACT

This work aims to construct a reflection on the role played by the school that lies within prisons. Many states realize that fulfill the right to education has stuck with several methods. But it is known that the prison has the principle of the self in the criminal annulment subject through various institutional mechanisms. In this sense, in terms of memory, one wonders how the school has positioned itself in relation to its operation. She has been instrumental in the construction of subjectivity in imprisoned, allowing this mechanism he can remember and forget, or is serving as a control apparatus, reinforcing the logic of oppression applied by prisons to their prisoners? Clearly there is an unquestionable about the presence of the school within the prison contradiction, it should be noted that the school institution is serving.

Keywords: Prisional School, Subjectivity; Apparatus of control.

Introdução

Ao longo da história da humanidade, e observando-se as dinâmicas sociais existentes, percebe-se que os sujeitos que incomodam e/ou atrapalham as dinâmicas sociais são, histórica e inevitavelmente, afastados do meio social. Nesse sentido, pode-se afirmar que espaços de reclusão sempre existiram e tinham como objetivo afastar os sujeitos tidos como inconvenientes pelo poder local. Os segregados poderiam adquirir esse status sob as mais diversas pretensões, e os espaços de segregação poderiam diferenciar-se entre si ou não, no intuito de categorizar aqueles que nele eram mantidos. Ao lançarmos um olhar sob a história



dos segregados, detecta-se na Idade Média, uma grande preocupação com a questão da exclusão e segregação, basicamente em função do surgimento e da rápida disseminação da lepra. Espaços de reclusão foram rapidamente criados e tiveram como principal argumento a contenção da propagação deste mal vil, tais espaços denominaram-se leprosários, e foram construídos com o objetivo de separar o leproso do restante da população.

Ao final da Idade Média a lepra desaparece do mundo ocidental (FOUCAULT, 1996). Tal fato incorre no surgimento de uma série de estabelecimentos desprovidos de uso. Ao lançar olhar sob tais estabelecimentos percebe-se que sua arquitetura prima para a segregação, logo, o mais lógico seria dar continuidade a utilidade deste espaço pelo viés que a própria estrutura disponibiliza. Se estes antes tinham o propósito de segregar, poderiam ser mantidos para a mesma finalidade, mudando apenas a categoria do segregado. Diante de tal cena, tem-se que, os hospitais gerais, antigos leprosários, passaram a ser locais de exclusão destinados aos mais diversos sujeitos considerados inconvenientes ou desagradáveis como: portadores de doenças venéreas; os miseráveis (pobres); os vagabundos; as prostitutas; os alcoólatras; os loucos; dentre outros. Esses sujeitos que expressam ‘um modo de ser’ ou um ‘comportamento’ diferente, acabam por serem, geralmente, deixados a esmo por suas famílias, e assim acabam por ser desaprovados moralmente em função de suas particularidades.

O tratamento, ou seja, a cultura vigente dos estabelecimentos que isolavam socialmente o sujeito sempre esteve norteadada pelo enquadramento moral, primando pela correção de maus hábitos e de paixões excessivas. (FOUCAULT, 1996). A exemplo disto tomemos o Hospital Geral como objeto de análise, este, na condição de espaço de reclusão, abrigava diferentes categorias de indesejáveis à sociedade. Porém cabe destacar aqui que o tratamento dado ao sujeito tido como criminoso era diferenciado, quando se tratava deste sujeito, não havia mistura, daí a criação de espaços específicos para aqueles que, na antiguidade cometiam ações que iam contra a vontade do rei, e que hoje cometem crimes contra a ordem social. A exemplo disto cabe citar o calabouço, local que objetivava trancar, isolar e esconder, deixando-os sem acesso ao mundo extramuro, na intenção de marcar o criminoso como perigoso (FOUCAULT, 2010). Fossem calabouços, prisões, hospitais gerais, enfim, independente da nomenclatura, esses espaços eram usados pela classe dominante para manter os indesejáveis afastados, porém vamos nos deter especificamente aos espaços prisionais, espaços específicos para conter aqueles transgressores de determinadas normas sociais, sob motivos específicos que acabam justificando a exclusão.



