



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR

DOUGLAS WILLIAM QUIRINO PEREIRA

**EDUCAÇÃO POPULAR E ENCARCERAMENTO: UM ESTUDO SOBRE REMIÇÃO
PELA LEITURA NO PRESÍDIO DESEMBARGADOR SÍLVIO PORTO EM JOÃO
PESSOA/PB**

JOÃO PESSOA-PB
2020

DOUGLAS WILLIAM QUIRINO PEREIRA

**EDUCAÇÃO POPULAR E ENCARCERAMENTO: UM ESTUDO SOBRE REMIÇÃO
PELA LEITURA NO PRESÍDIO DESEMBARGADOR SÍLVIO PORTO EM JOÃO
PESSOA/PB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB) como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Popular
Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

JOÃO PESSOA-PB
2020

P436e Pereira, Douglas William Quirino.

Educação popular e encarceramento : um estudo sobre remição pela leitura no presídio Desembargador Sílvio Porto em João Pessoa/PB / Douglas William Quirino Pereira. - João Pessoa, 2020.

123 f. : il.

Orientação: Timothy Denis Ireland.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação no cárcere. 3. Interacionismo simbólico. 4. Educação popular. 5. Incentivo a leitura - Remição de pena. I. Ireland, Timothy Denis. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)

*À mãinha, Maria Lúcia Quirino, que por contratempos não pôde em
vida presenciar a conclusão desse sonho, mas sempre fora uma
incentivadora para que eu pudesse alcançá-lo.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Maria José, minha tia, que nunca desistiu de tentar tornar meus sonhos realidade;

Agradeço à Maria Lúcia, minha mãe, que no início do processo de mestrado escutou pacientemente minhas lamentações e está feliz ao ver a conclusão desse ciclo, esteja onde estiver;

Agradeço a Jhonata Kelvin, meu companheiro, por toda paciência e entendimento nos diversos momentos que precisei priorizar minha atenção a esse trabalho;

Agradeço ao Professor Timothy Ireland, meu orientador, que contribuiu de forma ímpar para a qualidade desse texto;

Agradeço à turma 38 do mestrado em educação PPGE/UFPB, em especial à Ione e a Ricardo, que contribuíram de forma muito rica nos diálogos sobre educação popular;

Agradeço aos professores que souberam de forma efetiva instruir aos procedimentos de pesquisa;

Agradeço à administração da escola Graciliano Ramos, em especial a Breno (diretor da escola) e à Eliane (coordenadora de educação em prisões) por terem me recebido de braços abertos e por terem possibilitado a pesquisa em seu cenário sem oscilar;

Agradeço à Nilda e à Deyse, professoras contratadas do estado para assumir o projeto de remição de leitura na penitenciária, pelos ensinamentos e por compartilharem experiências importantes para esse estudo;

Agradeço à penitenciária Desembargador Silvio Porto, em especial ao diretor Caminha e aos agentes penitenciários que sempre estiveram muito atentos e preocupados com a segurança coletiva durante o desenvolvimento das atividades;

Agradeço aos internos penitenciários participantes da pesquisa, pelo acolhimento, por toda disponibilidade e por serem sujeitos fundamentais nesse estudo;

Agradeço a toda energia positiva capaz de ser vibrada para o encerramento desse estudo, ao cosmo, às forças protetoras, às correntes do bem, etc.

Por fim, agradeço a mim mesmo, pela coragem, pela força, pela perseverança e pelo cuidado que tive durante todo o processo.

*Se a educação sozinha não transforma o mundo,
sem ela tampouco a sociedade muda.
(Paulo Freire)*

RESUMO

A educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade no cenário político brasileiro é discutida sobre o olhar de duas grandes vertentes. A primeira diz respeito aos objetivos da execução penal e, com efeito, a ressignificação do caráter punitivo da pena pela possibilidade de medidas que contemplem direitos remanescentes à privação de liberdade. A segunda é de que a educação para esse público perpassa pela política de Educação de Jovens e Adultos em termos estruturais e metodológicos. Assim, a legitimidade da remição de pena aparece nesse cenário como fator emergente e proporciona às unidades prisionais a possibilidade de dinamizar as atividades educacionais a partir de objetivos mais coerentes com o processo da socioeducação dos sujeitos encarcerados. Dessa forma, essa pesquisa tem o objetivo de compreender os significados construídos por sujeitos em situação de privação de liberdade participantes de atividades de leitura na penitenciária Desembargador Silvo Porto, na cidade de João Pessoa/PB, em relação à experiência de remição pela leitura. Para isso, inspirados em princípios da Educação Popular como corrente educacional que contribuiu para elucidar processos formativos das práticas de leitura estudadas, utilizou-se a observação participante e as entrevistas semiestruturadas como forma de produção dos dados qualitativos da pesquisa, doravante, o tratamento destes em termos de interpretação e análise baseou-se nas orientações de análises dos dados qualitativos. Consoante, a partir das reflexões do fazer científico possibilitado pelo Interacionismo Simbólico enquanto corrente epistemológica que direcionou o movimento das investigações aqui postuladas, chegou-se a alguns resultados discursivos, a saber: 1) a função do cárcere é (re)pensada pelos apenados como explicitação punitiva e forma disciplinar do comportamento e da prática social; 2) A oportunidade de realização de leituras no ambiente penitenciário proporciona ressignificação da experiência carcerária ilustrando possíveis cenários de uma execução de pena melhor conjecturada em termos de sócio educação e; 3) O projeto de remição por leitura se mostra como motivacional e elucidativo de práticas mais eficazes de educação e formação de leitores no espaço da prisão.

Palavras-Chave: Interacionismo Simbólico; Educação Popular e encarceramento; Remição de pena por leitura.

ABSTRACT

Educating people in freedom restriction and deprivation in the Brazilian political scenario is mostly discussed from the point of view of two main aspects. The first one concerns the objectives of criminal execution and, with effect, the resignification of the punitive nature of the penalty by applying measures that involve remaining rights to the person deprived of liberty. The second one defends that the education aimed at this public passes, in structural and methodological terms, through the Youth and Adult Education policy. Thus, the remission of the penalty appears in this scenario as an emerging factor and provides the prison units the possibility of boosting educational activities through goals that are more coherent with the socio-educational process of the incarcerated subjects. Therefore, this research has the goal of comprehending the meanings constructed by the subjects in situation of deprivation of liberty who participate in reading activities in the prison unit Desembargador Silvio Porto in relation to the experience of remission through reading. For this, inspired in principles of Popular Education as an educational trend that contributed for the elucidation of the formative processes of the reading practices analyzed, participant observation and semi-structured interviews were used as a way of producing the qualitative data of the research, furthermore, the data treatment, in terms of interpretation and analysis, was based upon the instruction on how to analyze qualitative data thought up. Henceforth, through the reflection of scientific thought made possible by Symbolic Interactionism as an epistemological current that directed the movement of the investigations postulated in this research, some discursive results were achieved, such as: 1) The function of imprisonment is (re)thought by the inmates as a way of explicit punishment and as a disciplinary form of behavior and of social practice; 2) The opportunity of reading in the prison environment provides a way of reframing the prison experience, illustrating possible scenarios of a sentence that is better executed in terms of reeducation and; 3) The project of remission through reading presents itself as motivational and elucidates more effective practices of education and formation of readers in the prison space.

Keywords: Symbolic Interactionism; Popular Education and imprisonment; Sentence remission through reading.

SUMÁRIO

PRÓLOGO: CAMINHOS DA VIDA DE UM EDUCADOR POPULAR	13
1 TECENDO PESQUISA NO CÁRCERE: APROXIMAÇÕES AO OBJETO E TESSITURAS INICIAIS.....	20
1.1 Justificando o estudo	20
1.2 Educação Popular e remição de pena: construções de protagonismos numa perspectiva emancipadora.....	24
1.3 Desenho teórico-metodológico.....	34
1.3.1 Fundamentos epistemológicos da pesquisa: o Interacionismo Simbólico	34
1.3.2 O campo de pesquisa.....	40
1.3.3 O campo de geração e tratamento de dados	45
1.3.3.1 <i>Observação Participante</i>	46
1.3.3.2 <i>As narrativas</i>	51
1.3.3.3 <i>Os sujeitos</i>	52
1.3.3.4 <i>Produção qualitativa dos dados</i>	55
2 É POSSÍVEL QUE O SOL “NÃO” NASÇA QUADRADO PARA SEMPRE: A RECOMENÇÃO DE REMIÇÃO PELA LEITURA E SEUS DESDOBRAMENTOS	57
2.1 A questão carcerária brasileira	58
2.2 Remição pelo estudo	70
2.3 Ler e escrever no cárcere como possibilidade de remição.....	76
3 OUVINDO AS VOZES DAS CELAS DE LEITURA: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS A PARTIR DO ATO DE LER.....	84
3.1 A experiência de cárcere e seus significados para internos penitenciários.....	85
3.2 Ler o cárcere e no cárcere: significados do ato de ler.....	98
3.3 Quando a literatura possibilita a execução da pena: o projeto de remição por leitura.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	126

PRÓLOGO: CAMINHOS DA VIDA DE UM EDUCADOR POPULAR

*Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo.
Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo:
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente
Não me falou em amor. Essa palavra de luxo.
Adélia Prado*

Pode parecer estranho finalizar uma dissertação pelo prólogo, por mais que ele como característica natural introduza o conteúdo. Contudo não só; mais estranho ainda é passar dias e horas sentado em frente ao computador buscando, primeiro a coragem para falar sobre si e depois as palavras adequadas para imprimir verdade, fugindo de juízo de valores exagerados, da imaturidade em perceber episódios relevantes na trajetória de vida e ainda da conveniência.

Escrever esse prólogo e trazer um memorial aguçando o tema da pesquisa que aqui se desenhará, possibilita um mergulho em aspectos marcantes que me ajudaram a estar em frente ao objeto e perceber a potencialidade de estudo que se coloca a realidade na qual me inseri para realizar a pesquisa, bem como o espaço da Educação Popular (EP) que me ocorre desde tenra idade. Como minha opção metodológica, que será melhor dissertada no primeiro capítulo, fora a narração de eventos de vida, apresentarei um breve memorial narrando episódios que considero importante para minha formação de educador popular na qual me encontro.

Nasci em 1994, na cidade de Itabaiana/PB, a 100 quilômetros da capital paraibana. Itabaiana é uma cidade de aproximadamente 25 mil habitantes e sofre todos os problemas de uma política que historicamente se mostra precária, corrupta e nepotista. Com efeito, sua população majoritariamente se organiza no cenário social em classes emergentes, com precários acessos a direitos básicos e à informação. Assim, vivi até os 16 anos inserido diretamente ao lado dessas pessoas que constituíram a base da minha educação, dos meus gostos e das plataformas as quais defendo.

Desde os primeiros dias de vida fui recebido com muito amor numa comunidade familiar, no interior da cidade, chamada Campo Grande. Familiar porque as poucas ruas da comunidade são formadas por famílias, onde todo mundo é parente de todo mundo e se conhecem naturalmente. Minha casa na comunidade

era pequena, havia quatro cômodos: uma sala para assistir à televisão - porque isso é indispensável na rotina pacata desse lugar- , um quarto para o repouso, uma cozinha para preparar a comida com o cheiro mais agradável e os melhores sabores que já pude sentir e o banheiro. Na frente da casa um pé de castanhola grande com uma sombra bem forte e um banco. Atrás da casa, um terreiro com cercas de arame farpado, varas de pau- uma juntinha da outra -, um espaço para a criação de galinhas e outro para a criação de bodes, pois essas eram atividades que faziam girar parte da economia na comunidade.

Seis passos largos depois do limite da cerca havia a linha do trem que por anos, ainda enquanto ativa para o transporte de cargas, fora o despertador da comunidade quando o trem passava às 5h da manhã com toda sua barulheira, conseguia até sentir as paredes do quarto tremendo todas as vezes que ele aparecia. Imediatamente eu corria para vê-lo passar em toda sua extensão. Disso eu nunca abusei, nem nunca abri mão, mesmo com todos os gritos de preocupação da minha tia para que eu me protegesse de alguma força que ela acreditava que puxava para baixo do trem. Para o meu bem, existindo ou não essa força, nunca fui puxado. Nessa casa erámos três: eu, minha mãe e minha tia. Sim, fui criado por duas paraibanas fortes e batalhadoras.

Minha mãe era empregada doméstica, pelo menos exerceu essa atividade durante grande parte da sua vida. Quando ainda muito novo, por volta dos meus 5 anos de idade, tivemos nosso primeiro distanciamento, como consequência da falta de oportunidade para jovens numa cidade que só quem tinha renda eram os familiares de políticos e uma pequena parte da população responsável pelo igual pequeno comércio da cidade. Mãinha migrou para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e eu fiquei com titia.

Minha tia, que na época já ultrapassava os 58 anos de idade, era costureira e funcionária pública. Atuava como cuidadora numa espécie de creche que proporcionou as mais perigosas e satisfatórias peripécias da minha infância. Mulher forte, respeitada e uma referência para a comunidade. Dona Zezé, costureira ainda hoje, com os seus 79 anos, tem uma vida ativa e costura artesanalmente na confecção de roupas que já vestiu alguma vez a maior parte das pessoas da comunidade de Campo Grande. Quem nunca comprou um metro de tecido no armarinho de Feitosa para Zezé costurar a camisa xadrez da festa junina do grupo escolar?

Foi nesse ambiente que cresci. Na parte da manhã ia para o grupo de tia Gracinha, que por privilégio, ficava a uns 83 passos da minha casa. Lembro-me perfeitamente desse número porque fora a forma que encontrei para aprender a contar até 100. No final da manhã quando as aulas do grupo acabavam, atravessava a pracinha, antes da linha do trem, e ficava na creche onde tia trabalhava. Era tudo muito próximo. Eu não tinha mais idade para estar na creche, mas todas as crianças que estavam lá tinham a mesma idade que eu, pois o espaço era utilizado também para concentrar os participantes de um programa social do governo federal chamado PETI (Programa de erradicação do trabalho infantil). Assim era um ambiente que em hipótese alguma poderia deixar de ir, e assim, foram naqueles muros que uma grande parte da minha infância foi vivida e sentida.

No grupo escolar chamado Odete Mendes foi onde tive minhas primeiras oportunidades de escolarização. Fiz a Pré-Escola e o Ensino Fundamental. Nunca fui um aluno de destaque. Minha tia, em sua sabedoria, sempre insistia por uma melhor performance na escola e a cada queixa indisciplinar que recebia seus cabelos ficavam mais brancos de preocupação, pois sempre depositara em mim o sonho de ver em vida alguém da família formado, mesmo que fosse no ensino médio.

Titia não teve as oportunidades que tive: frequentou a escola até a quarta série, tempo suficiente para aprender a ler e entender as cartas que ela e mãinha trocavam a cortar os tecidos na medida certa e a escrever precariamente. Entretanto, sempre reconheceu a importância da escola e fora a grande responsável, mesmo sem instrução suficiente, para meu desenvolvimento escolar, ainda que sem tantos feitos extraordinários. A proximidade da casa com a escola também foi um tormento em minha vida de estudante. Se eu falasse mais alto do que deveria ela escutava de casa e em minutos, quem estava no portão da escola? Sim, ela, com toda sua brabeza que fazia até a direção temer sua presença.

Em outras palavras, eu não tinha escolha: ou estudava ou estudava. Ahh Zezé, obrigado por ter sido tão insistente! E assim, foi no grupo de tia Gracinha que eu aprendi a ler por volta da quarta série do Ensino Fundamental. Sim, já bem depois dos meus vários colegas que dividiam classe comigo. Lembro que já sem muita alternativa e preocupada com o fato de eu com quase 9 anos de idade ainda não ter aprendido a ler, tia pegava na minha mão e caminhava até o centro da cidade que ficava cerca de 4 quilômetros de distância da comunidade. Nesse trajeto muitos

muros eram pintados com divulgações comerciais e de candidatos políticos. A cada muro, sem exceção, ela procurava um cantinho para que nós ficássemos em pé de frente a ele e só saíamos quando eu conseguia ler o que estava escrito. Não importava o quão quente estivesse o sol. Era um tormento e eu como tinha muito medo das broncas dela, ficava nervoso demais e tudo se tornava mais difícil, esquecia até do “A”.

No entanto, foi nessa insistência, cheia de otimismo e esperança, que com a ajuda da escola e de uma professora de reforço escolar, que com muita dificuldade ela conseguiu pagar para que eu aprendesse a ler, que enfim eu aprendi. Escrevendo essas palavras eu consigo sentir ainda a emoção que era quando passávamos pelos muros e eu conseguia identificar sem muita demora o nome escrito, algumas vezes decorado, outras não, porque as pinturas mudavam com frequência. Eu era só alívio, ela só felicidade. Depois de aprender a ler, a escola ficou mais fácil de ser encarada.

Entretanto, lá nunca tivemos muitos incentivos com a leitura, eu achava que só se lia as tarefas do livro e só se escrevia as tarefas do mesmo livro para passar para o caderno porque o livro não era consumível e servia por anos a outros alunos depois que usávamos. A escola não tinha uma biblioteca e não tenho lembrança de ter tido acesso a livros fora os das matérias. Assim, minha experiência com a leitura durante todo o ensino fundamental, resumiu-se aos livros didáticos e à leitura de trechos da missa que, até hoje, nunca entendi os motivos pelos quais o padre da capela de Santa Luzia pedia para que eu lesse na frente de todos. Era outra tortura, porque sempre fui muito tímido, mas não se podia dizer não ao padre.

Aos 14 anos veio um dos meus grandes primeiros desafios. Terminei o Ensino Fundamental no grupo escolar da comunidade e precisaria fazer o Ensino Médio no estadual, no outro extremo da cidade. Na época, ou você estudava o Ensino Médio lá ou no colégio das freiras com uma mensalidade muito acima do que podíamos pensar em pagar. Assim, continuei estudando em escola pública. Sair da comodidade do grupo escolar que no turno em que estudava não ultrapassava sessenta alunos, juntando todas as classes, e ir para uma escola que reunia apenas em um turno dois mil alunos desencadeou desafios e medos nunca antes sentidos. Durante os três anos em que cursei o Ensino Médio, precisei enfrentar todas as dificuldades do trajeto escolar, da falta de recursos e do preconceito infundado de quem morava no centro da cidade contra os que moravam às margens.

Porém foi lá também que experienciei muitas outras coisas e sensações. Foi onde entrei pela primeira vez num laboratório de informática e vi um computador real. Foi onde também conheci uma biblioteca e foi onde se expandiram mais as reflexões sobre a vida, sobre a sociedade e sobre meus projetos de futuro. Continuei sendo o aluno mediano, só que agora com mais liberdade para fazer escolhas e, ainda que imaturas, necessárias para meu entendimento de mundo. Não gostava de todas as aulas, nem de todos os professores, mas gostava da escola. Por ter mais liberdade longe de casa, faltava propositalmente a algumas aulas, geralmente para expandir os laços ou realizar outras atividades, como foi minha inserção no centro estudantil.

Foi nessa época também que eu comecei a ter uma relação diferente com a leitura. Conheci um professor de literatura, que nunca foi meu professor, mas era de outras turmas das inúmeras que tinha na escola. Ele me ensinou a ler de verdade, apresentou-me livros e me disse que as leituras não eram apenas aquelas que a gente fazia para as matérias, existia uma infinidade de possibilidades e oportunidades que a literatura trazia.