Acerca do crime e da prisão, ou da prática punitiva, recorremos a uma passagem da Bíblia, livro que norteou e impulsionou a colonização e a construção da norma social do ocidente, e que apresenta o relato mítico do primeiro homicídio: ato fratricida realizado por Caim em Abel. Diante desse crime, o Deus da Bíblia, toma uma decisão: como punição a Caim, marcou-lhe o corpo, na intenção de que este viesse a conviver com a certeza da condição de assassino. Esta marca deveria servir também para barrar o ímpeto de outros homens de praticar o mesmo ato de Caim. Cabe ressaltar que este signo de memória, tinha por finalidade relembrar Caim do ato praticado, pelo sentimento de remorso acerca da morte do irmão, e impedir a vingança, pela repetição do ato de matar, de outros homens que o identificassem criminoso.

A marca deixada no corpo de Caim é um estigma, quer dizer um sinal corporal, que tem por objetivo atenuar algo extraordinário ou mau sobre o status moral de alguém (GOFFMAN, 1891). A narrativa bíblica, mesmo aludindo a um ato de exclusão, não sugere a ideia objetiva de prisão, e sim de um “aprisionamento da alma”. Certamente a prisão foi a alternativa encontrada pelo homem para os impasses em relação aos quais se constatava sua impotência ou a falência de políticas para solucionar determinadas circunstâncias expressas pelo homem, na sua condição de ser desejante e pensante, que resultam em destrutividade ou transgressão a uma convenção social. Nesse sentido, os criminosos eram reclusos para resolver um problema social, que, na realidade é visto apenas por um dos lados: o da consequência.

Ao longo da história do criminoso, houve também diferentes construções acerca do crime. Este crime, antigamente era caracterizado como algo que iria de encontro a vontade do rei e aquele que cometia tal ato era isolado e colocado à espera do suplício, ou seja, o castigo que serviria de exemplo para os demais, caso houvesse morte; caso contrário serviria não só de exemplo mas também para transformar o caráter do criminoso, pela punição. Hoje, o criminoso é percebido como aquele que transgride uma norma social específica e que assim contribui para a desordem social. Seu aprisionamento tem também por objetivo castigar e transformar, porém sob outra perspectiva no que tange às ações. As instituições prisionais criadas pelo homem variaram conforme o seu contexto sócio-histórico em aspectos diversos, como grandeza espacial, luminosidade, localização do espaço na cidade, e ações do encarcerador para com o encarcerado, porém o ponto fíco de tais instituições sempre foi a presença do fenômeno da privação de liberdade.

A passos lentos a humanidade passou a ir na direção do tratamento do criminoso pelo viés dos direitos humanos. Assim diminuíram os castigos de caráter físico, e aumentaram as punições de caráter moral. No contexto da história das prisões observa-se que até recentemente



os criminosos eram presos à espera de um castigo, porém com o advento da Modernidade, as prisões mudam a sua finalidade, para se converterem em espaços de punição visando a correção, com intuito de reinserir na sociedade aquele que transgredir uma de suas normas (AGUIRRE, 2009). Fundamentada em preceitos considerados científicos, as prisões modernas, deixam de ter como princípio a privação de liberdade somada ao castigo físico e passar a dar ênfase ao primeiro.

A punição, um outro ponto nevrálgico do funcionamento das instituições prisionais, pode ser aplicada a sujeito criminoso das mais diferentes formas. A atividade laboral forçada é uma dessas formas e ainda hoje é utilizada por parte do globo. O trabalho foi escolhido para ser uma prática punitiva, pois segundo Faucher (1838) "o trabalho é a providência dos povos modernos; serve-lhes como moral que preenche o vazio das crenças e passa por ser o princípio de todo o bem" (apud, FOUCAULT, 2010, p.216). O trecho citado traz à tona a influência do pensamento iluminista que foi responsável pela constituição de grande parte das ações políticas da modernidade relacionadas aos encarcerados. A motivação pela aplicação do tratamento e da imposição da atividade laborativa é produto direto da concepção acerca do ócio que, enquanto na Antiguidade era visto como dádiva e oportunidade de crescimento pessoal, após a Revolução Industrial, passa a ser considerado algo extremamente depreciativo, pois se o trabalhador está ocioso; não está produzindo, e para a lógica do capital, sem produção não há mais valia.

O não reconhecimento, ou a negação, do ócio como atividade de prestígio permeia a sociedade como um todo, logo, para as prisões, o mesmo ócio que antes proporcionava ao criminoso a possibilidade de refletir acerca de suas atitudes, esperando-se que ele conclua por si só estas não deveriam se repetir, passa a ser abominado, podendo inclusive dar ao criminoso tempo para que este possa planejar e vir a ser produtor de novas ações e/ou pensamentos destrutivos. (FOUCAULT, 2010).

Educação e ideologia

Sabe-se que a educação sempre existiu, pois educar também é viver o dia-a-dia do meio, por intermédio de troca de experiência e convivência mútua com os semelhantes. Trata-se da educação informal e está é justamente vivida ao longo do tempo por toda sociedade, naturalmente, sem a obrigatoriedade de uma instituição física específica para tanto



(BRANDÃO, 1985), daí vem a lógica do “aprender fazendo” amplamente vivida nas formações sociais antigas, desde o homem primitivo.

A partir do século XVII é que se pode perceber a escola surgindo como instituição. O aparecimento desta instituição está visceralmente ligado ao desenvolvimento do capitalismo, pois com a Revolução Industrial, a partir de 1750, em virtude da modernização das indústrias e fábricas, passou a haver a necessidade de empregar uma mão de obra minimamente preparada para operar as máquinas que estavam sendo introduzidas aos espaços industriais. Antes da Revolução o acesso à educação era caro e para poucos, apenas após a revolução industrial a educação passa por um processo de disseminação onde uma parcela da sociedade, normalmente os religiosos, especializou-se na transmissão do saber (HARPER, 1980 p.25-26). Contudo, classe dominante percebeu junto à ampliação da escolarização, a necessidade de “educar” a massa existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como “bons” cidadãos e trabalhadores disciplinados. Desta dinâmica depreende-se que a escola surgiu, enquanto instituição formal, com claras funções, a saber: a) inculcar os valores; e, b) hábitos e normas da classe que dominante.

Sendo assim, a escola, junto de outros elementos sociais como a família e os meios de comunicação, constituem-se segundo Althusser (1918) como Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), onde estes têm por função principal reproduzir as relações de produção vigentes na sociedade. A escola tem destaque nesta função pois consegue “se encarregar das crianças de todas as classes sociais” (ALTHUSSER, 1918, p.79). A manutenção de tal reprodução se dá, ainda segundo o autor mencionado, pelo viés da sujeição, onde “o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um sujeito absoluto” (p.8). No caso das dinâmicas sociais, a classe dominante age como sujeito absoluto sob os demais, por intermédio dos AIE’s. Assim as questões sociais passam a ser vistas como naturais, e cria-se a figura do consenso, a ‘materialização’ da sujeição, porém no campo das ideias, e pelo qual o dominante permanece como dominante (GRAMSCI, 1982). A dinâmica descrita caracteriza a escola como um aparato de controle, pois está conserva em suas ações institucionais objetivos diversos que atravessam a vida daqueles que integram a instituição bem como o meio em volta desta. Ressaltamos que tais objetivos sempre, ou na maioria das vezes, vão ao encontro dos objetivos e ‘desejos’ da classe dominante. Diante disto há uma preocupação em fazer com que a escola ofereça e apresenta uma posição de neutralidade ideológica pois dessa forma haverá um efetivo atravessamento. À exemplo disto tem-se que, desde a revolução industrial, a escolarização básica, tronou-se exigência para os trabalhadores, sob a justificativa de que estes necessitavam escolarizar-se



para terem condições de operar o maquinário. EM parte, está justificativa é verdadeira, pois é necessário que o trabalhador seja alfabetizado, apresente certo grau de instrução, para ler determinadas instruções ou até representar a categoria frente a pronunciamentos e reuniões, mas de certo modo, a dificuldade do letramento ou do discurso poderia ser superada por intermédio de um esforço coletivo dos trabalhadores e não necessariamente por intermédio da instituição escolar. Houve um esforço da burguesia para impor a escolarização, pois desta forma, estaria legitimando a escola como instituição de conquista, ou seja, a escola estaria auxiliando os trabalhadores a conquistar status, empregos, oportunidades, salários, e, sobrevivência. Entretanto a perspectiva mencionada acaba por construir um caráter pessimista acerca da escola. Não deixamos de reconhecer que a escolarização é de fato importante e que auxilia de certa forma na obtenção das conquistas mencionadas, mas deve-se reconhecer que nela estão atravessados valores e intenções que interessam à classe dominante, ou hegemônica, reproduzir na classe dominada, ou não hegemônica.