Josafá era um poeta apaixonado pelos livros e foi quando fui à sua casa conhecer sua minibiblioteca, que comecei a olhar os livros com outros olhos. Em pouco tempo, vi-me viciado em ler: essa atividade passou a ser o meu passatempo preferido. Como não tinha dinheiro para comprar livros, nem a escola autorizava que levássemos para casa os livros da biblioteca, meus gostos literários, na época, limitavam-se muito às possibilidades que encontrava na pequena biblioteca desse professor. Eram quase religiosas as leituras nas tardes quentes debaixo do pé de castanhola lá de frente à minha casa, atividade essa estranha e curiosa para toda a comunidade. Não se viam pessoas fazendo isso por lá, motivo também para levantar críticas a despeito dos meus gostos. Menino estranho!

Terminei o ensino médio em dezembro de 2010, enquanto aguardava sem muitas esperanças o resultado do processo seletivo que fizera para o curso de pedagogia da UFPB. Passar e cursar eram sonhos além do que eu podia sonhar. No entanto, em fevereiro, o resultado saiu e fui aprovado para ingressar na universidade ainda no primeiro semestre do ano de 2011. Eu não vou contar o reboiço que foi fazer isso dar certo, basta apenas pensar nas referências: 16 anos, pobre, sem familiares em João Pessoa que é a cidade em que o polo da universidade fica, sem

ter nunca saído da cidade natal sozinho para fazer qualquer coisa que seja e com uma vontade enorme de estudar e me formar. Mas fui.

Na tarde do dia 08 de março do ano de 2011 estava eu no Centro de Educação (CE) da UFPB, sentado na cadeira da sala de aula aguardando uma professora chamada Judy Rosas chegar à sala para começar minha primeira aula no ensino superior. Isso era demais! E eu fui longe demais! A aula era de filosofia da educação, eu estava morrendo de medo porque nunca tive antes uma aula de filosofia e eu não sabia exatamente do que se tratava. Quando a aula finalizou, não pensei em mais nada, apenas em como eu queria continuar ali. Arrumando daqui e arrumando de lá, com muita ajuda, consegui uma permanência no curso e tempo suficiente para chegar à maioridade e poder trabalhar para sustentar minha estadia na capital.

Nessa nova etapa, muitas coisas mudaram: eu deixei de ser o aluno médio e passei a ser um dos melhores alunos da turma, sempre com notas boas e destaque nas atividades propostas pelos professores. Inseri-me em grupos de pesquisa, de extensão e me dediquei o máximo que pude ao curso. Fora nessa época também que obtive meu primeiro contato com a Educação Popular. No segundo ano do curso participei de uma seleção atuar em um programa chamado Escola Zé Peão, que era uma parceria entre a UFPB e o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil. Fui aprovado na seleção e comecei a ministrar aulas de alfabetização de segunda a quinta para jovens e adultos trabalhadores da construção civil. Atividade essa que desenvolvi por dois anos consecutivos. A experiência com o Zé Peão me salvou de passar pela graduação com apenas a formação comum curricular que o curso oferece. O laboratório em que participei enquanto educador integrante do projeto me proporcionou experiências e um amadurecimento pessoal que serviu como divisor de águas para as escolhas que faria na minha profissão. Foi meu primeiro encontro com a EP como profissional, foi minha primeira sedução e paixão no decorrer da minha profissionalização.

Finalizei o curso de pedagogia no ano de 2015 com uma satisfação e uma alegria imensurável tanto para mim, como para os meus familiares que assistia pela primeira vez à graduação de alguém da família. Doravante, veio o interesse em fazer a pós-graduação no mesmo centro em que me formei, mas eis a questão, ainda não tinha encontrado um objeto de pesquisa por qual me interessaria o suficiente para aprofundar num curso de mestrado. Com efeito, algumas alternativas me vieram,

mas não fortes o suficiente para motivar em mim o desejo de fazer uma pesquisa científica com todo o rigor e responsabilidade que essa etapa exigiria. Assim, passaram-se dois anos e foi numa conversa informal com uma colega de trabalho, após o expediente finalizado no Serviço Social da Indústria (SESI), onde eu trabalhava como professor na época, que o objeto de pesquisa me apareceu pela primeira vez como possibilidade.

Foi escutando os relatos de Camila enquanto professora de português do estado e com atuação em penitenciárias de João Pessoa que me surgiram os primeiros interesses curiosos em saber melhor como essas atividades são desenvolvidas. Dessa forma, a curiosidade e o interesse foram mais aguçados, pois o objeto de estudo era completamente diferente de tudo que já havia tido oportunidade de fazer e, de imediato, encarar esse desafio me pareceu um risco que talvez me faltasse repertório para enfrentá-lo. Entretanto, nas pesquisas que realizei sondando a possibilidade de realizar minha inscrição para o processo seletivo do mestrado, deparei-me com os interesses do professor Timothy na temática.

A vaga possibilidade de ter o professor Timothy como orientador de uma pesquisa de mestrado me aguçou e resolvi me inscrever para a seleção. Baixei uns cem números de artigos sobre o tema para ler, conhecer, sensibilizar-me, apaixonar-me e, como consequência, escrever o projeto de pesquisa, requisito obrigatório do processo seletivo que pretendia fazer. Assim, participei da seleção de 2018 e para minha surpresa fui sendo aprovado etapa a etapa até chegar mais uma vez à sala de aula do PPGE como estudante de mestrado em educação na linha de pesquisa em Educação Popular. Nenhuma palavra conseguiria definir mais uma vez a importância dessa conquista e a militância política que está sendo para uma pessoa sair do lugar que saí e conquistar estes espaços de fala.

Estudar sobre os processos de leitura entre pessoas em execução de pena privativa de liberdade foi um objeto de pesquisa construído a cada passo no mestrado. Talvez tenha sido a etapa mais difícil da minha vida, pois na mesma medida em que obtive muitos ganhos, passei pela perda que foi o falecimento da minha mãe, de uma forma súbita. Entretanto, por advir de um espaço de pessoas guerreiras, resilientes, populares e que me ensinaram a ser como elas, juntei toda a força que me restara e direcionei para a conclusão dos resultados dessa pesquisa, sistematizadas nesse texto de dissertação que apresento agora.

1 TECENDO PESQUISA NO CÁRCERE: APROXIMAÇÕES AO OBJETO E TESSITURAS INICIAIS

*Oh Campo! Querido Campo
Há quanto tempo não te vejo.
Mas lembro do sofrimento
Que passei sem ter desejo.
Hoje vivo na cidade
Minha esperança é certa
De um dia voltar lá
Pra corrigir a besteira
E voltar a ser feliz
Correndo pela ribeira
(Erdeson Silva)¹*

Este capítulo objetiva realizar aproximações necessárias às análises dos dados que serão frutos da pesquisa aqui sistematizada. Assim, será objeto de estudo a categoria “cárcere”, na natureza da discussão sociológica de sentidos do encarceramento, a despeito de fatos e fatores que embasaram um entendimento sobre a questão carcerária no território brasileiro e alguns apontamentos sobre o fazer científico no campo de pesquisa dissertado. A saber: direito à educação, educação e Direitos Humanos, política de remição, questão carcerária, educação popular e metodologias de pesquisa no âmbito do encarceramento serão temáticas analisadas e discutidas no reconto deste componente.

1.1 Justificando o estudo

A questão carcerária em território nacional não pode ser explicada sem levar em consideração o fenômeno da desigualdade social. Logo, há de se entender que a prisão tem cor e classe. Segundo estudos da Organização das Nações Unidas (ONU) (2018), o Brasil aparece entre os cinco países com maior índice de desigualdade social do planeta. Levando em consideração que população carcerária faz relação íntima com exclusão e pobreza (JULIÃO, 2018) e que, majoritariamente, a frequência de pessoas cumprindo pena de privação e restrição de liberdade ilustra um perfil marginalizado de sujeitos pobres, oriundos de favelas e com pouco acesso a direitos básicos, destaca-se então um sistema prisional que antes de punir os

¹ Trecho retirado de uma produção em literatura de cordel (Título: Campo e Cidade) no qual os alunos lotados na escola Graciliano Ramos - Unidade Silvio Porto - foram responsáveis pela produção, coordenados pela professora de geografia Marylam Fonseca em 2018 (Não publicado).

sujeitos, seleciona-os, estigmatiza-os, delimita suas ascensões e, por conseguinte, encarcera-os.

Os alarmantes dados de violência no país refletem um colapso que é fruto, sobretudo, da desigualdade social imposta. Sobre a violência, um estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019) aponta para um crescimento de homicídios. Os dados demonstram que em 1980 os números somaram 13.911 homicídios, chegando a 2017 com 52.807, um aumento total de aproximadamente 8,1% ao ano. Na mesma direção, a região nordeste emerge como campeã em todas as décadas analisadas, chegando ao ano de 2017 com uma taxa de 48,58 homicídios por 100 mil habitantes. De modo genérico, vale salientar que esses dados representam apenas visão unilateral das múltiplas facetas assumidas pela violência urbana. Há ainda a necessidade de considerar outras variantes.

Em detrimento disso, são expressivas as frustradas tentativas das políticas de segurança no combate à violência. O cárcere, que muitas vezes aparece como única e/ou última alternativa, encontra-se em crise. Como consequência desastrosa dessa realidade, os dados correspondentes à lotação carcerária são gritantes e, apesar dos números falarem por si só, nossas leituras sociais ainda não foram capazes de compreender a urgência de repensar e transformar radicalmente o sistema penitenciário, pois, continuar apostando na execução da pena com um fim nela mesma, fragiliza objetivos mais amplos e negligencia oportunidades reais de socialização do sujeito preso. Isso quando estamos diante de um sistema prisional que visa não apenas a punição do delito, mas motiva processos de socialização do apenado.

Diante das questões supracitadas, é plausível a busca de alternativas com potencialidade de diminuir as problemáticas instaladas. Nessa direção, o país vem avançando em sua política carcerária, acenando para a função social da (re)socialização do preso, apostando que a promoção de educação e trabalho nos presídios possuem potenciais de ressignificar a pena de privação de liberdade.

Nessa linha de atuação, no ano de 2015, o estado da Paraíba atualizou “o plano estadual de educação nas prisões”, que desde 2012 previa formação científica e técnica aos sujeitos privados de liberdade e, com isso, a possibilidade de promover a remição da pena por meio do estudo, aliada à Lei Federal 12.433/11 que modifica a Lei de Execução Penal, a qual explicita esta obrigatoriedade

(BRASIL, 2011). Assim, apoiar plataformas políticas que sustentam o estudo como forma de garantir o direito à educação e em contrapartida oferecer a possibilidade de execução da pena, acentua para uma modernização da política de execução penal e possibilita pensar o espaço penitenciário por intermédio de objetivos mais amplos.

Concomitante, outra política suplementar e consoante com a filosofia de remição pelo estudo, apresenta-se na Recomendação de n. 44 de 2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2013) e indica a remição por meio da “leitura” como atividade complementar aos projetos educacionais inseridos no espaço do cárcere, por entender que a atividade de leitura amplia as possibilidades de aprendizagem e de formação cidadã do sujeito.

No estado da Paraíba, a unidade prisional Desembargador Silvio Porto é pioneira na implantação prática da atividade de leitura como possibilidade de remição. Conhecer os avanços e limites dessa prática, bem como a trajetória e os resultados conquistados, são estudos necessários à linha de pesquisa em EP que quer um projeto de educação para a liberdade, bem como oferece subsídios reais para compreender uma pedagogia no/e para o cárcere que considere o sujeito dessa educação em suas dimensões biopsicossociais.

Atualmente, observa-se na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) que a educação é ratificada como garantia a todas as pessoas, sendo um direito – por ser humano – subjetivo e universal. Observa-se, também, que as discussões sobre o direito à educação dos internos penitenciários são esforços que contribuem para promoção de uma cultura de paz (UNESCO, 2006).

Em respeito a essa especificidade, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte), em 1997, referencia-se especificamente à população carcerária em seu Tema VIII, reconhecendo o direito dos detentos à aprendizagem, prevendo a formação em diversos níveis, elaboração de programas de ensino com participação dos detentos e a facilitação das ações de instituições não governamentais nas prisões.

Acompanhando estas recomendações, em âmbito nacional, a Lei n. 7.210 de 1984 – Lei de Execução Penal (LEP) prevê a educação escolar no sistema prisional nos artigos de n. 17 a 21 e estabelece a necessidade de assistência educacional ao preso e reforça a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental para estes que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1984). Além disso, os marcos legais da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) concluem que todos os sujeitos têm direito à educação/instrução pública e de qualidade, logo, os sujeitos em situação de privação de liberdade estão inclusos no direito universal e subjetivo à educação.

Sugere, portanto, a potencialidade de uma educação para pessoas em situação de cárcere que possa ser pensada à luz dos direitos humanos. Todavia, essa discussão poderá considerar concepções que se estendem ao reconhecimento e à exigência do direito num sentido político. Destarte, analisam-se possíveis práticas que reconheçam a partir dos saberes populares, uma oportunidade para ser conscientizadora, crítica e socializadora.

Logo, em termos práticos, a educação em prisões considera duas questões incipientes. Primeiramente, observa-se que as propostas educativas em sistemas penitenciários enfrentam antíteses e contradições acentuadas. Por um lado, projetos de educação para liberdade imersos num cenário de aprisionamento e, por outro, uma educação elementar para atender uma ideal meta de reinserção social. A segunda questão diz respeito ao entendimento da educação em prisões como parte integrante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que, desta forma, o movimento sofre reforço substancial das políticas públicas e integra um saber que tem potencial de abarcar benefícios mais amplos (IRELAND, 2011).

No cenário atual, emerge-se nas políticas públicas, voltadas à questão penitenciária, um movimento de educação como proposta de ressocialização do sujeito em virtude do seu comportamento delituoso. Considera-se que ofertar instrução básica ao sujeito no cárcere possibilita condições mínimas para sua reintegração ao convívio social. Entretanto, essa política enfrenta questões levantadas pela criminologia crítica que aponta incoerências em suas propostas.

Numa realidade em que a população carcerária, em sua maioria, é formada por sujeitos pobres, que vivem precariamente em favelas, com pouca ou nenhuma instrução (JULIÃO, 2012; CUNHA, 2010), é utópico acreditar que a educação no cárcere por si só seja suficiente para ressocializá-los. Consequentemente, entendendo a complexidade da questão que se coloca, os estudos com base na criminologia crítica apontam para uma visão socializadora do sujeito, considerando que o processo de “socialização” tem em sua natureza o caráter de ser permanente e, por isso, o interno penitenciário em situação educacional deve ser socializado.

Logo, significar a política educacional para o cárcere perpassa por questões conceituais das formas que se concebem o mesmo. O cárcere deve ser reduzido a um espaço de sofrimento e segregação, no qual indivíduos são castigados por suas transgressões ou deve ser mais uma oportunidade formativa que vise à conquista de direitos com mais possibilidades de participação social? Nossa política nacional aponta a segunda questão como um fundamento relevante para os esforços na construção de uma cultura de paz entre os homens e prevê o direito à educação no cárcere como alternativa de ressignificar a pena de prisão a partir de objetivos humanizados e efetivos.

A EP inserida nesse cenário grifa a necessidade de acesso ao conjunto de direitos necessários para reestruturação do interno penitenciário. Para além de ser uma ferramenta dos Direitos Humanos, pretende-se encaminhá-la junto aos processos formativos destes no que consiste em resistir a opressão transcrita de diversas formas. Oportunizar o sujeito em situação de privação de liberdade sobre sua subjetividade político-social e pressionar as instâncias governamentais sobre a necessidade de garantia de direitos, potencializa possibilidades de protagonismo social, objetivo meio da EP, e dá à sociedade ferramentas de lutas, combates e prevenções reais às transgressões então postuladas.

1.2 Educação Popular e remição de pena: construções de protagonismos numa perspectiva emancipadora

As duas primeiras décadas do século XXI têm incorporado práticas sociais que a cada dia desafiam a educação numa direção de resistência e inovação. O capitalismo globalizado cresce a passos largos, assume poder imperativo e perpetua relações de exploração, nas quais as reproduções das vidas estão diretamente ligadas aos interesses desse sistema excludente e complexo.

Nessa perspectiva, defendo que algumas questões levantadas pelo capitalismo globalizado são problemáticas variantes que necessitam ser pensadas de forma crítica, pois afetam as relações sociais e as formas que as pessoas sobrevivem em meio a cenários de opressão e exclusão. O problema é que muitas vezes as possibilidades de enfrentamento a essas problemáticas fogem dos interesses e da capacidade do então sistema.

Como veremos no segundo capítulo desse estudo, a situação carcerária no Brasil é reflexo, em quantidade e qualidade, dessas relações que são excludentes, negligentes e que se mostram elementares para as problemáticas presentes nesse contexto. Assim, assegurar direitos e resistir pelas suas garantias são premissas fundamentais numa realidade que coloca em debate muito mais do que relações de delito/punição, mas que estão associadas a fatores pertinentes à vida e aos rumos sociais.

[...] é justamente nesse contexto que surgiu a necessidade de trabalhar pela liberdade, de gerar uma consciência coletiva da capacidade transformadora e libertadora que nos permite quebrar as cadeias da opressão. Hoje, afortunadamente, [...] tem-se levantado um novo tipo de opressão caracterizada pelo mercado, pela exclusão, pela desigualdade na distribuição da riqueza e do conhecimento (NAHMÍAS, 2006, p. 127).

Assim, pensar a educação no/e para o cárcere propõe-se pensar a resistência e consciência dessa realidade. Considera uma tomada de atitude plausível em defesa da vida e das oportunidades de viver em sua plenitude. Permite também acreditar na transformação e na capacidade adaptativa das pessoas frente aos contextos e episódios de vida e, por fim, resgata condições pertinentes, antes excluídas e rotuladas pelas relações de poder impregnadas no seio social opressor.

Nessa direção, o paradigma de educação considerado nesse estudo é a EP, que dentre outras preocupações, dispõe-se a pensar a educação numa perspectiva crítica e transformadora da realidade, pois se inscreve em um amplo campo do pensamento crítico, herdando uma velha tradição, quando quer transformar o conjunto social privilegiando a educação como ferramenta indispensável (PÉREZ, 2006). Desse modo, torna-se imperativo que no reconto dessa pesquisa, estejamos conceituando e orientando os estudos em participação aos movimentos mais atuais desse paradigma educacional emancipador.

Em termos descritivos, respaldamo-nos nos argumentos de Carrillo (2013, p. 16), quando pensa a EP em suas características. Assim:

[...] quando no âmbito da educação popular, falamos em paradigmas emancipadores, estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a uma dimensão política (posicionamento e opção alternativa frente a essa realidade), e a dimensão prática (que orienta as ações individuais e coletivas voltadas a transformação da realidade).

Reconhecer a EP e suas expressões e contribuições ao cenário popular possibilita uma infinidade de apreensões acerca desse campo do conhecimento e das práticas sociais populares que estão imbricadas aos diversos contextos, palcos de resistências e reforços aos direitos conquistados e em potencial.

Carrillo, em seu livro intitulado *“Educación Popular: trayectoria e actualidad”* (2007), defende que não existe um significado único para a EP, por isso a complexidade em conceituá-la. Afirmo que essa é uma categoria que está agrupada a um conjunto de práticas educativas em torno da defesa e autonomia do campo popular, porém, em torno dessas práticas, há um corpo teórico e doutrinário preciso.

En un extremo están quienes la reducen a “un instrumento”, “una herramienta”, “una metodología” al servicio de otras prácticas sociales (por ejemplo, la acción política o los movimientos sociales); en el otro, están quienes la consideran una “opción política”, “movimiento cultural”, un “campo intelectual” una “comunidad de pensamiento” o “una práctica educativa” (CARRILLO, 2007, p. 61).