Mesmo contendo uma série de aspectos e intenções da classe hegemônica em suas ações, a escola também é detentora da capacidade de construir subjetividade. Ignorando-se a questão ideológica, encontramos a questão eminentemente social da instituição, individual ou não, que integra pessoas, visões de mundo e percepções diferentes em um mesmo espaço, possibilitando assim a troca de vivências e experiências. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva. Nesse sentido, tal construção contribui para a formação crítica do sujeito, ou seja, uma formação que permite perceber, entender e avaliar o meio a sua volta, exercendo, até certo ponto, a escolha pela reprodução ou não daquilo que lhe é apresentado, seja em forma de ideias, seja em forma de ações.

Como toda instituição, a escola tem uma lógica que à norteia. Está lógica, no caso da escola, tem como referência o modelo pedagógico que é aceito e amplamente difundido pelo estado. Mais uma vez percebe-se como a escola pode facilmente ser utilizada como AIE. Porém, percebendo isto, parte da sociedade e em particular de alguns pensadores se esforçaram para atravessar esta escola com dinâmicas que pudessem, mesmo que parcialmente revelar a ideologia hegemônica imposta à escola. Tais dinâmicas se apresentam por intermédio dos modelos pedagógicos que foram, com o passar do tempo sendo descobertos, modelos estes que variavam em seu foco, e iam desde a melhor forma de posicionar o aluno em sala de aula, até a



maneira pela qual o conteúdo e a vivência do aluno na escola vai auxiliar em sua leitura sobre a realidade. É o segundo ponto que aqui, nos interessa.

Dentre diversos caminhos pedagógicos, destacamos a pedagogia crítica, que procura levar aos sujeitos em formação a noção de pertencimento a uma estrutura outra, diferente da que é primeiramente percebida. A educação tida como tradicional, prima pela transmissão do conhecimento de forma linear e objetiva, baseada na repetição, sem permitir ao educando a possibilidade de construir questionamentos e dinâmicas próprias para a aquisição deste conhecimento e para a leitura da realidade na qual se encontra.

Apesar de por parte da classe hegemônica, haver um esforço para que a escola seja vista como neutra dentro do meio social, a pedagogia crítica recusa a tese de que o conhecimento e a escola são neutros, pois “a escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída”. (GIROUX, 1997, p.88). É importante que leia-se política, como um termo que se refere a instância do homem que ordena suas relações com o mundo, ou seja, a escola vai auxiliar na construção de mecanismos que vão mediar a interação social entre sujeito e sociedade, dentre eles a subjetividade. Ainda acerca da escola e da sua prática na apresentação ou introdução dos conhecimentos ao sujeito, Paulo Freire (1970, p:12) afirma que:

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante e implica em inventar e reinventar.

A concepção pedagógica que Paulo Freire evidencia a busca pela não linearidade da pedagogia crítica, ao contrário da pedagogia tradicional. Pelo processo de ensino-aprendizagem só é possível aprender, quando o sujeito se apropria do que lhe é ensinado. Dessa forma ele transforma o aprendizado em modos diferentes de conceber seu conceito, ou seja, reinventando e aplicando o que fora aprendido em situações concretas.

A pedagogia tradicional se fixa sob o princípio da dominação, no qual os sujeitos deverão sempre permanecer ocupando o lugar que lhes é designado, impedindo que tornem-se conscientes das suas relações no sistema em que vivem, ao contrário, acaba diversificando e intensificando os meios eficazes de escravizar e manipular a subjetividade, com objetivo de usar o homem e sua força de trabalho para sustentar o sistema vigente.



Nesse sentido o homem jamais virá a atuar na história como o sujeito que tem consciência de sua ação e que é esta ação que o torna historicamente um verdadeiro. Ao se levar em consideração as ideias apresentadas por Paulo Freire e pela pedagogia crítica, pode-se depreender o porquê de ele ter sido tão amplamente citado na contemporaneidade, além de ter sido fonte de inspiração para as mais diversas ações pedagógicas nos mais diversos níveis de ensino, contribuindo para que surjam na sociedade homens mais responsáveis e conhecedores da realidade a qual estamos inseridos.