Essa diversidade de colocações e entendimentos acerca da EP por um lado é problemática, pois na medida que a se compreende de maneiras diferentes, há consequências diretas na prática, que sofre dificuldade quando realizada de forma distinta. Entretanto, por outro lado, é uma forma de enriquecer o debate, tornando-a precisa em várias situações sob os olhares de diferentes realidades e resulta num acumulado preciso e sólido.

Carrillo (2007, p. 62) reforça esse diálogo afirmando que:

Por ejemplo, para quienes enfatizan la EP como una dimensión de la acción política, asumen que sus prácticas y discusiones centrales deben subordinarse a las problemáticas y debates provenientes de la esfera política, quienes enfatizan de la EP su carácter educativo, reclaman que la reflexión pedagógica debe ganar mayor centralidad; quienes la ubican como movimiento cultural alternativo o un campo intelectual, enfatizan su sensibilidad a los cambios paradigmáticos acercados en la tradición de pensamiento social crítico.

Igualmente, reconhecer o campo da EP fértil à diversidade de atores, atuações, dinâmicas regionais, possibilidades de ascensões, requer o pensamento de que o movimento educativo da EP não se caracteriza como homogêneo, muito menos como um corpo teórico acabado, pois o conteúdo objeto central das práticas

e formulações teóricas estão transcritas na capacidade de resistências às opressões impressas nas relações sociais e essas opressões estão longe de estarem finalizadas ou minimizadas. Logo, as muitas facetas da EP estão postas em caráter permanente e transformador, capaz de insistir em seus objetivos e ações.

Essas transformações e cenários de resistência por intermédio da educação os quais cito, são bem pensados por Streck (2013), quando argumenta que é preciso olhar para a EP como uma educação que se realiza às margens da sociedade. Dessa forma, sendo essas margens não fixas, nem geográficas e muito menos institucionais, logo, como características das diversas práticas, aparece por um lado a capacidade de resistir contra realidades opressoras que é também resistência a essa mesma realidade e, por outro lado, há expressões de inovação criativa que quer um movimento para além da luta por sobrevivência, pois podem ser vistas como outras formas de conhecimento e convivência. Afirma que, “são as emergências pedagógicas que indicam também outras formas de ensinar-aprender” (STRECK, 2013, p. 357).

A modo de síntesis, nos atrevemos a afirmar que la Educación Popular puede hoy entenderse como un conjunto de actores, prácticas y discursos que se identifican, en torno a unas ideas centrales: su posicionamiento crítico frente al sistema social imperante, su orientación ética y política emancipadora, su opción con los sectores y movimientos populares, su intención de contribuir a que éstos se constituyan en sujetos a partir del ensanchamiento de su conciencia y subjetividad, y por la utilización de métodos participativos, dialógicos y críticos (CARRILLO, 2007, p. 68).

É necessário situar a Educação Popular em suas possibilidades de atuação, não em sentido conceitual e/ou canônico, mas numa perspectiva histórica de reafirmação dos sentidos e significados que são atribuídos a essas duas palavras quando aparecem juntas. É preciso então reconhecer os lugares de protagonismos, de ações individuais e coletivas, para então legitimá-la em termos práticos e coesos com os planos de transformação da realidade, donde advém o público e os cenários potenciais para exercícios construtivos político-pedagógicos da mesma.

Corroborando com o pensamento de estudiosos como Brandão (2006), Carrillo (2013) e Mejía (2013), a EP volta-se como um referencial frequente no diálogo de diversos grupos populares, movimentos sociais, instituições estatais, organizações não governamentais, organismos internacionais, entre outros. Nesses

cenários, o referencial teórico e as práticas que se inserem na EP tomam sentidos e expressões consubstanciais para o protagonismo dessas camadas, pois se afirmam como concepção educacional, com conceituações próprias, práticas, metodologias, pedagogias e opções éticas, essa última de transformação da realidade social.

Consoante, em linhas gerais, Carrillo (2013, p. 22), indica dimensões da atuação da EP e ratifica seus sujeitos como pertencentes às camadas populares.

Uma revisão dos campos nos permite ratificar que os sujeitos representados nos discursos e nas ações continuam sendo categorias sociais e atores emergentes subalternos: camponeses, dirigentes e integrantes de grupo de base, mulheres, indígenas, adultos, jovens e crianças de setores populares; nas experiências ligadas à incidência em políticas públicas ou em projetos de participação local, também se trabalha com atores institucionais como, por exemplo, tomadores de decisões políticas e funcionários públicos.

Streck (2013), pensando os cenários de atuação da EP na atualidade, enfatiza que as transformações ocorridas permitem pensá-la também numa perspectiva de atuação mais plural, a partir de pequenos grupos. Isso como consequência direta das compreensões que desconstruíram as barreiras do formal e informal, entendendo a educação como processo de toda vida e que acontece de maneira participativa em diversas situações e contextos de vida. Assim, destaca que essas práticas podem ser vistas em um salão de beleza, numa associação de recicladores, numa casa de mulheres, num ateliê de tecelãs, etc.

Ainda refletindo sobre os espaços e os sujeitos da EP, não podemos deixar de situá-la no cerne dos movimentos sociais que impulsionam motivos de ações coletivas e permanentes acerca do conteúdo impresso na realidade social e nas práticas dessa corrente de pensamento.

A despeito disso, Pedro Pontual (2007), afirma que:

Los movimientos sociales son el sujeto político protagonista de las más sustantivas transformaciones históricas en nuestro continente y de las prácticas de educación popular. En los períodos de dictaduras militares en los años 70 emergieron como los nuevos actores en la escena política en la etapa de transición a la recuperación de la democracia; en los 80 impulsaron el alargamiento de sus límites estrictos; en los 90 lideraron varias formas de resistencia a las políticas neoliberales; y en los primeros años del siglo XXI plantearon y crear las condiciones históricas para la elección de gobiernos con compromisos democráticos en distintos países de América Latina.

También los movimientos sociales posibilitarán de modo más visible la afirmación de identidades historicamente discriminadas como el caso de las mujeres, de los jóvenes, de los indígenas como Pueblo originales y de los afro-descendientes, entre otros tantos rostros y voces que empezaron a ocupar espacios en la escena pública (PONTUAL, 2007, p. 3).

Assim, as ações que estão alinhadas às práticas da EP, sejam como concepção educacional, imersão política, fazer pedagógico ou metodologia de ensino, estão voltadas para a ampliação das potencialidades de atuação desses coletivos e empenham-se na formação de atores sociais, com vista à construção de atitudes críticas frente à realidade social e ao protagonismo na construção de suas próprias histórias e das sociedades das quais fazem parte.

Freire (1967, p. 90) aponta que a educação numa perspectiva popular possa possibilitar:

[...] ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, conscientes deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a uma constante revisão.

Nessa direção, os sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade aparecem como sujeitos da EP por estarem no cenário de atuação dessas práticas. O contexto da prisão nos proporciona reflexões e dados, melhores explorados no segundo capítulo, no qual se situam massas aquém de suas próprias condições de existência, sejam pela negação de direitos fora e dentro das prisões, seja pelo imaginário social que nega e/ou ignora o contexto dessas, juntamente com toda sua realidade e consequências individuais e coletivas. Apostar na EP como uma possibilidade de realização de um trabalho mais centrado no sujeito e em sua realidade volta-se para construção sócio-histórica deste e sua trajetória de direitos que o levaram à situação de cárcere, como também revisa as oportunidades de transformação dessa realidade.

Genericamente, a criminologia do século XXI pauta-se em duas correntes de pensamento complexas. Essas duas correntes mostram concepções diferentes de cárcere e ratificam os interesses de classe objeto de cada uma, que se contrastam em suas políticas de segurança. Efetivamente, olhando-se para a dinâmica

carcerária, vê-se uma concepção clínica tradicionalista, de cunho positivista, e outra, com base em pressupostos da criminologia crítica (JULIÃO, 2012).

A primeira concepção atesta para o indivíduo criminoso uma condição de periculosidade. Dessa forma, o ideal é que o cárcere de modo efetivo esteja sempre capacitado para conter essa periculosidade, domando o delinquente e mantendo-o segregado da sociedade. Já a segunda concepção, compreende haver no apenado um sujeito, uma pessoa que decorre das condições sociais de desigualdade, exclusão, segregação social e, por isso, em vulnerabilidade social, logo, o cárcere deve auxiliar na promoção de cidadania plena. Assim, “enquanto a tradicional se fundamenta no dilema da prioridade da segurança, paradigma estritamente coercitivo, a crítica se fundamenta na prioridade de individualização da execução da pena, no paradigma de segurança humanista” (JULIÃO, 2012, p. 35).

Tanto a primeira concepção como a segunda apresentam problemáticas teóricas e práticas. De um lado, a própria concepção crítica é uma crítica às formas de pensar clinicamente o cárcere, como ela mesma sofre compreensões contraditórias por deixar de considerar situações diversas que levam ao cárcere, mas que estão aquém das condições de desigualdade econômica e cultural dos sujeitos, relacionando-se diretamente com construções biopsíquicas desses.

Dessa forma, tanto em caráter terapêutico como em caráter humanista, o objetivo comum de recuperar esse sujeito apenado está posto como sinônimo de execução da pena privativa de liberdade, seja por meio da coerção ou da consideração da categoria cidadã. Desse modo, é comum que as palavras ressocialização, reintegração, reabilitação, estejam associadas aos discursos dos agentes responsáveis por assegurar a execução penal. Entretanto, analisar essa perspectiva à luz da EP, considerando seus objetivos e plataformas, elucida incoerências na categoria da ressocialização.

Consideremos então os argumentos de Julião (2012, p. 47):

[...] a criminologia crítica refuta a possibilidade de se admitir o objetivo ressocializador da pena em uma sociedade capitalista, pois: (1) a verdadeira função e natureza da prisão estão condicionadas a sua origem histórica de instrumento assegurador da desigualdade social; (2) o sistema penal permite a manutenção do sistema social, possibilitando, por outro lado, a manutenção das desigualdades sociais e da marginalidade; (3) a estigmatização e o etiquetamento que sofre o delinquente com sua condenação tornam muito pouco provável sua reabilitação; (4) a lógica do capitalismo é incompatível

com o objeto ressocializador. Sem a transformação da sociedade capitalista não há como encarar o problema da reabilitação do delinquente.

Dessa maneira, é necessário considerar que a ressocialização, em termos educacionais, não pode ser encarada por si só como redentora das condições adversas do cárcere e dos sujeitos nele, nem tampouco que irá recuperá-los das situações de crime. A readaptação social abrange problemáticas mais complexas, que transcende aspectos penais e penitenciários, isto é, não se pode atribuir às ferramentas penais a responsabilidade exclusiva da ressocialização. Defende-se a necessidade de acionar outros meios na asseguuração de direitos e construção do sentimento de pertencimento, para então prevê avanços nesse processo.

Entretanto, as abordagens que pensam a ressocialização e que dialogam com as concepções levantadas pela EP, mostram-se mais voltadas para uma perspectiva de autonomia e responsabilidade acerca das escolhas e oportunidades, baseadas na crítica da realidade social. Assim, o processo que quer situar o sujeito em situação de cárcere como protagonista de sua própria história perpassa por questões mais substanciais do que uma pura cientificação positivista de tornar o criminoso em não criminoso. Dessa forma, revê a própria construção epistemológica da ressocialização.

[...] primeiro, para que o conceito [ressocialização] tenha fundamento, é necessário admitirmos a hipótese de que o indivíduo, interno penitenciário, estava totalmente fora da sociedade, ou seja, que se trata de um indivíduo (des)socializado, ou (a)social, ou que tenha se socializado em um conjunto de valores ilegais (do mundo do crime); segundo, que no seu retorno para a referida sociedade viesse, realmente, a participar socialmente das práticas e atividades que lhe conferem a condição de cidadão, tendo não só deveres, mas também direitos (JULIÃO, 2012, p. 64).

Ainda contemplando os paradoxos dos discursos da ressocialização, Capeller (1985) citado por Julião (2012, p. 67), argumenta que:

[...] está o conceito de ressocialização em desajuste na sociedade brasileira, porque as premissas fundamentais que construíram e formam o conceito e o discurso sobre a ressocialização não são mais passíveis de aplicabilidade em nossa formação social. Como pressupor que o indivíduo que está preso possa ressocializar-se e ser reintegrado ao sistema produtivo se não há a menor possibilidade de que aprenda um ofício e possa dar trabalho ao homem

encarcerado, [...] se não há trabalho para os indivíduos que não cumprem pena, se o desemprego é absoluto? Como colocar em funcionamento real a ideia de ressocializar pessoas que estão sob o poder de controle direto do Estado se o binômio que fundamenta o sistema penitenciário ou qualquer instituição correccional é o binômio disciplina/segurança e não trabalho/educação? Como pretender aplicar o próprio binômio disciplina/segurança em sistemas superlotados que recebem a cada ano um número maior de pessoas excluídas da possibilidade de sustento e inscritas nas normas dos crimes proprietários?

Em tese, essa estrutura que pensa a ressocialização tem por objetivo principal que o sujeito quando liberto simplesmente esteja desvinculado do mundo do crime, não voltando a cometer delitos, isto é, que esteja moralmente capacitado para respeitar as leis e as normas estabelecidas na organização da sociedade civil. Vê-se, portanto, aos olhos da EP, um direcionamento para a ressocialização impreciso, conflituoso e incoerente com a realidade do sistema penitenciário brasileiro².

Em consonância com Freire (1967), a educação em espaços populares deve ser capaz de levar o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e espaço. Da mesma forma, que oportunize o sujeito em situação de restrição e privação de liberdade à tomada de consciência de sua posição de oprimido, mas também de sujeito histórico, agente transformador da realidade social imposta, pois, “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões do seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração [...] nisto reside sua ‘convivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p. 29).

Portanto, para a Educação Popular, educar em espaços de restrição e privação de liberdade considerar-se-ia características emancipatórias, elencar-se-ia práticas que oportunize ao sujeito a conscientização do seu papel na sociedade, reconhecendo direitos e os necessários deveres para legitimá-los, bem como a “autonomia” de escolher suas ideologias, conceitos, suas percepções de cidadania e, dessa forma, indo além do objetivo único de combater a reincidência, pois, como vimos, essa é uma categoria que aciona algumas outras questões que coloca em xeque a própria organização social.

Respalando-se nessa perspectiva, Julião (2012) nos provoca a pensar as práticas educativas no sistema penitenciário como práticas socializadoras, pois

² Tema melhor discutido no segundo capítulo.

comunga com o pensamento de que a prisão, por ser uma instituição social, possui normas estabelecidas na organização social. São tuteladas pela sociedade e cumprem a legislação produzida por ela. Assim, as práticas realizadas no cárcere possuem potencial de alocar o sujeito em determinados paradigmas pertencentes ao contexto social, logo socializado em normas construídas pelo próprio movimento social.

Nesse sentido, as discussões provenientes da área da socioeducação possuem reflexões pertinentes, pois combatem o sentimento de completude institucional das unidades penitenciárias. Destaca a necessidade de diálogo com outros órgãos sociais como a saúde, trabalho, segurança, esporte, cultura, assistência social e pensa um sistema penitenciário mais aberto às práticas de socialização, de reforço à retomada consciente do direito de ir e vir e das obrigações assistenciais do estado a essa tomada de liberdade constituída como direito. “Assim, reconhece-se que o papel do sistema de privação de liberdade é de socioeducar: do compromisso com a segurança da sociedade e de promover a educação do delinquente para o convívio social” (JULIÃO, 2012, p. 71).

Atualmente na política nacional de educação em prisões, emergem-se como parte das práticas incorporadas, a consideração do direito à remição da pena voltada a atividades formativas dentro e fora das unidades prisionais. De modo aligeirado, a remição da pena propõe que parte da pena privativa de liberdade seja executada por meio de atividades educativas: laborais, de estudos, leituras e outras de caráter cultural e/ou que corroborem para processos educativos.

Dessa maneira, os sujeitos aos quais essa política se estende são aqueles que estejam cumprindo pena em caráter já sentenciados ou com processos em tramitação, tanto em regime fechado como em semiaberto. Logo, por um lado, a remição pelo trabalho pretende, dentre outras questões, oferecer ao sujeito habilidades e competências para a realização de uma função, um cargo ou uma atividade rentavelmente útil para o sujeito apenado e para os processos de produção da sociedade e, por outro lado, a remição pelas vias educacionais propriamente ditas³. São aparatos que se posicionam frente ao direito destes sujeitos a estarem inseridos em processos formativos, de modo a qualificar-se e apresentar-se em

³ No capítulo 2 o debate sobre a seara da remição pelo estudo será aprofundado.

condições de assumir uma posição de cidadania ou pelo menos recorrer a ela, quando de sua liberdade.

Entretanto, entender a política de remição de pena em termos utilitarista reduz o potencial e o debate que assiste estas práticas. Maranhão (2018) argumenta que toda ação que esteja inserida nos objetivos da socioeducação do sujeito sentenciado representa um mecanismo que pode ser utilizado como forma de orientar este ao seu retorno à sociedade, ao convívio social. Sendo assim, a conscientização do espaço de atuação e do seu papel no grupo social é imprescindível para um melhor e maior protagonismo, de modo a não incorrer em situações delituosas que o coloquem em condições permanentemente vulneráveis.

A seara delitiva são fenômenos que se movimentam e consideram diversas variantes. Para os crimes sistematizados e que fazem relação íntima com as condições de exclusão e negação de direitos de sujeitos diversos, a política de remição presta um relevante papel, pois como entende Maranhão (2018, p. 12) “o desenvolvimento do trabalho e do estudo traz aspectos importantíssimos à convivência social, como o cumprimento de horários, senso de hierarquia, companheirismo, relacionamento interpessoal, etc. fatores que favorecem, sobremaneira, o convívio em sociedade”.

Dessa forma, reconhecer o potencial incorporado nas práticas educativas dentro das unidades prisionais perpassa por pilares da EP quando reforça a necessidade de inserção crítica do sujeito detentor de direitos no cenário social e, principalmente, quando este é fruto de um processo de asseguramento destes direitos, esteja ele, pelas vias jurídicas, privado ou não de liberdade.

1.3 Desenho teórico-metodológico

1.3.1 Fundamentos epistemológicos da pesquisa: o Interacionismo Simbólico

Concepções, imaginários, memórias, premissas e discursos que se interessam em compor perspectivas teóricas, apresentam-se como formas próprias de conhecer o universo e conceber uma visão de mundo a partir de fundamentos que legitimam suas bases filosóficas e metodológicas no processo de apreensão deste. Como conhecer o que se conhece parece ser uma questão substancial que abarca os modos de perceber e praticar as investigações científicas nos inúmeros

contextos potenciais. Não obstante, o Interacionismo Simbólico, como escola de pensamento epistemológica, possibilita a compreensão das formas que os sujeitos interpretam os objetos postos no universo e como a produção destas interpretações influenciam na natureza dos significados elaborados por esses sujeitos na prática social.

Não obstante, o termo “Interacionismo Simbólico” surge em 1937 como uma linha de pesquisa psicossociológica e sociológica e tem como pai o pensador Herbert Blumer, que estabeleceu os pressupostos desta abordagem por intermédio de seus registros, cuja grande parte está na sua publicação “*Symbolic Interactionism: Perspective and Method*”, publicada a primeira versão em 1969.

A natureza do Interacionismo Simbólico considera três premissas fundamentais. A ação advinda dos significados dos objetos percebidos no mundo; a interação social proveniente dos significados percebidos e a manipulação desses significados pelos processos interpretativos. A partir de então as premissas que fundamentam o interacionismo desenvolvem esquemas analíticos da conduta humana que se envolve com os seguintes temas: grupos humanos ou sociedades, objetos, interação social, o ser humano como ator, a ação humana e as interconexões entre as linhas de ação (CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2010).

[...] os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que este lhes oferece. Tais elementos abrangem tudo o que é possível ao homem observar em seu universo [...] objetos físicos [...] outras pessoas [...] categorias de seres humanos [...] instituições [...] ideais norteadores como independência individual ou hostilidade; atividades alheias, como ordem e solicitações de outrem – além das situações com que o indivíduo se depara dia-a-dia. [...] os significados dos elementos são provenientes da ou provocados pela interação social com as demais pessoas. [...] os significados são manipulados por um processo interpretativo (e por este motivo modificados) utilizado pela pessoa ao se relacionar com os elementos com que entra em contato (BLUMER, 1980, p. 119).

Destarte, uma categoria central a ser discutida é a interação social – entendida como uma ação social caracterizada por uma orientação imediatamente recíproca – que se constrói a partir dos significados simbólicos advindos dos processos de interpretação entre os sujeitos e as formas com que se relacionam entre si e o mundo.

Há uma tradição na psicologia e nas ciências sociais de rechaçar a importância dos significados no processo de conceber a realidade dos processos sociais, essas, na maioria de suas produções, assumem uma visão de relações sociais como causa e consequência, ação e resposta, estímulo e reação. Ao contrário do que se pensa em alguns desses pensamentos, o Interacionismo Simbólico posiciona-se defendendo que os significados proporcionados pelos elementos aos homens são intrinsecamente fundamentais, pois eles agem no mundo de acordo com os significados que lhes são atribuídos e/ou percebidos (BLUMER, 1980).

Os significados, então postos, não decorrem dos significantes intrínsecos aos elementos, muito menos de um acréscimo psíquico concedido ao elemento pela pessoa para quem este ocorre significado. O significado que se fala advém do processo de interação, como um produto social, isto é, criações elaboradas pelos homens na natureza dos seus processos interativos (BLUMER, 1969). Dessa forma, considera-se, portanto, as relações sociais abertas e contínuas, potencialmente constituídas por significados construídos e reconstruídos e não como algo fixo, estabelecido imutavelmente.

Uma sociedade é constituída de pessoas relacionando-se entre si e nessa premissa sustenta-se o processo de interação defendido pelo Interacionismo Simbólico, cuja teorização considera a interação de vital importância. Segundo Blumer (1969), as pessoas ao interagir umas com as outras “devem considerar o que cada um faz ou está para fazer; são obrigados a dirigir seu próprio comportamento ou manipular a situação em função de tais observações” (p. 125). Sendo assim, os indivíduos agem uns para com os outros individualmente ou coletivamente orientados pela interação social, que por sua vez são mobilizadas pelas relações simbólicas, num processo formativo das linhas de ação, conduta e comportamento dos sujeitos.

Os universos acessíveis aos seres humanos poderão ser impressos como “objetos” e compõe-se deles, sendo estes produtos da interação simbólica, por advir dos significados construídos nesta mesma interação. Os objetos são tudo aquilo que pode ser observado, indicado, evidenciado e referido e podem ser classificados em três categorias: a) objetos físicos; b) objetos sociais; e c) objetos abstratos, cada um com suas particularidades, contudo, sem deixar de compreender o significado que possui para a pessoa para quem constitui objeto, logo, a natureza dos objetos

percebidos efetiva uma gama de significados passíveis às interpretações do universo com o qual o ser se relaciona (BLUMER, 1969).

A afirmação do Interacionismo Simbólico de que o homem pode ser o objeto de sua própria ação sustenta a defesa do indivíduo como detentor de capacidades adaptativas à natureza da interação social. Conforme as indicações da teoria de *self* de Mead⁴, o sujeito, em interação com o outro, não apenas reage passivamente à indicação posta. Este também oferece indícios e interpreta as indicações. Isso só se torna possível pelo fato de o homem possuir o “eu” que movimenta e é dotado de potencialidade para a transformação do “mim” que é sujeito social previamente definido.

Assim, a possibilidade de formarmos objetos de nós mesmos sofre intermédio das formas em que organizamos nossas linhas de ação no universo, como também perpassa pelas formas de como o outro nos veem ou nos define (BLUMER, 1969). Logo, o comportamento do sujeito não se sintetiza como um elemento respondente, mas sim agente, elaborando e reelaborando linhas de ação de acordo com os elementos verificados na interação simbólica.

A ação a que se refere o sujeito agente imprimir um caráter distinto à ação humana. O sujeito ao se deparar com o universo que se deve interpretar a fim de poder agir, enfrenta as situações em que é chamado a partir da especificação do significado das ações de outrem, assim, interpretando-as e elaborando sua própria linha de ação à luz desta interpretação. Os aspectos do comportamento social envolvem indivíduos que agem adaptando as linhas de ação umas às outras, sendo possível, portanto, considerar os aspectos do comportamento coletivo advindo dos processos interacionistas ao que se refere ao contato com as diversas linhas de ação elaboradas pelo ser social, sendo assim, a adaptação recíproca das linhas de ação representa e origina as “ações conjuntas” (BLUMER, 1969).

Em síntese, o Interacionismo Simbólico sugere que os indivíduos signifiquem suas vivências mediante o pensamento subjetivo, que é fruto das interações

⁴ *En términos generales, el self ('sí mismo') se refiere a la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto; el self tiene la peculiar capacidad de ser tanto sujeto como objeto, y presupone un proceso social: la comunicación entre los seres humanos. El mecanismo general para el desarrollo del self es la reflexión, o la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como hablarían ellos. Es mediante la reflexión que el proceso social es interiorizado en la experiencia de los individuos implicados en él. Por tales medios, que permiten al individuo adoptar la actitud del otro hacia él, el individuo está conscientemente capacitado para adaptarse a ese proceso y para modificar la resultante de dicho proceso en cualquier acto social dado (RIZO, 2005, p. 6).*

simbólicas construídas no campo social e, por isso, socialmente compartilhadas. A sociedade é composta por indivíduos empenhados em viver. Esse empenho se imprime por intervenção das linhas de ações que por serem contínuas se configuram em processo complexo de construção e reconstrução frente às inúmeras interpretações que o ser se depara. Por fim, o Interacionismo Simbólico também sugere que os sujeitos vivem em um mundo de objetos possivelmente interpretados e seus caminhos de ações são orientados pela produção social desses objetos, que por serem dotados de significados possibilitam a apreensão do conhecimento a partir desta escola de pensamento.

Conforme os pensamentos de Coulon (1995) citado por Carvalho, Borges e Rêgo (2010, p. 154):

[...] o interacionismo simbólico trouxe, pela primeira vez às ciências sociais, um lugar teórico para o sujeito social como intérprete do mundo, pondo em prática, com isso, métodos de pesquisa que privilegiam o ponto de vista desses sujeitos. O objetivo do emprego dessas abordagens é elucidar os significados que os próprios sujeitos põem em prática para construir seu mundo social.

Portanto, elucidar os processos de construção de significados e os próprios significados postulados na prática da oferta de educação em presídios, a partir do direito da remição pela leitura, avança para a compreensão da situação educacional do sujeito em situação de privação de liberdade e contribui para verificação dos avanços e limites atingidos pelo fenômeno, uma vez que o interacionismo simbólico afirma a atuação de seus agentes no universo impresso pela forma que estes produzem e interpretam os significados da/e na interação.

Para isso, Blumer (1969) citado por Carvalho, Borges e Rêgo (2010, p. 154), defende a noção de que “para compreender o mundo, é necessário analisá-lo em termos das ações e interações de seus participantes”. Logo, evidencia uma abordagem metodológica que critica processos que implicam o uso de técnicas estatísticas e quantitativas por considerar inadequadas para o processo de apreensão dos significados, pois defende um ato limitado de investigação científica.

Sendo assim, as pesquisas que pretendem investigar a natureza da interação social entre os sujeitos precisam considerar uma imersão do pesquisador no contexto (universo) a ser pesquisado. Por conseguinte, sugere-se estudos de cunho exploratório das questões subjacentes à pesquisa.

[...] o pesquisador deve ser capaz de interagir ativamente com as pessoas que estão sendo pesquisadas e de ver as coisas do seu ponto de vista e no seu contexto natural. Por conseguinte, quando adota a abordagem interacionista, o pesquisador precisa estar ativamente engajado no mundo em estudo e empreender uma análise de suas partes fundamentais, por meio de técnicas de exploração inspeção [...] (BLUMER (1969) *apud* CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2010, p. 154).

Destaca-se, portanto, uma indicação de estudo à luz da pesquisa exploratória, que, por natureza, permite-se explorar um conhecimento extenso sob a égide da vida social, metodologicamente aberta a diversas conjunturas de técnicas de pesquisa, rechaçando, entretanto, predisposições de técnicas particulares. A saber, “[...] observações diretas, entrevistas pessoais, obter informações sobre a vida real, utilizar cartas e diários, consultar documento públicos e organizar discussões de grupo” (BLUMER (1969) *apud* CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2010, p. 154), parece constituir caminhos substanciais para a investigação interacionista nos seus elementos simbólicos.

Assim, a opção metodológica que melhor sustenta as discussões das categorias empíricas expostas anteriormente, define-se como pesquisa participativa. Segundo Brandão e Borges (2007), a pesquisa participativa tem o interesse de ser instrumento pedagógico e dialógico do aprendizado, como também objetiva participar de processos contínuos e abrangentes na construção progressiva do saber partilhado, mais sensível às origens do saber popular.

Sendo assim, o objeto da pesquisa é o fenômeno do direito ao estudo para pessoas em situação de privação de liberdade, em particular a política de remição pela leitura como dimensão deste direito. Dessa maneira, as aproximações interacionistas em suas abordagens simbólicas, neste estudo, buscam compreender os significados construídos por sujeitos em situação de privação de liberdade participantes de atividades de leitura na penitenciária Desembargador Silvo Porto em relação à experiência de remição pela leitura.

Para chegar a essa questão, os objetivos que o estudo pretendeu delinear, foram: 1) Analisar a política de remição pela leitura prevista nacionalmente e, 2) Buscar entender se e de que maneira as práticas de remição pela leitura têm contribuído para ressignificar a experiência no cárcere e a pena de prisão entre os internos estudados.

Inserido no âmbito do cárcere, o interacionismo simbólico como indicação de pesquisa possibilita a exploração dos significados atribuídos pelos sujeitos agentes da cuja política, dá voz aos internos penitenciários sobre a natureza interativa de suas relações, assim como contribui para o processo de interpretação dos aparatos que sustentam o direito e a prática da oferta educacional em contextos de aprisionamento. Logo, os avanços e limites metodológicos deste estudo consideram que na medida em que ele analisa os significados atribuídos pelos leitores internos penitenciários compreende-se a natureza interacionista no processo de produção simbólica desses significados, tendo em vista as três premissas subjacentes à escola de pensamento interacionista.

A percepção do objeto social, impresso na legislação e efetivação do projeto de remição pela leitura, interage com os sujeitos de forma direta, assim, investigar os produtos (significados) advindos da interação consiste numa primeira categoria empírica possível de ser evidenciada. Concomitante, a natureza da interação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e as influências dos objetivos, acenados pela então política posta, movimentam os indivíduos agentes a projetar linhas de ação tendo em vista o próprio processo interativo, logo, afirmando-se e reafirmando-se como objetos de si mesmos situados num contexto de vulnerabilidade social.

Desse modo, uma segunda categoria empírica interessa-se pela natureza da interação social destes agentes em contato com as práticas educacionais possibilitadas pela política de remição pela leitura. Por fim, consideram-se as modificações dos significados dadas pelo processo interpretativo das relações. Destarte, verificar mudanças atitudinais, projetos de vida e conscientização do estado de sujeito em contato com as atividades de leitura em prisões evidencia uma terceira categoria empírica, objeto de análise do então estudo.

1.3.2 O campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na penitenciária de segurança média Desembargador Sílvia Porto, localizada no bairro de Mangabeira, no município de João Pessoa. O interesse inicial por desenvolver a pesquisa nessa penitenciária, tendo em vista que vários presídios da região estão adeptos ao projeto de remição pela leitura, deu-se pelas referências externas que obtive em relação à

acessibilidade e acolhida de atividades que coloquem o fator educacional num lugar importante para as interações que acontecem nesse espaço. Assim, dado o interesse inicial, estive mais ciente de que o espaço seria o campo a adentrá-lo.

Meu primeiro contato com o campo fora ainda no mês de dezembro do ano de 2018. Nesse ínterim, já mobilizando esforços para iniciar algumas visitas de observação, fui convidado pelo professor Timothy Denis Ireland, que me colocou em contato com a professora Eliane (coordenadora estadual do setor de educação em prisões) e o agente penitenciário Breno (gestor da escola Graciliano Ramos), a fazer uma visita à penitenciária, ocasião esta que doaríamos alguns livros arrecadados em um seminário estadual para a biblioteca da unidade prisional.

Por coincidência, na mesma tarde em que fizemos a visita, aconteceu uma apresentação cultural para algumas autoridades da unidade prisional e da secretaria de segurança. Dessa forma, tivemos a oportunidade de apreciar apresentações resultadas de projetos educacionais e culturais que foram desenvolvidos na unidade durante o ano, homenageando o músico Jackson do Pandeiro. Apresentações de grupos teatrais, de coral, de poesia e de trabalhos desenvolvidos pela escola da unidade prisional compuseram algumas atividades deste evento.

Como argumenta Flick (2009, p. 110), “os pesquisadores não podem adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas”. Dessa maneira, estando muito envolvido com os processos que aconteceram naquela tarde, concluí que a penitenciária Sílvia Porto seria o campo de pesquisa onde me debruçaria sobre as atividades de leitura que aconteciam neste espaço. Doravante, precisava apenas iniciar os processos legais para realizar o estudo.

Vale ainda salientar que essa ocasião fora a primeira vez em que adentrei os muros de uma instituição penitenciária. Minutos antes não sabia o que encontraria, apenas me remetia às informações midiáticas as quais tive acesso durante a vida. Entretanto, certos medos, inseguranças e incertezas foram questões fundamentais para a decisão do objeto e do campo pelo qual optei por pesquisar.

A penitenciária Desembargador Sílvia Porto, à primeira vista, é mais uma instituição de detenção, com estrutura e suportes humanos para assegurar o aprisionamento dos corpos que ali cumprem pena: muros altos, aspecto de construção antiga, com pintura desgastada que oferece impressão de abandono e emoção melancólica, pavilhões e celas lotadas de pessoas como apontam os dados.

Não obtive acesso aos pavilhões onde os internos cumpriam pena, pois não era objetivo da pesquisa nem a dinâmica da penitenciária permitia que o adentrasse. Apenas poderia vê-los em suas estruturas externas e espiar no caminho para a sala de aula seus corredores superlotados, escuros, com cheiro forte e temperatura quente.

A unidade prisional, à época da coleta destes dados, tinha capacidade para seiscentos e quarenta e oito presos, mas na data comportava mil seiscentos e oitenta e três, isto é, 159,72% a mais que sua capacidade total. Entretanto, ao adentrar à instituição, meus imaginários foram questionados por ser recebido por um jardim, um pouco improvisado, mas jardim, situado logo depois de uma recepção, mantido e cuidado pelos homens presos naquele espaço. Isso, a despeito de construções baseadas em preconceitos, situou-me à percepção que há vida sensível ali dentro.

A recepção da instituição é o primeiro acesso à penitenciária. Ali transeuntes se organizam para exercer algumas funções: guardar o portão principal, atender pessoas que cheguem à penitenciária para realizar atividades ou fazer visitas e, serve também, como sala de espera. Neste espaço há apenas um balcão com um monitor projetando imagens de segurança dos pavilhões e outros cômodos do presídio, por trás desse balcão há uma única porta fechada com um portão de grade na cor verde onde dá acesso à área administrativa e aos pavilhões de detenção.

Ao fundo, do lado esquerdo do cômodo, há alguns armários velhos para guardar materiais de rotina e duas portas ao lado, uma com acesso ao refeitório da instituição (refeitório utilizado apenas por agentes penitenciários e apenados autorizados para o trabalho de cozinha) e outra com acesso à sala da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), onde os advogados prestam atendimento aos respectivos clientes. O jardim, ao qual me referi anteriormente, recepciona-nos na entrada do cômodo da recepção, entretanto este não fica na recepção. Podemos apenas vê-lo por trás de um outro portão grande de grades verdes. Tão logo identifiquei pessoas com calças amarelas e camisas brancas⁵ que dividiam “livremente” esses espaços com todos que faziam alguma coisa neste cômodo.

⁵ Essas pessoas identificadas dessa forma ao qual me refiro são apenados em execução de pena e que são autorizados a desenvolver algum tipo de trabalho dentro da unidade prisional. Consegui identificar pessoas trabalhando na cozinha, na manutenção da estrutura e organização da instituição, na manutenção de hortas, na limpeza, e na administração interna à unidade da escola Graciliano Ramos.

Fomos recebidos com cordialidade pela recepção. Foram passadas normas de segurança sobre a proibição de portar alguns pertences pessoais, como o aparelho celular, chaves e qualquer outro objeto que os agentes penitenciários considerem que possam servir como algum tipo de arma. Identificamo-nos com a apresentação de um documento original com foto e logo fomos encaminhados à Escola Graciliano Ramos, para realizar a doação de livros e aguardar o início do evento.

No caminho para a escola Graciliano Ramos, adentramos em mais espaços do presídio, basicamente um corredor com várias portas de acesso. Identifiquei a sala de arquivos, a sala de atendimento médico, a sala da direção do presídio e a sala de revista, composta por uma máquina de raio-x que permite visualização mais clara dos objetos que os visitantes levam para dentro do presídio. Não obtive acesso a nenhum desses cômodos citados. Todas as vezes em que estive na penitenciária os mesmos estavam ocupados com profissionais e apenados.

Ao finalizar esse corredor, obrigatoriamente passamos por uma sala mais ampla e arejada, onde sempre ficam detentos algemados, virados para parede sob a guarda de um agente de segurança. Percebi que esse espaço serve como uma sala de espera, na qual os detentos aguardam ser atendidos por algum serviço que esteja acontecendo no dia: de saúde, jurídico, de assistência social, etc. Todos os cômodos citados estão reforçados com grades.

Após a sala, temos acesso aos pavilhões, que se misturam em meio a um espaço amplo com aproximadamente 100 metros de distância de um pavilhão ao seu vizinho imediato. Há entre esses pavilhões alguns espaços a céu aberto, piso em terra e cercas de arame farpado ao redor de cada vão. Todas as manhãs em que estive no presídio notei que esses campos eram usados para o banho de sol dos apenados. Ali estes dividiam o espaço com muitos sujeitos. A perder de vista, todos ou a grande maioria, apresentavam-se despidos de camisas e vestiam-se apenas com shorts brancos. Nesse momento, os apenados realizam alguma atividade de lazer: correm, praticam esportes, conversam, gritam, riem ou só ficam sentados observando a movimentação deste momento de interação.