Depreende-se do exposto que: toda escola, por ser uma instituição, norteia seu funcionamento por uma lógica. Essa lógica é constituída pelos partícipes desta instituição, e pode consolidar-se como sendo um reprodutor de ideias e ideais hegemônicos, por intermédio de uma linearização subjetiva de seus atores, ou como um provocador crítico, por intermédio dos mais diversos mecanismos que venham a trazer inquietação e questionamento para os seus integrantes. Posto isto, passemos a analisar a escola inserida dentro do espaço prisional.

A escola na prisão

A prisão criada no estado moderno, assim como tantas outras instituições, é sensível as transformações sociais. O final do século XVIII foi marcado por movimentos em prol de melhores condições de vida e respeito ao ser humano, somando-se isso às ideias iluministas e a propagação intensa dos ideais liberais, exultados pela Revolução Francesa, iniciou-se um forte movimento pregando a reforma das leis de administração da Justiça Penal, primando pelo reconhecimento dos encarcerados em instituições prisionais como sendo também seres humanos (JULIÃO, 2012). Nesse sentido, tais princípios contribuíram para que o Estado olhasse para o criminoso não só como ser humano, mas também como ser de direitos. Nesse sentido, traremos à tona, o direito que diz respeito à educação.

Nacionalmente, a Lei nº 7.210 de 1984, a Lei de Execução Penal (LEP), em seu Artigo 11, prevê que as formas de assistência aos detentos são: “material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa”. Em seu artigo 17, a LEP “assegura que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. A lei, originária de 1984, já apresentava avanços quando comparada ao momento histórico da nação e tal fato se evidencia em função do conteúdo do artigo 41, inciso VII, que versa sobre a assistência educacional, colocando a educação expressamente prevista como um direito para o encarcerado (JULIÃO, 2012), ou seja, mesmo esta lei tendo sido pensada pela



classe hegemônica, para servir de instrumento sobre a classe não hegemônica, o que é um pressuposto para garantir a hegemonia daqueles que estão no poder (WACQUANT, 2003), a importância das atividades relacionadas à escolarização nas prisões estava sendo reconhecida. Isso ocorre pois o poder que estas instituições exercem sobre aqueles que são seu ‘público alvo’, no caso sob os criminosos, não age simplesmente dominando, encarcerando e oprimindo fisicamente, mas também subjetivamente, operando assim a sua constituição enquanto sujeito (BUTLER, 2011). Desta forma, pode-se levar em consideração que mecanismos como o aprisionamento e a opressão física e moral, esta última sendo feita por intermédio do discurso, são peça fundamental no processo de sujeição para com a instituição prisional, ou para com a instituição escolar, dependendo da vertente ideológica desta. A promulgação da LEP, mesmo não garantindo a criação das escolas nas prisões, tornou obrigatória, por parte do Estado, a construção de uma política pública que tivesse por objetivo a implementação e, ou a implantação dos dispositivos de educação nas prisões.

No Estado brasileiro, encontram-se em prisões somente homens adultos, ou seja, maiores de 18 anos. A estes homens, estejam eles fora ou dentro do cárcere, é oferecida uma educação diferenciada, tratada por Educação de Jovens e Adultos. Tal metodologia específica e diferenciada se faz necessária na medida em que estes sujeitos já passaram por experiências de vida que possibilitaram construção de valores e desenvolvimento de habilidades. Alguns destes passaram pela instituição escolar; outros não. Mas a questão é que, muito provavelmente, ao entrarem em sala de aula e serem solicitados a escrever uma redação, estes pegaram seus lápis e canetas, abaixaram suas cabeças e pôr-se-ão à escrever. Isso porquê segundo Freud (1995, p. 288), de certa forma, transferimos à imagem do professor aquilo que tínhamos com relação aos nossos pais, ou ao nosso pai “Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância”. Em parte, principalmente nas escolas prisionais, espera-se que esse respeito se reflita sob a disciplina nestas instituições, seja para a apresentação dos conteúdos, seja para a educação moral dos sujeitos – sendo este importante aos olhos da instituição prisional pois está prevê que o sujeito seja subjugado e tenha seu status moral “reformado” ou “reconstruído”.