A escola Graciliano Ramos fica também entre esses pavilhões, no segundo pavilhão mais próximo à administração penitenciária. A Escola é uma instituição mantida com recursos do governo estadual e atua por intermédio de uma parceria entre a Secretaria de Segurança e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da

Paraíba. A unidade sede da escola é localizada dentro do presídio Desembargador Sílvio Porto, com quatro salas de aula e uma biblioteca. Entretanto, a mesma possui onze unidades descentralizadas distribuídas pelo estado.

As salas de aulas parecem ser padronizadas. Possuem carteiras e cadeiras, uma mesa grande ao centro e lousa branca. Algumas salas possuem ar-condicionado, outras, ventiladores. No prédio, os espaços são divididos em três salas de aula (estruturada para ser sala de aula), uma sala para administração da escola e uma sala para a biblioteca, onde, até o momento da pesquisa, os livros eram distribuídos sem um olhar especializado de um profissional bibliotecário. Ao fundo do prédio há um banheiro com espaços para ambos os sexos.

Um projeto de pesquisa representa uma intromissão na vida da instituição a ser estudada. A pesquisa representa uma perturbação, rompe rotinas sem oferecer uma compensação perceptível, imediata ou a longo prazo, para a instituição e seus membros. A pesquisa instabiliza a instituição com três implicações: que as limitações de suas próprias atividades acabarão sendo reveladas, que os motivos ocultos da “pesquisa” são e continuam sendo pouco claros para as instituições e, finalmente, que não há razões consistentes para recusar as solicitações de pesquisa (FLICK, 2009, p. 112).

Nesse primeiro momento, avaliei que eu não me apresentaria para a população como pesquisador, pois seria necessário ainda delinear melhor o objeto de pesquisa, bem como os processos éticos necessários para a participação ativa na rotina da instituição e para obter acesso mais preciso aos sujeitos que participariam da pesquisa. Desse modo, esse contato inicial limitou-se a conhecer o espaço e apreciar as expressões que lá estavam acontecendo. Indubitavelmente, minha postura interna era a de pesquisador e fora inevitável observar atentamente como e por onde começaria os procedimentos para atuação naquela realidade.

Retornei ao presídio em agosto de 2019, depois de sistematizadas todas as autorizações necessárias para realizar a pesquisa legalmente dentro da instituição. Essa janela de meses, desde o primeiro contato com o campo até meu retorno, fora necessária por questões burocráticas, pois como já citado, a penitenciária mesmo estando aberta a agentes parceiros, ainda sim é uma instituição social total, na qual o acesso e permanência são extremamente controlados. Nessa ocasião, pude oficializar para a administração penitenciária e para os agentes do projeto de

remição pela leitura, os interesses da pesquisa e a necessidade da minha frequência às atividades que estariam sendo realizadas nas terças-feiras, no turno matutino.

1.3.3 O campo de geração e tratamento de dados

Como já abordado anteriormente, a natureza da pesquisa compreende os processos qualitativos e está voltada para a pesquisa educacional no âmbito do encarceramento. Dessa forma, a metodologia que desenha, gera e interpreta os dados, volta-se majoritariamente para procedimentos qualitativos. Assim, os estudiosos com os quais conversarei no reconto da produção dos dados são: Uwe Flick (2009), Antônio Carlos Gil (2007) e Graham Gibbs (2009).

[...] os dados qualitativos, são essencialmente significativos, mas, mais do que isso, mostram grande diversidade. Eles não incluem contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais (GIBBS, 2009, p. 17).

O processo de pesquisa que pretende estudar construções de significados precisa dispor de recursos úteis e válidos para explorar aproximações à realidade que se apresenta como objeto a ser estudado. Dessa maneira, a opção metodológica assumida nesta pesquisa será a análise dos dados coletados a partir de entrevistas, com roteiro semiestruturado e transcritos em textos. Metodologicamente, as explicações que se propõem nesse estudo, constroem-se numa perspectiva indutiva por considerar os dados, os padrões, as circunstâncias específicas que aparecem no reconto das falas dos entrevistados, de forma semelhantes, mas sem a necessidade de testar conceitos ou estudos anteriores subjacentes às temáticas. Assim, todas as categorias advindas da pesquisa partirão das análises dos dados consoantes. Logo, coleta e análise são partes do mesmo bloco e atuam de formas interdependentes.

Entretanto, mesmo entendendo a potencialidade que a natureza indutiva traz às pesquisas qualitativas, a abordagem que mais vai ao encontro da compreensão de significados construídos por sujeitos adequa-se melhor numa abordagem ideográfica, por considerar a necessidade de explorar o sujeito, o evento e o contexto de forma individual, assim, subjetivas em seus significados. Nesse sentido,

os resultados da pesquisa atendem aos objetivos de provocar questões, entender uma realidade, subsidiar estudos, mas sem necessidade de generalização.

A abordagem ideográfica estuda o indivíduo (pessoa, lugar, evento, contexto, etc.) como um caso único. O foco está na interação de fatores que podem ser muito específicos do indivíduo. Mesmo que dois indivíduos possam compartilhar alguns aspectos, é inevitável que sejam afetados concretamente por diferença entre eles (GIBBS, 2009, p. 21).

Nesses termos, adentramos numa outra e complexa questão, que seria a consideração de realidade. Muitos estudiosos discordam sobre fundamentações feitas e, de um modo ou de outro, polarizam-se. Contudo, os dados coletados e analisados consideram fundamentos que entendem a realidade como uma construção humana, a partir das interações e das ações dos sujeitos em determinados contextos. Isto é, o movimento do sujeito no mundo constrói as ideias e a realidade reflete os conceitos construídos. De tal modo, a realidade é mutável, pois a interação do ser no mundo muda e, assim, os conceitos e ideias. Nesse sentido, a pesquisa em questão está preocupada em interpretar aquilo que os entrevistados/participantes dizem e/ou fazem.

Considerando as abordagens epistemológicas nas quais a pesquisa se aprofunda, o processo desta considerou quatro construções fundamentais: a pesquisa bibliográfica, a observação participante, as entrevistas e análise dos dados.

Primeiramente, entendendo que os estudos exploratórios partem de uma revisão de literatura. A fase inicial das atividades realizadas foram estudos mais aprofundados da literatura especializada no objeto cárcere, assim, pesquisas realizadas em bibliotecas físicas e virtuais e em banco de dados abertos na rede levaram-se às definições das questões de pesquisa, consideradas básicas na constituição do objeto (GIL, 2007).

1.3.3.1 Observação Participante

Uma metodologia muito útil no reconto da pesquisa foi a observação participante, vinculada principalmente às práticas de atividades de remição pela leitura que acontecem no âmbito da penitenciária. Consoante a isso, destaca-se

uma vantagem na técnica de que os fatos são percebidos no contexto de forma direta, sem a necessidade de outras mediações, assim, a subjetividade que normalmente dificulta o processo de análise dos dados tende a ser diminuída.

Nesse primeiro momento de observação, tendo em vista a dinâmica de como os trabalhos são desenvolvidos, limitou-me a participar apenas de parte das atividades, fato esse que tornou imprescindível o uso de outros meios para explorar melhor a realidade do situado fenômeno. Logo, optei pelas entrevistas.

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2007, p. 113).

Dessa forma, uma imersão ao campo de pesquisa onde as práticas de remição são realizadas foi necessária para apreciação de vários elementos. Em contato com os sujeitos apenados que participavam do projeto, optei em me juntar ao grupo de professores responsáveis pela atividade. Sem imediatamente me apresentar como pesquisador, apenas adentrei ao espaço, apresentei-me quanto à minha formação profissional, instrumento pelo qual me capacitava a estar participando daquelas atividades e logo as professoras destacaram que eu passaria a participar dos encontros semanais.

Segundo Gil (2007), na observação participante, o pesquisador pode assumir duas formas distintas – o natural e o artificial. No primeiro, este pertence à comunidade estudada, já no segundo este faz uma integração ao grupo: se insere como figura que em determinado período passará a participar ativamente das práticas e expressões que este grupo assume. Neste estudo, a possibilidade de inserção no grupo, para acompanhar as atividades desenvolvidas, fez-me um pesquisador de natureza artificial, no qual em primeira instância não assumi a identidade de pesquisador. Entretanto, ao decorrer dos encontros realizados, essa exposição fez-se necessária.

Desse modo, seria indubitável para análise dos dados a necessidade de apreensão mais detalhada desta realidade que se desenhava. Diante disso, a observação participante interessou-se em destacar, de modo incipiente, três

elementos: os sujeitos (Quem são? Quantos são? Quais suas idades? Como se vestem? O que o movimento de seus corpos expressa?); O cenário (Quais as características desse local? Onde as pessoas se situam? Com quais grupos sociais podem ser identificados?); e o comportamento social (Que linguagem utilizam? O que realmente ocorre em termos sociais? Como as pessoas se relacionam?); Etc.

O primeiro encontro do projeto de remição pela leitura em que estive presente foi no dia 03 de setembro de 2019. Nessa ocasião combinei de encontrar as professoras responsáveis pelas atividades em frente à penitenciária para podermos nos apresentar juntos à administração. Chegamos à unidade às 8h da manhã. Comunicamos à administração do presídio (equipe de plantão no dia) a necessidade de retirar os alunos de seus alojamentos para que pudéssemos iniciar as atividades. Essa dinâmica demorou cerca de 40 minutos. Questionei as professoras o porquê dessa demora significativa e entendi que tem a ver com os procedimentos de segurança, pois os agentes penitenciários pedem o nome dos apenados, os respectivos pavilhões e saem à procura desses, levando-os para um espaço de contenção e lá realizam revistas para então liberá-los a ir à sala de aula onde serão realizadas as atividades. Apenas depois de realizado todo esse processo é que somos permitidos a adentrar o espaço da Escola.

Ao chegar à sala, um número grande de apenados já nos aguardava. Todos usavam vestes simples de cor branca, tanto o short quanto a camiseta que vestiam. Uns apresentavam vestes notórias que advinham de fora do presídio, isto é, adquiridas por familiares e disponibilizadas em momentos de visita.

Outros usavam uma espécie de fardamento distribuído para os apenados que não recebiam visitas. Essa é uma questão importante a ser ratificada: a grande maioria dos apenados cumprindo pena no presídio Sílvia Porto não recebem visitas, e assim, ficam à mercê apenas da administração da unidade em prover suas necessidades básicas, como alimentação, remédios, vestes, produtos de higiene, etc.

Esses sujeitos tutelados estão completamente dependentes dos recursos do Estado. Como acreditam serem esses insuficientes para a manutenção de suas vidas, muitos prestam trabalhos dentro dos pavilhões e das celas em troca de alimentação e outras utilidades. A natureza desses trabalhos vai da prostituição à realização de serviços domésticos e, assim, estabelecem-se outras relações de

poder complexas dentro da instituição. Estas serão mais exploradas no segundo capítulo.

Nas salas, não somos acompanhados por agentes penitenciários. Ficamos sozinhos com os apenados. Percebo que essa manifestação de confiança reforça os laços e deixam os sujeitos mais à vontade para se expressar acerca de suas necessidades pedagógicas e outras.

Observei que os encontros semanais servem basicamente para que os apenados escrevam resenhas críticas do livro que leram durante o mês em vigência. Essa parte do projeto é o recurso que garantirá aprovação dos dias passíveis a ser remidos. Assim, muitos desses sujeitos já trazem rascunhos e/ou pensamentos mais ou menos estruturados para a ocasião do encontro.

Dessa forma, eles podem escrever suas resenhas no papel oficial e defendê-las numa espécie de avaliação oral no mesmo dia. Nesse dia em específico, o número de sujeitos que compareceu ao encontro foi bem maior do que esperado, pois a sala onde são realizadas as atividades tem capacidade para trinta pessoas e nesse dia foram mais de cinquenta, sugerindo a necessidade de dividir o grupo em duas salas, cada uma com uma professora. De tal modo, pela proximidade dos ambientes, pude acompanhar as atividades realizadas nas duas salas.

Nesse primeiro contato com o projeto, o que mais destaque de relevante foi o momento de defesa oral, no qual os apenados demonstravam uma capacidade impressionante de exposição dos textos lidos. Demonstraram, de modo geral, poder de síntese, concentração e atenção no que falavam, compreensão efetiva das leituras realizadas. Muitos deles faziam suas defesas com uma riqueza de detalhes importante para a avaliação do momento.

No dia 10 de setembro de 2019 juntei-me novamente ao grupo de remição por leitura. Nesse dia, outros apenados compuseram o espaço da sala. Dessa forma, pude observar que os encontros semanais são com grupos diferentes. Entretanto, nesse dia o número estava bem reduzido em comparação ao anterior. Estavam presentes apenas doze apenados. Essa forma de administração das atividades escolhida pela equipe responsável traz alguns problemas organizacionais. Algumas vezes os sujeitos aparecem em números grandes e como apenas duas professoras ficam responsáveis por avaliar a defesa oral, numa manhã só, fica inviável. Assim, acontece de atrasar avaliações, pois os encontros com os mesmos grupos de alunos acontecem apenas uma vez por mês.

Nesse dia, um fato curioso a ser destacado foi a escolha de material para ler, ou seja, os livros. O apenado responsável por parte da administração da Escola, foi à biblioteca, juntou uma pilha de livros e levou até a sala para que os internos escolhessem. No total tinham mais ou menos dezesseis livros. Percebi durante o momento em que os leitores se juntaram para apreciar os livros, a escolha não muito criteriosa. Alguns escolhiam pela cor, outros pela fonte, outros abriam para verificar se possuíam ilustrações, outros pela quantidade de páginas ou por um título criativo, e ainda pelo “é o que tem”. Logo, essa forma de trabalho limita as possibilidades de leitura, pois reduz as escolhas dos livros a uma pré-seleção realizada pelo apenado responsável pela biblioteca. Isto é, possivelmente sem a presença de critérios válidos para o trabalho, proporcionando uma dinâmica mecanicista. Entretanto, não acontece sempre assim. Em outros dias pude observar os leitores adentrando à biblioteca e fazendo suas próprias escolhas.

Nessa ocasião, mais uma vez acompanhei defesas orais dos alunos. O acesso à cultura que as atividades de leitura oferecem a estes sujeitos resgata sensibilidades surpreendentes a olho nu. Observei relatos extremamente emocionados durante as defesas orais. Isso acontecia quando os sujeitos conseguiam fazer uma leitura mais íntima do texto que liam, quando colocavam suas vidas em debate, experienciavam outras leituras sociais. Além disso, percebi também um vocabulário mais formal quando esses se colocam para apresentação da resenha, possivelmente contribuído pelas práticas de leitura. Participei dos encontros que se sucederam desde as datas expostas anteriormente aos últimos encontros do mês de dezembro. Nesse espaço pude também participar das atividades como avaliador e realizar as entrevistas necessárias para o estudo.

Enquanto avaliador das defesas orais percebi e desconstruí muitas impressões que formei durante o processo. No total, pude ser avaliador autônomo, após as devidas observações da dinâmica do projeto, de pelo menos quarenta resenhas apresentadas pelos leitores. Percebi que experienciar essa posição foi imprescindível para o estudo desenvolvido. Ocorreu uma melhor significação e quebras de muitos paradigmas construídos baseados em pré-conceitos. Alguns pontos positivos que destaco desse contato direto com as defesas é que os leitores demonstram habilidades e níveis de leitura diferentes. Alguns demonstram nos argumentos maiores leituras interpretativas acerca do contexto em que faz a leitura,

outros limitam-se apenas à descrição do enredo da história. Contudo, muitos com uma capacidade de detalhes importantes.

Leitura social, habilidade de síntese, memória, boa articulação na descrição e análise das histórias, argumentos relevantes, leitura rápida, fruição por mais obras literárias, foram aspectos possíveis de serem percebidos. Entretanto, o que senti falta na grande maioria foi a “crítica” com mais riqueza de argumentos. Alguns manifestavam compreender leituras além das entrelinhas escritas no texto. Muitas vezes colocavam o lado pessoal nessas leituras, porém, sem aprofundamento e discussões maiores a despeito dessas, que ratifico mais uma vez, limitavam-se há alguns. No entanto, compreendo que a crítica é um processo. Portanto, essa tende a manifestar-se melhor na medida em que os sujeitos se apropriam de mais conhecimentos, diferentes experiências de vida e de ferramentas mais conceituais que os proporcionem a realizar análises.

1.3.3.2 As narrativas

Uma das opções metodológicas para a coleta de dados, como dito anteriormente, baseia-se na entrevista semiestruturada⁶ responsável principal pela coleta de dados. Isso por considerar elementos necessários e essenciais para abarcar o conteúdo dos sujeitos e uma visão ampla a respeito de suas experiências a partir das vozes deles próprios. Assim, o tipo de entrevista que interessou para a geração dos dados foi a entrevista episódica, pois se considera que essa é uma das formas principais pelas quais as pessoas organizam suas compreensões de mundo, ou seja, a narração de histórias sobre eventos em particular (GIBBS, 2009).

Geralmente, as análises qualitativas baseadas na narrativa são apropriadas para a pesquisa biográfica, pois uma parte importante de suas funções costuma pesquisar a história de vida dos sujeitos entrevistados. Entretanto, o uso dessa ferramenta neste estudo busca compreender as diferentes experiências dos sujeitos em contato com o objeto de pesquisa, isto é, a remição por leitura. Dessa forma,

⁶ Faço referência à entrevista semiestruturada como um modelo de abordagem de entrevistas. Entretanto, alguns autores como Gibbs (2009) e Flick (2009) consideram que um dos tipos de narrativas consubstanciais ao estudo aqui desenvolvido são as entrevistas episódicas, isto é, a narração de histórias vivenciadas a partir de um episódio da vida, um fenômeno do qual fez parte, uma situação ou séries de situações, etc.

interessa-se em saber das diferentes histórias dos apenados em contato com o mesmo objeto. Logo, abstraindo os significados possíveis de serem analisados.

Na entrevista episódica, o alcance das experiências não está restrito àqueles elementos que podem ser apresentados em uma narrativa. O entrevistador dispõe de mais opções para intervir e para direcionar o curso da entrevista por meio de uma série de perguntas-chave relativas aos conteúdos narrados e à definição das situações (FLICK, 2009, p. 176).

Hemanns (1995) citado por Flick (2009, p. 164), considera que uma estrutura de investigação narrativa precisa compreender alguns fatores:

Primeiramente, delinea-se a situação inicial (“como tudo começou”); então, selecionam-se os eventos relevantes à narrativa, a partir de todo o conjunto de experiências, apresentando-os como uma progressão coerente de eventos (“como as coisas se desenrolaram”); e, por fim, apresenta-se a situação ao final do desenvolvimento “o que aconteceu”).

De tal modo, entende-se que um evento não tem necessariamente apenas uma relação temporal, mas também possui sequências causais, sugerindo a ideia de que um evento pode, objetivamente ou não, levar a outro. Assim, um roteiro de entrevista bem organizado⁷ precisa considerar a apreensão do evento chave à qual as narrativas contarão suas histórias, compreensões, aspectos, fundamentos, ações, projeções, etc. Gibbs (2009) argumenta que quando diferentes pessoas vivenciam um evento, é possível que suas narrativas se transformem em uma história comum que expresse suas experiências compartilhadas, ou seja, os dados produzidos pelas narrativas dos sujeitos do estudo ratificarão os significados construídos por estes, a despeito do objeto de pesquisa.