A oferta de educação possibilita aos alunos criminosos desenvolver sua autonomia mediante a ampliação de seus conhecimentos pela transmissão do saber. Em certo sentido seguimos a premissa de Adorno (1995), de que o homem privado de liberdade, não pode deixar de ser considerado um ser de direito e como tal deve ser considerado pelas políticas públicas de



educação, a estrutura apresentada pela prisão ao sujeito encarcerado teoricamente vai servir-lhe de instrumento para a continuidade do processo de humanização, pois:

A essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. A humanidade (no sentido de ‘ser homem’), em oposição à animalidade (o ‘ser animal’) não é um dado presente por natureza em cada indivíduo isolado, é o mundo social humano; e cada indivíduo natural torna-se humano ao ‘hominizar-se’ através de seu processo de vida real no âmbito das relações sociais. (CHARLOT, 2000, p 52)

A escola na prisão tem como ponto de destaque em relação as outras instituições escolares basicamente dois pontos: a) o aluno que frequenta tal escola – está envolto pela construção social da imagem de criminoso; e b) o local onde a escola se encontra, o espaço escolar está efetivamente no terreno da prisão. Muitos estados dão conta de cumprir o direito que o preso tem à educação com métodos diversos; há alguns que instituem o método de aula entre grades, onde professores encontram-se de um lado e alunos do outro; há também um esquema de monitores, onde ao invés de um professor ministrar aulas, um preso tido como, popularmente falando, mais douto instrui os outros; e há também um método que é o existente no Rio de Janeiro, um dos poucos estados da nação que contam com uma estrutura escolar dentro da prisão, estrutura que é tal qual a de uma escola fora da prisão. Dentro desse esquema, podem haver escolas que se encontram anexadas as carceragens, outras que se encontram em ambientes distantes da ala carcerária e algumas que são no interior da ala. Existem ainda salas anexas, para cadeias públicas que não possuam estrutura para receber o espaço da escola, nesse caso são feitas acomodações mínimas para permitir o funcionamento de uma ou duas turmas. Levando em consideração que a reflexão está sendo pautada no esquema de estrutura escolar formal contida no espaço prisional, pode-se dizer que a escola inserida na prisão, vista pelo prisma de seus alunos, é uma realidade, como também o é para professores e gestores, que são conhecedores das condições atípicas onde exercem seu ofício. No entanto, aqueles que escolhem realizar suas atividades profissionais na escola na prisão, são devidamente afetados pelo seu cotidiano, como também interferem ativamente nos espaços institucionais da prisão, seja alterando o ritmo das instituições prisionais, seja possibilitando transformações subjetivas no aluno-criminoso, pela transmissão do saber, para que futuramente o egresso do sistema



penal disponha de alternativas além da realização do crime. Esse pressuposto, da educação como alternativa para o homem ‘humanizar-se’, para que ele tenha alternativas, sustenta-se nas noções de subjetividade autônoma apresentadas por Adorno (1995). Ele nos alerta acerca da importância do ato de educar e afirma que:

(...) será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-se indignas; que continue a haver Bogers e Kaduks, contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento (p. 137).

Assim, Adorno (2006) alerta que a falta de subjetividade autônoma tornou Auschwitz real e possibilita a sua repetição a qualquer momento, por isso “(...) o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2006, p. 137).

Conclusão

Apesar da prisão não se enquadrar nos moldes da definição de instituição total apresentada por Goffman (1974), pois ela permite ao encarcerado possibilidades de se relacionar com o mundo exterior ao da instituição, ela apresenta vários aspectos semelhantes aos das instituições totais. Chamamos atenção aqui para a mortificação do eu, nome dado a uma série de ações tomadas por parte da instituição, e que pretende com tais atitudes um tipo de ‘construção’ de um novo indivíduo, diferente daquele que adentrou à instituição (GOFFMAN, 1974). Este processo vai obviamente interferir de forma incisiva na subjetividade dos encarcerados, e neste ponto é que a articulação com a escola na prisão se faz importante.

A escola é segundo Althusser (1918) um Aparelho Ideológico do Estado, porém o profissional que nela atua, seja do magistério ou de outra função, em suma, o profissional da educação, recebe uma formação de cunho freiriano, ao menos no que tange a concepção da escola, ou seja, a escola deve ser um caminho pelo qual o acesso ao conhecimento vai alcançar o aluno e este poderá abordar tal conhecimento de forma crítica procurando não ser um reproduzidor de informação. A questão que se coloca é: a escola é mais um aparato de controle instituído pelo sistema dominante para os encarcerados ou ela é de fato uma instituição criadora que vai procurar explorar as potencialidades dos alunos afim de auxiliar os mesmo do seu processo de retorno à sociedade. Tal questionamento se faz pertinente pois como exposto, ambas as constituições institucionais são passíveis de se constituir.