1.3.3.3 Os sujeitos

Realizar uma pesquisa educacional com base nas reflexões, aspirações e propostas da Educação Popular exige uma postura diferente frente aos sujeitos participantes do estudo, que aqui ao mesmo tempo em que são sujeitos são parte do

⁷ Ver no Apêndice I desse relatório de pesquisa o roteiro utilizado nas entrevistas realizadas com os internos penitenciários participantes do projeto de remição por leitura que foram selecionados para compor a amostragem do estudo.

objeto a ser pesquisado. Assim, estabelecemos nessa pesquisa uma relação qualitativa com eles. Não são números, não são cobaias nem tampouco objetos neutros passíveis de análise igualmente neutras. Ao contrário, são pessoas com histórias de vidas complexas, com nomes, passados, presentes e futuros, cujas histórias e os significados que atribuem a elas são a base do método científico integrante deste estudo.

Ao escolher aleatoriamente os sujeitos que entrevistaria, certifiquei-me de sistematizar suas autorizações para que os dados coletados pudessem ser divulgados, bem como informações pessoais necessárias para a pesquisa, como seus nomes, alguns episódios de vida e os diferentes caminhos que galgaram para estar no lugar em que se encontram atualmente. Isso, pois se tratava também de uma narrativa na qual personagens são identificados por seus protagonismos. Não que isso tenha sido um critério definidor, pois o uso de pseudônimos poderia suprir essa necessidade, entretanto nenhum dos entrevistados se opôs a serem identificados pelas suas narrativas.

Seu Arnóbio (S1)⁸, paraibano, natural da cidade de Mari, mas tendo residido na cidade de Bayeux desde sua infância, conta que teve uma vida normal, sempre gostou de jogar bola, de rodar pião e estudar. Aos 18 anos ingressou no exército brasileiro, onde serviu até sua aprovação no concurso da Polícia Militar da Paraíba (PM). Conta que em seus anos de atuação na polícia sempre foi muito ativo. Integrava o pelotão de choque e de inteligência. Quando já com a patente de terceiro sargento foi excluído da PM. Relata que foi uma exclusão injusta e afirma que foi absolvido do processo que gerou sua exclusão. Após sair da PM adentrou na política e foi eleito vereador na cidade de Bayeux. Arnóbio atualmente tem 42 anos de idade, possui ensino superior completo em teologia e está preso provisoriamente há 2 anos e 3 meses.

Danilo (S2), paraibano natural de Bananeiras, 32 anos, ensino médio completo e cumprindo pena há 3 anos (sentenciado), é dono de uma construtora na cidade de João Pessoa e dono de uma empresa de segurança de patrimônio na mesma cidade.

Seu Erivaldo (S3), paraibano natural de João Pessoa, 51 anos, superior incompleto em administração conta que aos 22 anos ingressou na polícia militar da

⁸ Além de seus nomes, os participantes da pesquisa serão elucidados nos textos pelas siglas de S1 a S8.

Paraíba, chegando à graduação de primeiro sargento, onde passou 24 anos em atuação. Erivaldo é casado há 29 anos, tem duas filhas e cumpre pena (sentenciado) há 7 anos e 1 mês.

Anderson (S4), baiano, natural de Feira de Santana, 33 anos, Ensino Médio incompleto, casado, pai de duas filhas, cumpre pena há 7 meses (sentenciado). Anderson diz que veio para Paraíba muito novo junto à sua família. Sua tia passou em um concurso em João Pessoa e seu pai, que na época era empresário, resolveu vender sua frota de caminhões e acompanhá-la nessa. Na viagem ocorreu um acidente e perderam tudo em um incêndio. Porém, com ajuda de familiares, conseguiram se reerguer e montar uma empresa na cidade.

Edmar (S5), paraibano, natural de João Pessoa, 53 anos, ensino superior incompleto em direito, cumprindo pena (sentenciado) relata que sempre teve uma família maravilhosa que nunca deixou faltar nada a ele. Aos 19 anos ingressou, por meio de concurso público, na polícia militar da Paraíba. Diz ter tido uma carreira brilhante na polícia durante anos, mas que alguns anos antes de sua prisão sofreu muitas perseguições por manter em paralelo ao serviço de policial, a gerência de uma empresa de segurança privada. Durante sua trajetória pelo serviço de detenção já passou pela prisão do quartel em caráter punitivo, por manicômio judiciário e hoje está na penitenciária Desembargador Silvio Porto.

Isaias (S6), 56 anos, ensino médio completo, cumpre pena já sentenciada. Em sua narrativa, Isaias atribui ao serviço de policial militar certas responsabilidades pelo seu aprisionamento. Diz que ser policial não é fácil, pois lida muito com armas e situações extremas. Acredita que se não fosse pelo seu antigo serviço não estaria preso. Diz que preso teme por sua vida, pois está em um espaço de criminalidade e entre pessoas que outrora fora o agente responsável por suas prisões.

Wallyson (S7), paraibano, natural de João Pessoa, 36 anos, casado, ensino superior incompleto em administração, cumpre pena sentenciada. Wallyson, desde 2008, exerceu a função de policial militar do estado da Paraíba. Em 2015 foi acusado e condenado, cumpre sua pena na penitenciária Silvio Porto, onde já atuou como policial e realizou a segurança externa e interna da instituição.

Mavyael (S8), 33 anos, cumpre pena sentenciada desde os 19 anos de idade. Conta que não teve uma vida difícil fora da prisão, tinha família bem estruturada e pais presentes, mas que na imaturidade da idade se envolveu com companhias erradas que o levaram a uma vida de criminalidade. Hoje Mavyael trabalha no

presídio como um “faz tudo”, na Escola da unidade, e realiza cultos religiosos nos pavilhões para apenados evangélicos.

Os sujeitos participantes da pesquisa apresentam histórias distintas, idades igualmente diferentes e trajetórias densas. São diferentes, por isso não há um perfil de sujeitos. Entretanto, a experiência de cárcere está unindo suas vidas e movimentando-os a novas reflexões, novos comportamentos e novas perspectivas. Os dados, nos quais nos debruçaremos no relato desse estudo traz significados importantes e legítimos construídos por esses sujeitos e corrobora com um processo de fazer educacional coerente com percepções de mudanças estruturais e necessárias no imaginário social.

1.3.3.4 Produção qualitativa dos dados

O processo de produção dos dados acompanha todas as ações de pesquisa e se desenha desde o olhar de investigação para o campo estudado. Após coleta de dados por intermédio dos recursos de observação participante, notas de campo e a própria entrevista episódica das narrativas dos sujeitos, o tratamento dos dados para teorização perpassou pelas indicações de análises qualitativas fundamentadas por Gibbs (2009) em seu livro “análise dos dados qualitativos”.

Um elemento importante e parte do processo de análise de forma mais sistemática que oferece um potencial de melhor apreciação às entrevistas realizadas, mesmo que demande maior tempo e esforço, é o procedimento de transcrição. Dessa forma, sugere-se que as entrevistas sejam gravadas e que o seu conteúdo seja transcrito com precisão e fidelidade. Assim sendo, os riscos de os detalhes importantes passarem despercebidos são minimizados. Por isso, como procedimento complementar à geração de dados, as transcrições aparecem como forma de apoio ao debruçar-se de forma analítica sobre eles, pois transcrição é também um processo interpretativo (GIBBS, 2009).

Na dinâmica de análise dos dados, alguns procedimentos precisam ser considerados para melhor validação da pesquisa, isto é, os caminhos os quais o pesquisador opta por seguir na verificação, interpretação e teorização dos dados são elementos básicos para estruturação de um bom estudo qualitativo. Nos apontamentos de Gibbs (2009), os dados gerados transformam-se em códigos na medida em que sofrem análises interpretativas. O autor afirma que os códigos e o

processo de codificação é um procedimento que define sobre o que se trata os dados em análise, ou seja, é a forma em que o registro e a identificação de determinados segmentos (falas) do texto são agrupados em um termo x que exemplifica a mesma ideia teórica e descritiva, transformando-os em códigos analíticos.

Realizadas as codificações analíticas, os dados precisarão passar por uma espécie de categorização, na qual são elencados os códigos de forma mais interpretativa, criando as categorias e temáticas em que o estudo se apoia para formular as explicações e teorizações possíveis de serem lançadas, pois na análise qualitativa “[...] deve-se tentar tirar dos dados o que de fato significam, e não impor uma interpretação com base em teorias preexistentes” (GIBBS, 2009, p. 68). Essas teorias aparecerão no estudo como forma de apoiar as explicações e os achados da pesquisa, contribuem na validação e proporcionam elementos de generalização para os casos em que o estudo tem esse objetivo.

Por fim, o relatório aqui exposto considerará os achados da pesquisa que vão ao encontro dos objetivos citados anteriormente, de forma clara e válida para o campo de pesquisa no cenário do cárcere.

2 É POSSÍVEL QUE O SOL “NÃO” NASÇA QUADRADO PARA SEMPRE: A RECOMENDAÇÃO DE REMIÇÃO PELA LEITURA E SEUS DESDOBRAMENTOS

*Oh senhor cidadão,
Eu quero saber, eu quero saber
Com quantas mortes no peito,
Com quantas mortes no peito
Se faz a seriedade?
(Tom Zé)*

Falar de remição de pena num Estado que presenciou um aumento substancial de pessoas privadas de liberdade nas últimas três décadas, coloca em questão preocupações relevantes a respeito da política penal e das formas eficazes de execução desta em termos coerentes com a garantia dos Direitos Humanos.

Antes de estudarmos os desdobramentos da política de remição pela leitura e algumas experiências de execução no estado da Paraíba, consolidaremos neste capítulo “a questão da remição pela leitura”. Assim, será discutido o aparato jurídico que garante remição de pena por meio da leitura, como também fará um breve resgate histórico das causas que culminaram na consolidação desta política em território nacional.

Em linhas gerais, três pontos podem ser identificados como combustível para mobilização de agentes ligados aos Direitos Humanos em relação à conquista de regulamentos coerentes com a dignidade da pessoa humana. O primeiro destaque coloca o fato de um aumento em massa de pessoas presas nas últimas três décadas, motivados principalmente por endurecimento de penas e por um maior uso da medida cautelar da prisão preventiva. A este fato, chamaremos de “fenômeno do penitenciarismo”, conforme entende Rangel (2009).

Destacamos também como outro fato a ser considerado, a execução de cento e onze presos detidos na casa de detenção de São Paulo decorrente de uma rebelião/motim iniciado na manhã do dia 02 de outubro de 1992 no pavilhão nove. Este evento ficou nacionalmente conhecido como o “Massacre do Carandiru” (VARELLA, 1999). E por terceiro, a aparição das “facções criminosas” que atualmente organizam o crime em território nacional com normas próprias e altos índices de violência nos cenários urbanos. Este fator que não mais trataremos como fato, corrobora ainda nos dias atuais, mais fortes, para uma verdadeira guerra de combate e imposição de poderes entre crime organizado e Estado (TORRES, 2017).

As discussões e as formas que a política criminal se desdobrou a partir destes acontecimentos mobilizaram ações do Estado e da sociedade civil organizada ao encontro de preocupações que posteriormente categorizou-se como “questão carcerária”, entendida como movimentos estruturais de articulações da dinâmica carcerária no Brasil, caldo consubstancial para o fomento de políticas em defesa dos Direitos Humanos. Dessas articulações e frente às possibilidades de construção de significados em relação ao objeto de estudo aqui discutido, o objetivo deste capítulo procura analisar como a política de remição pela leitura está organizada em território nacional.

2.1 A questão carcerária brasileira⁹

Viver em uma sociedade de direitos é uma realidade formal e instituída. Dessa forma, a questão dos “sujeitos em privação de liberdade” na visão dos direitos se apresenta como política pública em construção, (re)pensadas partindo do fundamento de que os Direitos Humanos servem, entre outras questões, para assegurar ao homem a preservação da sua dignidade (BENEVIDES, 2003).

No cenário internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) busca promover uma cultura de respeito aos Direitos Humanos como característica fundamental para o convívio humano. Discute também uma cultura de paz promotora de ambientes necessários ao exercício desses direitos (IRELAND, 2011). Entretanto, no Brasil, com relação às políticas do cárcere, um entendimento mais empático à dignidade humana e à luta por garantia de direitos que são humanos, foi mais alarmado após episódios que colocavam em xeque os objetivos e utilidades da execução penal, dado principalmente em acontecimentos emergentes nas últimas três décadas.

Para o contexto carcerário, a década de 1990 foi marcada por um crescimento substancial do número de prisões em todo o Estado brasileiro. Torres (2017) aponta que este fato decorre de inúmeros fatores, principalmente pelo endurecimento das legislações punitivas. Segundo dados disponibilizados pelo

⁹ Este tópico não tem o objetivo de traçar uma trajetória histórica acerca da constituição da “questão carcerária”, mesmo porque um tópico apenas não teria fôlego para abarcar tantos fenômenos que corroboraram para a dinâmica supracitada. Entretanto, busca-se, com o levantamento dessas questões, explicar eventos e fatores importantes cujo entendimento destes contribui para análises dos dados da pesquisa.

Departamento Penitenciário Nacional (Depen), desde dezembro de 1993 a população carcerária no Brasil obteve um aumento alucinante, conforme intitula Salla (2006).

A tabela abaixo, organizada por Torres (2017), proporciona-nos uma visão ampla deste desenvolvimento, na qual podemos destacar um crescimento da população carcerária em 393% no período de 21 anos.

Tabela I: Crescimento populacional e acumulado no período de 1993 a 2014

Brasil					
Ano	População de presos	Elevação de prisões ano a ano	Elevação de prisões acumulada	Crescimento %	Crescimento acumulado %
1993	126.152	-	-	-	-
1994	129.200	3.048	3.048	2%	2%
1995	148.800	19.600	22.648	15%	18%
1996	158.000	9.200	31.848	6%	25%
1997	170.600	12.600	44.448	8%	35%
1998	181.000	10.400	54.848	6%	43%
1999	194.100	13.100	67.948	7%	54%
2000	232.800	38.700	106.648	20%	85%
2001	233.900	1.100	107.748	0%	85%
2002	239.300	5.400	113.148	2%	90%
2003	308.300	69.000	182.148	29%	144%
2004	336.400	28.100	210.248	9%	167%
2005	361.400	25.000	235.248	7%	186%
2006	401.200	39.800	275.048	11%	218%
2007	422.400	21.200	296.248	5%	235%
2008	429.400	7.000	303.248	2%	240%
2009	473.600	44.200	347.448	10%	275%
2010	496.300	22.700	370.148	5%	293%
2011	514.600	18.300	388.448	4%	308%
2012	549.800	35.200	423.648	7%	336%
2013	581.500	31.700	455.348	6%	361%
2014	622.202	40.702	496.050	7%	393%

Fonte: Elaborada por Torres (2017, p. 96) a partir de informações do *International Centre for Prison Studies* (ICPS) (2015) e DEPEN (2015)

Além dos números alarmantes evidenciados em relação ao aumento da população carcerária, Torres (2017) ainda anota que esse aumento que soma em média 8,1% ao ano foi muito superior à taxa de crescimento da população brasileira, que no mesmo período chegou à média de 1,2%.

Atualmente, segundo dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Infopen) (BRASIL, 2018)¹⁰, o número de pessoas encarceradas, considerando espaços de delegacias e presídios, já somam o total de 726.712, ou seja, uma elevação de 104.510 pessoas aprisionadas desde o ano de 2014, o que coloca o Brasil na terceira posição de nações que mais prende no planeta (TORRES, 2017).

Frente a estes dados é notório um consenso de que no Brasil se prende muito. Em números absolutos esta afirmação é expressamente verdadeira, entretanto, em números relativos, não teríamos tanto destaque nas primeiras 10 colocações do globo.

O Brasil é o 5º país mais populoso do mundo, então tal informação não causa especial surpresa, considerando-se que a população do país, estimada em 202,7 milhões à época (2014)¹¹, tinha-se pouco menos de 0,30% (zero vírgula trinta por cento) de população encarcerada. O Chile, país que tem destacando-se na América do Sul nos últimos tempos, com 17.620.000 habitantes, possuía em 2014 o montante de 43.708 presos, o equivalente a 0,25% de sua população, aproximadamente. A diferença não é significativa, considerando-se os índices de criminalidade do Brasil (DINIZ, 2017, p. 77).

Visto que o país ocupa o 31º lugar, com trezentos e um presos por grupos de cem mil habitantes, alguns estudiosos entendem que essa classificação não representa números absurdos. Contudo, o Brasil ainda ocupa o 1º lugar nas estatísticas da América do Sul, tanto em números absolutos quanto em números relativos. Assim, o Brasil é o país que mais prende no continente (DINIZ, 2017).

O que se observa nas informações anteriores é que uma crescente tendência ao aprisionamento ainda é política eficiente no dia a dia da execução penal brasileira e este dado deve ser considerado alarmante, principalmente quando se coloca em questão algumas implicações confusas que essa realidade apresenta, pois o número

¹⁰ Até o último momento de coleta de dados para este estudo, o Infopen, responsável por juntar, organizar e sistematizar estatísticas da situação penitenciária no país divulgou o último mapa informativo no ano de 2018 e considerou as informações penitenciárias do aprisionamento feminino baseados nos estudos realizados entre o segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Já as informações do aprisionamento masculino sofreram últimas atualizações no ano de 2017, referente aos dados coletados no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017. Logo, os dados que estão sendo discutidos neste trabalho serão uma estatística aproximada da atual realidade das penitenciárias brasileiras, já que as estatísticas para o ano de 2019 ainda não estão sistematicamente disponíveis.

¹¹ Grifo meu.

de sujeitos presos cresceu potencialmente, mas as estruturas da lei e as infraestruturas necessárias para acompanhar esse crescimento parecem permanecer inertes.

Para pensar resultados caóticos do aprisionamento, não podemos deixar de ponderar os dados relativos à ocupação do sistema prisional. Nacionalmente, o total de vagas existente no país é de quatrocentos e vinte e quatro mil duzentos e quarenta e duas. Considerando o número de pessoas presas anteriormente exposto, há nas penitenciárias brasileiras um déficit de trezentos e três mil cento e doze vagas, com uma taxa de ocupação de 171,62% (BRASIL, 2017).

Na tabela abaixo verifiquemos o número de ocupação por unidade da federação:

Tabela II: Capacidade do Sistema prisional e déficit de vagas por UF

UF	Total de unidades ativas	População Prisional	Vagas no sistema	Déficit de vagas
AC	8	6.263	2.723	- 3.540
AL	10	7.760	3.555	- 4.205
AM	19	8.931	4.412	- 4.519
AP	7	2.806	1.526	- 1.280
BA	23	16.829	10.767	- 6.062
CE	149	26.863	13.264	- 13.599
DF	6	15.894	7.395	- 8.499
ES	34	20.060	13.646	- 6.414
GO	106	21.251	11.605	- 9.646
MA	44	8.766	6.079	- 2.687
MG	244	76.713	46.506	- 30.207
MS	46	16.774	9.426	- 7.348
MT	51	12.292	8.555	- 3.737
PA	46	16.490	8.600	- 7.890
PB	80	12.124	7.892	- 4.232
PE	78	31.001	11.944	- 19.057
PI	15	4.368	2.270	- 2.098
PR	32	50.029	18.723	- 31.306
RJ	50	52.691	29.495	- 23.196
RN	32	9.252	6.873	- 2.379
RO	50	11.394	6.028	- 5.366
RR	6	2.579	1.234	- 1.345

RS	105	36.174	25.813	- 10.361
SC	49	21.558	20.030	- 1.528
SE	9	4.888	2.975	- 1.913
SP	168	229.031	139.881	- 89.150
TO	40	3.573	2.025	- 1.548
Bra	1.507	726.354	423.242	-
sil				303.112

Fonte: Brasil (2017, p. 22).