A prisão a todo custo força um esquecimento ao aluno, este deve esquecer quem é e de onde veio para que coopere com a ordem da instituição, para que sua relação de produção se mantenha a mesma. O esquecimento de ‘quem é’ e de ‘onde veio’ deriva do que Goffman (1974) define como processo de anulação do eu, no qual o sujeito, por meios de rituais, conhecidos, como de "boas vindas", é submetido a uma série de experiências físicas, que podem incluir contato físico direto ou não, nas quais a equipe de supervisão, e o grupo de internados, procuraram deixar de forma bem clara a situação de fragilidade e dependência na qual o ‘novato se encontra’, e para que este entenda que nem ‘de onde veio’ e nem ‘quem é’ importam naquele local.

No entanto, dentro da prisão, ele tem acesso a uma instituição que tem como um de seus objetivos exatamente o contrário do objetivo da prisão: libertar – dentro da perspectiva democrática da escola na modernidade, ou seja, na perspectiva freiriana. Claramente existe uma contradição inquestionável acerca da presença da escola dentro da prisão, cabe observar à que a instituição escolar está servindo.

Sabe-se com Gondar (2000, p. 39) que “para esquecer são necessárias forças muito intensas”, e entende-se que qualquer instituição para se manter e se reproduzir precisa de uma memória convergente a ela e é justamente o que a prisão tende a realizar com seus encarcerados, onde, por sujeição vai aplinar as diferenças de uns com os outros e coloca-los na condição de iguais perante a realidade. Uma horizontalização da existência, é isso que a prisão se propõe a realizar. Como conceber que instituições com propósitos diferentes coexistam no mesmo espaço e lidando com os mesmos sujeitos.

Cabe-nos concluir que, a escola na prisão existe por uma questão de cunho político. Existem leis e leis devem ser cumpridas, porém o modelo crítico de escola não é o ideal a ser implementado dentro das prisões. Depreende-se disto que a escola na prisão acaba por tornar-se mais um mecanismo de contenção e de controle do que de libertação, pois se a instituição prisão exista para tolir e segregar, porque inserir ali um mecanismo que permite ao encarcerado exercitar sua capacidade de questionamento e dúvida acerca do que lhe é apresentado. À prisão, interessa o ser dócil e obediente, não questionador e curioso. Obviamente não se pode pensar em escola sem se pensar em debates e processos criativos, principalmente em um espaço com tantos adultos como as prisões. Porém tais atividades, de certo que não poderão apresentar teor de questionamento da ordem inerente à prisão, e justamente nesse sentido, por mais que a escola na prisão tente se colocar oposta à lógica da mortificação do eu, ela jamais perdera o status de aparato de controle prisional.



Ainda sim, levando-se em consideração a ação intensa da pedagogia crítica dentro do cenário modernos das instituições escolares, é possível que a escola na prisão, atue na subjetividade de encarcerados de forma a auxiliar que ele venha a constituir instrumentos que auxiliem na manutenção de seu dia-a-dia e de sua vida ao sair do ambiente prisional. Não deve-se limitar o fato de a escola estar contida dentro de um ambiente que ‘prende e sufoca’ que ela deve, como instituição, ter seu âmago institucional plenamente direcionado. Antes de tudo é necessário lembrar que os sujeitos são também instituições, e estes ao constituírem-se em grupos formam as instituições que conhecemos. Caberá então, aos atores das instituições escolares prisionais trabalhar em conjunto para responder à questão: ‘escola na prisão: aparato de controle ou formador crítico’?

Referências

- AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. Em: MAIA, C. N. e outros (org.). *História das prisões no Brasil*. v.1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1918.
- BRANDÃO, CARLOS, R. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
- BRASIL. *Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a lei de execução penal.
- BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder*. Valencia: Ediciones de Cátedra, 2011.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura: Na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir – História das violências nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete, 13 ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução de J. Salomão. Volume 13. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GONDAR, Jô. *Lembrar e esquecer: desejo de memória*. In: COSTA, I; GONDAR, J. (Org.). *Memória e espaço*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.



GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas da manipulação da identidade*. Rio de Janeiro: LTC, 1991.

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

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARPER, Babette. *et alii. Cuidado, Escola!* São Paulo, Brasiliense, 1980.

JULIÃO, Elionaldo. F. *Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal*. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2012.

WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão de miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.