Conforme os dados, vê-se uma realidade parecida nos milhares de estabelecimentos prisionais que compõem a rede penitenciária brasileira. Nessa situação, essas unidades acabam adentrando nas mesmas profundas problemáticas, algumas mais intensas do que outras: tráfico de drogas, associação a facções criminosas, violências físicas, sexuais, morais e psicológicas, falta de profissionalismo qualificado, desrespeito aos direitos humanos, etc.

É inegável que o alto número de condenados, às vezes maior que o dobro da capacidade do presídio, se traduz como o pior problema existente no sistema penitenciário – em especial o brasileiro –, eis que acarreta ainda outros problemas a ele intimamente ligados, tais como a falta de higiene, a alimentação precária e a violência física e sexual. Todos esses problemas, além da frágil estrutura física dos espaços carcerários e da disseminação das drogas e dos aparelhos celulares, são realidades facilmente perceptíveis nos presídios das grandes cidades brasileira, sem mencionar a caótica situação das Delegacias de Polícias. A difusão da tuberculose e do vírus da Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida (AIDS) também é constante nas penitenciárias, não havendo sérios trabalhos de controle ou prevenção de tais doenças entre os presos. As condições de vida e de higiene costumam ser expressamente precárias, com alimentação e fornecimento de água para o consumo de péssima qualidade, falta de espaço, ar e de luz, além de sujeiras nas celas (MACHADO, 2013, p. 7).

Algumas teorias na literatura especializada apontam possíveis motivos que acionaram este crescimento potencial. A saber, dois fatores aparecem como necessários para o entendimento dessa crescente demanda, pois são explicitados como causa aos efeitos do aprisionamento. Por um lado, a entrada em vigor da Lei n. 8.072/90, Lei de Crimes Hediondos e por outro, o aumento nos investimentos do aparelhamento da segurança pública (BRASIL, 1990; DIAS, 2011).

A despeito do primeiro, no ano de 1990, após promulgada a lei acima mencionada, foram elegidas, dentre as infrações penais já existentes, algumas merecedoras da pecha da hediondez, considerando especiais gravidades a estes crimes quando cometidos. As alterações viriam trazer algumas proibições que mudariam a natureza da punibilidade e modificariam para pior a situação dos envolvidos nos “delitos: a proibição de anistia¹², graça¹³ ou indulto¹⁴, fiança ou liberdade provisória e, especialmente, a proibição da progressão de regime” (DINIZ, 2015, p. 80). Ou seja, as punições por estes crimes decretavam o cumprimento da pena em regime integralmente fechado.

Posteriormente, em 2007, a previsão do cumprimento integral da pena em regime fechado sofreu alterações pela Lei de n. 11.464/07 e não foram mais proibidas liberdades provisórias e as penas, mesmo para os crimes hediondos, passaram a ter a possibilidade de cumprimento em regime inicialmente fechado, com progressão para regimes mais brandos após dois quintos de pena cumprida (BRASIL, 2007). Entretanto, mesmo com as alterações mencionadas, durante quase duas décadas e ainda nos dias atuais, os entendimentos penais dos doutrinadores foram responsáveis, em parte, para as causas do crescimento potencial da pena de prisão e sua manutenção.

Entre as alterações sofridas na lei 8.072/90, progressivamente foram incluídas novas modalidades de crimes que determinou, por exemplo, no artigo 5º, Inciso XLIII do Código Penal Brasileiro, a inclusão dos crimes de terrorismo, tortura e tráfico de entorpecentes ao rol dos crimes hediondos. Assim, a situação do tráfico de drogas e das pessoas envolvidas neste foi agravado, pois, igualmente, as penas sofreram modificações e, ao invés de considerar três a quinze anos de prisão¹⁵, efetivou-se cinco a quinze anos, logo, impossibilitando que este tipo de crime, a depender da situação, obtivesse penalidades mais lenientes, como a prestação de serviços à

¹² A anistia atinge todos os efeitos penais decorrentes da prática do crime, referindo-se assim a fatos e não a pessoas. Pode ser concedida antes ou depois do trânsito em julgado da sentença condenatória, beneficiando todas as pessoas que participaram do crime ou excluindo algumas delas, por exigir requisitos pessoais (SEIXAS 2015).

¹³ A graça é o perdão da pena de um condenado, que se destina a um ou mais condenados, desde que devidamente individualizados. O motivo pode ter incidências diversas, como um ato humanitário (SEIXAS, 2015).

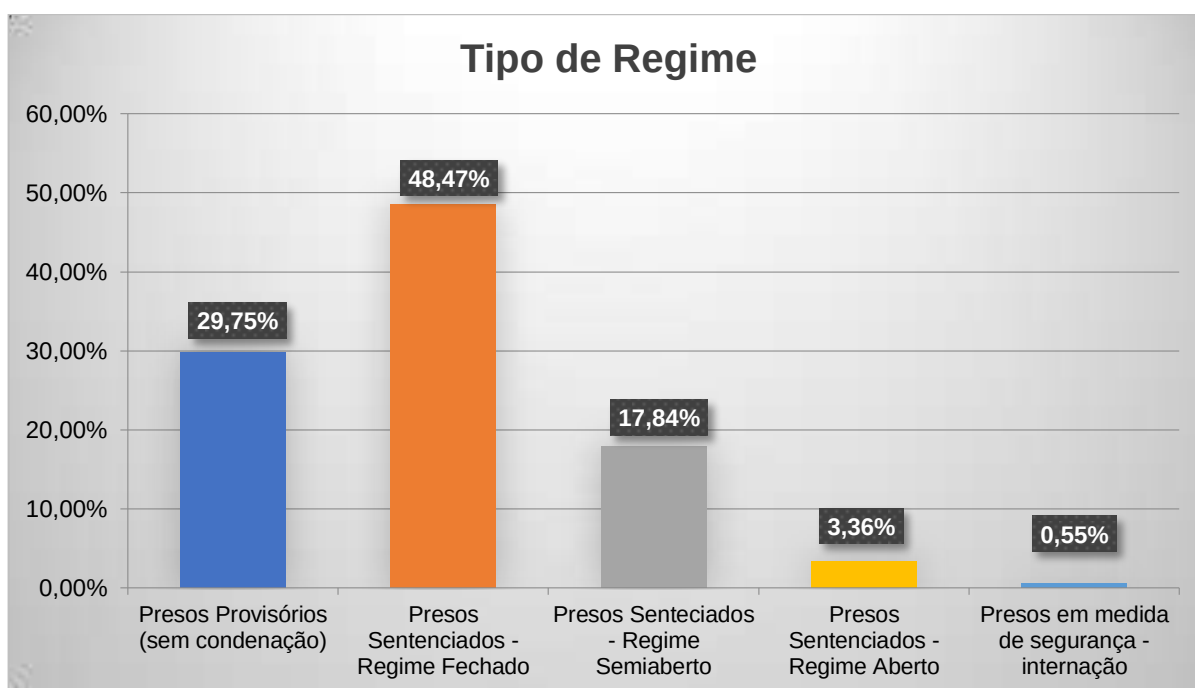
¹⁴ O indulto é uma forma de perdão da pena concedido pelo Presidente da República. É destinado aos sentenciados que cumprem pena privativa de liberdade e que se enquadrarem nas hipóteses indulgentes previstas no Decreto Presidencial, dentre elas o alcance de determinado lapso temporal e comportamento carcerário satisfatório (SEIXAS, 2015).

¹⁵ Redação dada pela Lei n. 6.368/76 (BRASIL, 1976).

comunidade, pena essa prevista para algumas situações de crimes que não ultrapassem a marca dos quatro anos de detenção¹⁶.

Outro fator importante a ser destacado nessa situação de aprisionamento são os expressivos dados acerca da prisão preventiva, entendida como um tipo de medida cautelar prevista na legislação¹⁷ que permite às instâncias judiciais e executoras a interdição da liberdade de ir e vir, em caráter provisório, até julgamento realizado. Vejamos no Gráfico I, abaixo, alguns dados acerca da distribuição da pena de prisão segundo seu tipo de regime:

Gráfico I: Pessoas privadas de liberdade pelo tipo de regime da prisão



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Infopen/Depen (BRASIL, 2019).

Conforme dados, a porcentagem de presos cumprindo pena em regime provisório ultrapassa a marca dos 33% com relação aos outros regimes previstos na legislação brasileira. Impresso em números quantitativos, os dados representam duzentos e vinte e dois mil e quinhentos e cinquenta e oito pessoas em situação de privação de liberdade “sem condenação”.

Conforme Pereira, Cardoso e Carvalho (2018), estudiosos indicam que a medida cautelar da prisão provisória está posta na legislação como uma exceção,

¹⁶ Redação dada pelas Lei n. 9.099/95 (BRASIL, 1995) e a Lei n. 9.714/98 (BRASIL, 1998).

¹⁷ A prisão Preventiva está prevista no título IX do Código de Processo Penal e, numa escala maior, na Constituição da República Federativa Brasileira (BRASIL, 1988).

isto é, quando a natureza do crime e seu executor inferir perigo grave para outrem e/ou a segurança social. O problema destacado por esses estudiosos é que a exceção passou a ser regra e juristas usam do aparato da lei de forma indiscriminada, elevando o percentual de pessoas em situação de privação de liberdade e inflamando ainda mais a situação dramática da superlotação carcerária.

A decretação de uma prisão cautelar é a interferência mais agressiva do Estado na vida e na dignidade do indivíduo, pois, além da segregação em si, o cárcere produz intensa estigmatização social e psicológica. Não se pode, pois, banalizar a prisão preventiva, já que seus efeitos criminógenos, mais que ressocializar o agente, causam profunda desagregação dos valores da pessoa, inserindo-a em um contexto capaz de afetar de maneira definitiva qualquer processo de socialização (PEREIRA; CARDOSO; CARVALHO, 2018, p. 9).

Segundo a literatura especializada, há uma banalização da medida cautelar da prisão provisória, questão essa inflamada pela mídia, pois a pena de prisão vai ao encontro dos anseios sociais por uma sensação, ainda que falsa, de maior e melhor segurança pública. O que se vê nos noticiários policiais são palcos iluminados para as grandes cenas de prisões, usadas de maneira negligente e agressiva aos direitos de dignidade da pessoa humana. Todavia, se os problemas começam fora dos muros das instituições prisionais, dentro a situação se agrava ainda mais.

Há uma legislação que prevê funcionalidades mais abrangentes para a pena de privação de liberdade. As indicações de trabalho, estudo, leitura, assistência religiosa, entre outros objetivos, querem a ocupação do tempo ocioso em que os sujeitos encarcerados estão condicionados. Contudo, manter pessoas presas é demasiadamente oneroso para o Estado e garantir o acesso aos direitos remanescentes destes sujeitos parece não ser prioridades do poder executivo, o que estimula que a cultura organizacional interna das unidades prisionais, ofereçam atividades apenas para alguns privilegiados e que tratem direitos como benefícios para aqueles que cumpram critérios pré-estabelecidos.

Andrade e Ferreira (2014) consideram que a sociedade passa por uma situação de aprisionamento de pessoas que só foi identificado em poucos momentos da história da humanidade¹⁸. Esse fenômeno atual, que em mais de duas décadas

¹⁸ Os autores citados referenciam Foucault quando comparam o fenômeno do aprisionamento ao momento da “grande internação” descrita por este.

apenas cresceu, instalou problemáticas que fugiram do controle do Estado, ocasionando efeitos complexos de serem revertidos a curto, médio e até mesmo, em longo prazo. Isto é, o fenômeno potencial do aprisionamento em massa num breve espaço de tempo possibilitou, no cenário carcerário, transformações de ordem organizacional que demandaria mobilizações inexperientes dos agentes executores da política de execução penal.

O evento do “Massacre do Carandiru” em 1992 colocou em questão a preparação das instituições repressivas em lidar com situações de crise. Varella (1999), em sua obra “Estação Carandiru”, relata que, por motivos desconhecidos às autoridades, ocorreu logo nas primeiras horas da manhã do dia 02 de outubro de 1992 um motim no pavilhão nove, inflamado pelas situações em que eram custodiados os mais de seis mil detentos. Esse motim tomou proporções maiores, resultando na intervenção da tropa de choque durante a noite do mesmo dia. Na ocasião, em meio ao escuro e enquanto a cidade dormia, foram executados cento e onze custodiados na casa de detenção de São Paulo¹⁹.

O Estado não atendendo eficientemente os direitos básicos de populações em vulnerabilidade social causa exclusão e os problemas que essa exclusão corrobora se agrava drasticamente quando inserimos o fator da prisão na vida dos sujeitos atingidos por esta. A falta do Estado em promover saúde, educação, assistência jurídica, segurança, entre outras demandas, mobilizou organizações estruturais entre as pessoas privadas de liberdade, com objetivos, inicialmente, de resistir aos abusos de poder e atentados contra a dignidade humana frequentemente presentes na dinâmica carcerária. Esses grupos atualmente são conhecidos pelo nome de “facções criminosas”, responsáveis por comandar o crime organizado em todo território nacional.

No Brasil, um estudo desenvolvido por Coelho (2000)²⁰ aponta fatores importantes para entendermos o surgimento dos grupos de facções que hoje comandam grande parte das unidades prisionais da federação. O regime de custódia, ao qual os internos penitenciários estão condicionados, só se faz possível

¹⁹ O termo “execução” utilizado nos argumentos desse estudo vai ao encontro das conclusões do Núcleo de Estudos sobre Crime e Pena da FGV/Direito de São Paulo, que ao analisar os cento e onze laudos necroscópicos, indicou distintas características de execução, na maior parte dos casos, disparos contra a cabeça e o tórax e de modos disferidos a curta distância das vítimas (TORRES, 2017).

²⁰ Esses estudos foram pioneiros em meados da década de 80 e contribuíram para análises sociológicas das relações informais que moldam o cotidiano prisional.

com a colaboração destes. Dessa maneira, frente à situação do cárcere, a segurança, a disciplina e a tranquilidade das prisões estariam intimamente ligadas às negociações entre agentes executores das penas e apenados (COELHO, 2000). No entanto, a colaboração referenciada só poder-se-ia ser obtida por meio das negociações entre lideranças da população carcerária e da administração destas, corroborando assim para uma repartição do poder entre presos e administradores.

Nesse sentido, houve um reconhecimento “informal” das estruturas de poder arbitrárias no cerne da população carcerária, depressa, as lutas por postos de liderança eram incessantes, pois na visão dos custodiados, estas viriam como sinônimo de poder e privilégios frente à prisão. O problema é que a política interna do cárcere sempre foi demasiadamente violenta. Assim, em geral, as múltiplas disputas de poder estariam regadas a sangue.

A distribuição do poder de gerir a população prisional entre administração e presos se realiza pela incompetência e incapacidade do poder público em se constituir como instância gestora e mediadora na prisão, o que mina sua legitimidade e sua autoridade tornando impossível qualquer política de transformação – no sentido da adequação do seu comportamento às leis sociais – da população que está sob sua custódia (DIAS, 2011, p. 216).

Esses tipos de acordos informalizados no cotidiano da dinâmica carcerária mostrou uma fragilidade acentuada do Estado, atrelado ao fato de que a população carcerária na prática geralmente é deixada a mercê de qualquer política de conduta, onde, por um lado, mandava quem dispusesse do prestígio oriundo de demonstração de poder pautados na violência e, por outro, a ação dos agentes do Estado que distribuíam punições igualmente violentas na ausência de critérios claros ou regulamentações oficiais. Criou-se combustível para a organização da criminalidade, de início dentro das unidades prisionais, posteriormente fora dos muros do cárcere. É nas brechas deixadas pela omissão do poder público que o Primeiro Comando da Capital (PCC) nasce e cresce (DIAS, 2011).

O PCC foi criado no ano de 1993²¹, no Anexo da Casa de Custódia de Taubaté - SP²². Este presídio, à época, era conhecido pelos maus-tratos, abusos de

²¹ É sintomático que o ano de criação do PCC seja 1993: um ano após o Massacre do Carandiru que, longe de se constituir como episódio isolado, representa o ponto mais alto de uma política de segurança não afinada com o respeito dos direitos humanos, que estavam em curso de 1987 (DIAS, 2011, p. 218).

poder e rigorosa disciplina. Nesse contexto, durante um jogo de futebol realizado no dia 31 de agosto de 1993, onde disputavam-se dois times intitulados “o comando caipira e o primeiro comando da capital”, o PCC assassinara dois jogadores do time rival. Assim, temendo a repressão da administração da unidade prisional, formalizou-se um acordo verbal de que qualquer punição dada contra algum membro do time provocaria represália de todos os membros do grupo. “Por um processo que nunca ficou muito claro, esse agrupamento de aprisionados passou também a exigir garantias de direitos previstos na Constituição Federal e legislações próprias para o tratamento de preso aos diretores de unidades prisionais” (TORRES, 2017, p. 107).

Inicialmente, acometido pelo indeferimento das fragilidades postas, o Estado negava a articulação do crime organizado e a existência de facções criminosas mantidas no cerne das instituições estatais. Fora a partir de 2001 que o PCC saiu do anonimato e demonstrou sua capacidade de articulação. Na ocasião, houve uma megarrebelião que atingiu vinte e nove unidades prisionais paulistas, fato este nunca visto antes no Estado brasileiro. Posteriormente, o grupo superou ainda mais o ordenamento de visibilidade pública, quando em maio de 2006 explodiu uma onda de ataques numa enorme demonstração de forças dentro e fora dos presídios, evento este midiaticamente conhecido como “o ataque do dia das mães”. Na ocasião foram mobilizadas setenta unidades prisionais paulistas e promoção de ataques aos órgãos de segurança pública e da sociedade civil, alastrados também em alguns estados do País (DIAS, 2011; TORRES, 2017).

Esses dois grandes eventos destacados serviram para explicitar o *modus operandi* do PCC enquanto facção do crime organizado.

Os ataques tomaram uma repercussão gigantesca nos noticiários brasileiros e internacionalmente, fatos que, somados à falta de informações das instituições (federais e estaduais) causaram pânico generalizado e estabeleceram, em certa medida, um estado de anomia social, disseminados pelos relatos de sensação de terror e insegurança da população (TORRES, 2017, p. 113).

²² Os estudos já citados de Coelho (2000) fazem análises do contexto social que possibilitou o surgimento das organizações criminosas no estado de São Paulo. Com isso oferece destaque ao PCC pelo fato da dimensão estrutural tomada pela facção. Entretanto, outros estudos apontam que mesmo antes de 1993 alguns grupos criminosos já possibilitavam organizações no estado do Rio de Janeiro, mesmo que ainda de forma tímida (RAMALHO, 2002).

Além destas ações orientadas pelo PCC, ainda havia outro fator agravante: é que as rebeliões que reivindicavam pautas das organizações criminosas dentro dos presídios, em geral, eram dramatizadas por verdadeiros cenários de horror oriundos da violência efetuada entre os presidiários, de um lado para legitimar o poder e de outro para pressionar a adesão de membros à organização criminosa. Assim, era comum que os jornais em suas folhas policiais noticiassem a brutalidade imprimida em corpos esfaqueados, esquartejados, decapitados, carbonizados, etc.

Doravante, estava sendo indubitável que o Estado havia perdido o controle da situação e necessitava de mobilizações estratégicas para combater e/ou diminuir as variantes que deixaram em colapso o sistema prisional. Salla (2006) entende a negligência do estado quanto aos seus deveres de cidadania e às faltas acometidas antes e depois da situação de aprisionamento. Desta última são expostas fragilidades em gerir as prisões, em prover proteção à vida dos presos e a assegurar assistências básicas, o que possibilitou seus redirecionamentos às vorazes articulações das organizações criminosas²³.

Os eventos que ocorreram dentro dos muros das penitenciárias brasileiras entre a transição do século decretaram um alerta maior e motivou várias denúncias sobre as reais condições dos presídios e da população carcerária, em especial o massacre do Carandiru que ganhou a cena social e obteve como desfecho a organização de militantes e intelectuais em defesa dos Direitos Humanos, que doravante associaram-se para lutar e cobrar por iniciativas políticas que possuísem potencial de minimizar os impactos dessa situação caótica.

As discussões da remição pelo estudo que sucedeu o aparato de remição pela leitura estiveram sintonizadas com os fatos e fatores descritos acima. A inserção da temática de educação em prisões surge como garantia de Direitos Humanos, universais e inalienáveis e só foi possibilitada por intermédio das articulações de grupos²⁴ que se preocupavam com a ampliação desses direitos, nas

²³ É sintomática a adesão cada vez mais crescente de membros às associações criminosas, como já faladas anteriormente. O Estado, por interesses diversos, não prioriza a garantia de direitos que construam sentimentos de pertencas às pessoas privadas de liberdade, isto por um lado. Já por outro lado, as associações criminosas conseguem chegar perto dos sujeitos suprimindo com a falta do Estado frente às necessidades mais urgentes dessas pessoas: assistência jurídica, proteção aos familiares, possibilidades de ascensão financeira, etc. Logo, percebe-se que a situação é muito mais complexa do que sopesa a pena do aprisionamento por ela mesma.

²⁴ Esses grupos foram compostos inicialmente por duas frentes, sendo uma articulada pelas entidades e associações não governamentais e especialistas intelectuais no estado de São Paulo. Os documentos recuperados mostram que o debate se constituiu por ações relacionadas às entidades como a Pastoral Carcerária ligada à Igreja Católica, a Associação Juízes pela Democracia (AJD) e

quais por anos foi tema de intensos debates oriundos de projetos que tramitavam no Congresso Nacional (TORRES, 2017).

2.2 Remição pelo estudo

Uma parcela de extrema importância para o entendimento de legislações mais específicas voltadas à remição pela leitura, perpassa pelas lutas de garantia do direito à educação dentro do sistema prisional. Logo, para falar sobre direito à educação de pessoas em situação de privação de liberdade, não podemos desconsiderar a importância das articulações provenientes da remição pelo estudo, precursora e motivadora principal da remição de pena pela leitura.

Como já falado, a legislação que prevê direitos básicos a sujeitos no cárcere não é dada por simplesmente uma compreensão unilateral da necessidade desses direitos, muito menos por preocupações do poder executivo em prover um sistema penitenciário mais abrangente com as interpretações da socialização. Distantes desses entendimentos, direitos dos sujeitos presos, em especial o direito à educação só foi possível por meio de lutas e debates incansáveis que militantes e intelectuais veem realizando há décadas.

Dentre os estudos da literatura especializada, consideraremos três fatores substanciais para uma promoção do direito à educação dentro das penitenciárias brasileiras e colaboradora de uma organização mais efetiva acerca das práticas de estudo entre os muros da prisão. A saber: o Projeto Educando para a Liberdade e suas dimensões; a realização de seminários estaduais e nacionais a despeito da temática e a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Prisionais dada pela Resolução n. 3/09 (BRASIL, 2009).

Torres (2017) aponta que foram muitas articulações necessárias para o fortalecimento da discussão supracitada, de colaboração em diferentes instâncias, principalmente interministeriais, nos quais a parceria mais importante firmou-se em 2005 entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, ocasião em que sistematizou-se um protocolo entre esses ministérios com o objetivo de conjugar esforços para implantação de uma política nacional de educação em prisões.

Nesse ínterim, o Projeto Educando para a Liberdade, de criação do Prof. Dr. Timothy Denis Ireland²⁵, vinculou-se e motivou o debate em caráter consubstancial (TORRES, 2017).

[...] educando para a liberdade, na sua primeira fase, teve como desafio a sensibilização para a oferta de educação nas prisões. O seu objetivo central foi estimular a administração penitenciária, bem como preparar os diversos atores que atuam na execução direta da proposta a ser demandada [...] Objetivando estruturar tal política, uma série de atividades foi desenvolvida ao longo do ano de 2006, destacando-se entre elas: (i) as resoluções do Programa Brasil Alfabetizado, que incluíram a população prisional entre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; (ii) a parceria com a UNESCO e o governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais e do primeiro seminário nacional sobre educação nas prisões [...] (iii) a decisão dos dois ministérios de investir na construção de políticas estaduais de educação prisional, por meio de convênios com 12 estados e do repasse de recursos financeiros visando à melhoria das condições de atendimento em nível local [...] (UNESCO *apud* TORRES, 2017. p. 169).

A criação do Projeto Educando para a Liberdade num momento de crise foi uma atitude intelectual e bem estratégica, pois o interesse e comprometimento coletivo com as questões que se vinculavam à educação em prisões, possivelmente estavam intercalados com as preocupações e pressões sociais por políticas mais efetivas no aprisionamento, dado os fatos que estavam ocorrendo no seio da sociedade brasileira²⁶, onde transformações estruturais estariam emergindo nos cenários das penitenciárias.

Um das ações gloriosas resultantes das articulações providas pelas parcerias firmadas na consolidação do educando para a liberdade, foram os seminários estaduais e nacional, entre 2005 e 2006, a despeito das questões envolvendo a educação de pessoas presas. Cumprindo as pautas do projeto, cujos objetivos iniciais estariam fortemente ligados às estratégias de reconhecimento e mobilização de agentes responsáveis pela execução penal, os seminários obtiveram a responsabilidade de proporcionar interações de “professores, membros do sistema

²⁵ Timothy Denis Ireland é um cidadão britânico, com doutorado em Manchester, que congrega empatia pelas questões envolvendo educação em prisões desde seus primeiros contatos com o cárcere no ano de 1970, ainda na Inglaterra. Na ocasião, o professor fazia visitas de comunicação a um jovem surdo detido no sistema penitenciário inglês, enquanto ainda assistente social (TIMOTHY, 2017). Segundo pesquisas de Torres (2017, p. 167), a história da política educacional para custodiados no Brasil reconfigurou-se, em certa medida, ao cruzar com Timothy Denis Ireland.

²⁶ Ratifica-se as rebeliões orquestradas pelo PCC no ano de 2006.

de justiça criminal (juízes, promotores, defensores públicos), operadores penitenciários, egressos e custodiados da justiça”, etc. (TORRES, 2017, p. 171).

Além desses objetivos, os seminários²⁷ foram pontos referenciais para aproximação dos intelectuais e militantes envolvidos com a temática, bem como responsáveis por dar visibilidade pública da discussão a nível nacional. Os desdobramentos obtidos nos seminários citados corroboraram para a formulação das “Diretrizes Nacionais para a Educação de Apenados”, posteriormente incorporada na íntegra à Resolução n. 3/09 do Conselho Nacional de Políticas Criminal e Penitenciária (CNPCCP).

Os documentos e as práticas e pautas desenvolvidas durante os seminários, financiados com poucos recursos, tornaram-se o marco político-documental na constituição da política nacional em prol da garantia de direitos à educação e da remição de pena. Nessa direção, pode-se dizer que o educando para a liberdade compôs parte das iniciativas que levaram a superação de barreiras impostas à efetivação da educação de presos (TORRES, 2017, p. 175).

O documento compreende que a educação é um mecanismo de reinserção social dos apenados, que a garantia da educação faz parte de uma parcela jurídica que prevê a garantia de direitos fundamentais e podem contribuir para uma experiência de aprisionamento mais digna e de modo que possa preparar o sujeito para o convívio social. Para a política destacada, a educação deve ser oferecida na direção da construção de cidadanias mais críticas, possibilitando aos sujeitos o pertencimento nas discussões políticas, da vida em sociedade, da realização plena de seus direitos e deveres e na participação crítica dos mecanismos da cultura prisional, inclusive de suas transformações (IRELAND, 2011). Pois, a cultura da prisão somente está sendo possível sofrer alterações a partir da institucionalização de oferta de educação.

Firmadas as parcerias que viriam formar o caldo das lutas em prol da organização de políticas efetivas de educação em prisões, os rumos que a legislação tomaria nos anos posteriores adotam dimensões importantes para a garantia do direito à educação e às extensões proporcionadas por esse direito, como por exemplo a discussão de remição vinculada ao exercício do estudo dentro do cárcere.

²⁷ Ratifico a importância do I seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado de 12 a 14 de julho de 2006, em Brasília-DF.

Faz-se importante destacar que as discussões relacionadas à política de remição pelo estudo não é uma discussão da atual década, mesmo que ela tenha sido intensificada nesta. Em termos legislativos, as tessituras sobre a questão da remição como benefícios atrelados ao direito educacional aparecem no congresso nacional desde o ano de 1993, pelo projeto de Lei n. 216/93. Posteriormente, vários outros projetos foram levantados sob autoria de diferentes deputados, mas só a partir de 2006, motivada pelas questões já tratadas neste capítulo, as discussões tomaram proporções maiores e durante mais de nove anos os tramites legais foram acionados para, como consequência, a aprovação da Lei de n. 12.433/11, de autoria do senador Cristovam Buarque, assinada pela presidenta Dilma Rousseff e chancelada pelo ministro da justiça, José Eduardo Cardoso e pelo Ministro da Educação à época, Fernando Haddad (TORRES, 2017).

Mudanças estruturais ocorreriam no designio da aprovação da lei supracitada. O direito à educação de pessoas em situação de privação de liberdade já era assunto sistematizado em legislação específica. A saber, a LEP trazia em seu texto, seção V, artigos 17 a 21, a responsabilidade do estado em assistir os apenados com o acesso à educação, potencializado no ano de 2010 com a aprovação da Lei 12.245/2010, que incluiu à LEP, no artigo 83, inciso IX, a obrigatoriedade de instalação de salas de aula nas unidades prisionais, como já fora discutido no primeiro capítulo (BRASIL, 2010). Entretanto, para constituir-se como garantia, o texto da LEP mostrava falhas, pois deixada de considerar fatores diversos à realização de instrução no cárcere, logo mostrando-se ineficiente para uma real efetividade da assistência educacional ao apenado.

Com a aprovação e a compreensão do texto da Lei 12.433/11, possibilitou-se um salto qualitativo na política educacional para o cárcere, pois pela primeira vez em território nacional fora entendida a natureza da remição pelo estudo, qualificando a atividade educacional em suas infinitas potencialidades e, principalmente, em seu objetivo no contexto carcerário, de oferecer ferramentas para uma melhor percepção e aproveitamento de oportunidades numa vida fora da prisão.

A Lei 12.433/11 (BRASIL, 2011, p. 1), *in verbis*, expressa que:

“Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.

§ 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar.

§ 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa.” (NR)

“ Art. 127. Em caso de falta grave, o juiz poderá revogar até 1/3 (um terço) do tempo remido, observado o disposto no art. 57, recomeçando a contagem a partir da data da infração disciplinar.” (NR)

“ Art. 128. O tempo remido será computado como pena cumprida, para todos os efeitos.” (NR)

“ Art. 129. A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles.

§ 1º O condenado autorizado a estudar fora do estabelecimento penal deverá comprovar mensalmente, por meio de declaração da respectiva unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar.

§ 2º Ao condenado dar-se-á a relação de seus dias remidos.” (NR)

Conforme preciso, após aprovação da Lei 12.433/11, os artigos de 126 a 129 da LEP passaram a vigorar com esta redação, expressando uma mudança estrutural na lei, equiparando o estudo ao trabalho em termos de remição, pois até 2011, a única possibilidade de remição pontuada na LEP estaria vinculada ao trabalho interno ou não à unidade prisional.

Com a Lei 12.433/11, a frequência escolar de 12 horas divididas num período de três dias daria o direito de o apenado remir um dia de sua pena. Para efeitos da remição, o estudo no cárcere deveria estar vinculado às atividades de Ensino Fundamental, médio, superior ou qualificação e requalificação profissional, desde que certificadas pelas autoridades educacionais competentes. Uma alternativa à educação que viera ser implementada com a lei é a possibilidade de assistência educacional à distância, pelo sistema de educação on-line. No qual os internos teriam a possibilidade de acompanhar diferentes cursos oferecidos fora das unidades prisionais, mesmo estando cumprindo pena em regime fechado.

Além da remição pela frequência escolar, os educandos internos passaram a ter remição pela conclusão de etapas da escolarização, desde que observadas as etapas já citadas no parágrafo anterior. Com efeito, a cada etapa de escolarização finalizada, um terço do tempo remido seria acrescentado no cômputo de pena cumprida. A organização dos dias de remição de pena ligados ao estudo ficou sendo de responsabilidade da administração das unidades prisionais, que estariam encarregadas de enviar declaração aos juízes responsáveis a despeito do tempo remido de cada estudante interno. O texto também prevê que os apenados deverão ter acesso à relação dos dias remidos.

Alguns estudiosos como Bonfim (2011) consideram a remição da pena como benefício em razão da educação. Assim, a educação permaneceu como um direito dos apenados e a remição um benefício ligado a este direito. Entretanto, a partir do texto da lei, a remição vigora-se também como um direito, que dentro dos termos legais, deve-se ser garantido a todos aqueles que estiverem cumprindo pena e em atividades de escolarização, mesmo sendo a prisão do tipo cautelar.

Roberto da Silva (2011) citado por Torres (2011), afirma que o texto da lei 12.433/11 aprovado banaliza a remição defendida. Explica que a lei deixa brechas nos objetivos de educação para pessoas apenadas, justifica que a lei não prestigiou apenas a certificação da conclusão de etapas da escolarização e sim a frequência escolar, possibilitando aos alunos que estudarem uma semana ou um mês, sem compromisso com a conclusão de etapas, ainda assim tenham acesso à remição.

Entretanto, mesmo com resistências e críticas, políticas que facilitam e motivam o acesso de presos à educação necessita ser vistas como otimistas, pois além de tornarem-se referências para a proteção da educação nos presídios, estas representam uma evolução e uma melhor aplicabilidade de assistências antevistas

constitucionalmente, que não garantem o exercício pleno da cidadania, mas mobilizam ferramentas e esforços para uma melhor compreensão da qualidade de cidadão e redefinem outros possíveis aspectos na atuação social mais coerente com a cidadania.

Nessa perspectiva, em paralelo às atividades educacionais que promover-se-ia remição de pena pelo estudo, práticas e recomendações foram tomando espaço no cenário jurídico com um outro entendimento atrelado ao tema da remição. A leitura por internos penitenciários possibilitou compreensões de atividades complementares ao estudo (educação institucionalizada) e a remição de parte da pena vinculada às atividades de leitura no presídio foram possibilitadas e motivadas recomendando-se a remição.

2.3 Ler e escrever no cárcere como possibilidade de remição

A atividade de leitura no cárcere é um direito institucionalizado, respaldado por políticas nacionais e internacionais, sob o olhar de diferentes vertentes. As Regras Mínimas das Nações Unidas para Tratamento de Presos (Regras de Nelson Mandela) garantem o direito à leitura em sua regra 63 e são pontos de referências para pensar a necessidade de assegurar políticas e práticas de incentivo à leitura. Assim como também confluem para o pensamento de que o acesso à literatura necessita ser colocado como expressão dos Direitos Humanos, por considerar vários aspectos coerentes à dignidade humana, com por exemplo, o direito de acesso ao conhecimento e o de formação.

Cândido (2004) enfatiza que a capacidade ficcional é uma atividade imperativa na vida do ser humano. Isso porque o sujeito cotidianamente fantasia, imagina, cria, divaga com fim de promover o equilíbrio psíquico. Ao fazer isso, o homem tende a incluir em suas expressões de vida, visões diferentes, perspectivas diferentes, equilíbrios e reequilíbrios do estado do ser, da leitura de mundo e, como consequência, da sua atuação no mundo. Assim, ainda considerando que o mesmo estudioso argumenta que Direitos Humanos são tudo aquilo indispensável à vida humana, logo, a literatura participa do conjunto dos Direitos Humanos pelo fato de ser uma ferramenta necessária à vida, em termos psíquicos.

Outra corrente que pensa a literatura como necessária aos espaços de restrição e privação de liberdade coloca a mesma numa perspectiva da

alfabetização e/ou letramento literário. Nessa visão, o acesso à leitura quer proporcionar aos sujeitos outras oportunidades do desenvolvimento psicossocial, por abranger a leitura nas práticas sociais de uso, isto é, tendo em vista que a leitura se constitui como uma prática discursiva da linguagem e permanece presente nas relações sociais em diversos contextos.

As utilidades dessa atividade para pessoas privadas de liberdade, aparentemente não só correspondem a alguma tentativa de coerência social, extrapolam a objetividade e recriam significações subjetivas ao leitor em situações diversas. Assim, para esse raciocínio, objetiva-se com a leitura oportunidades de acesso à cultura em suas infinitas possibilidades de expressão, pois “espera-se que o educando amplie sua capacidade de ler, de criar e de desenvolver questionamentos críticos acerca dos arranjos da sociedade” (PROENÇA; OLIVEIRA, 2014, p. 796).

Atualmente o texto escrito passou a ser uma extensão das práticas sociais por considerar a leitura de mundo e a sistematização do saber construído na trajetória humana sob o planeta. Pensar a leitura de mundo em seu caráter simbólico requer pensar na apreensão desses por intermédio das práticas de letramento e de como a sociedade se organiza frente a estas constituições. Não quero aqui afirmar que para viver o sujeito torna-se dependente do fator letramento. O que está sendo colocado são os processos de estruturação social e as preocupações sobre suas diferentes formas de exclusão, ou seja, a partir do escasso contato do sujeito com as práticas de leitura de mundo, são minimizadas as chances de maiores aproximações à cultura historicamente construída e aceita pelos grupos sociais e facilita espaços ociosos férteis aos mecanismos de dominação e exclusão social.

A sociedade atual se configura em torno de diversas práticas sociais, como na esfera do trabalho, no âmbito religioso, no espaço escolar, na rua, no uso das tecnologias, entre outros, que, envolvem constantemente o uso da leitura e da escrita, [...] a não apropriação da habilidade da leitura e da escrita podem ocasionar graves problemas sociais e identitários, como, por exemplo, a exclusão social, por parte dos usuários da língua (BÓZIO; MOLIM, 2016, p. 112).

Além disso, é importante observar que diante o número de sujeitos que estão inseridos em sociedades letradas, a atividade de leitura passa a ser um ato político, pois mobiliza ferramentas importantes para o pensamento crítico, justamente porque

o ato de ler pode modificar o comportamento do leitor, mexe em suas atitudes e incorpora saberes imprescindíveis para resistências políticas mais críticas.

Winchuar e Bahls (2017) consideram que o texto não só trata de transmitir normas, informações, verdades prontas, mas, para além disso, é necessário conscientizar-se de que a leitura promove a criação de novas referências, sendo essas mesmas referências indispensáveis ao âmbito do cárcere, pois pode suscitar nos leitores detentos novas e/ou diferentes formas de ver o mundo, bem como o sistema social que os cercam. Isso quer dizer que a partir da leitura são criadas possibilidades para que o sujeito interno penitenciário possa promover uma atitude responsiva frente às referências que se chegam a estes por intervenção do texto lido.

Acredita-se, portanto, que dessa forma serão desenvolvidos compreensões, conhecimentos, atitudes sociais e comportamentos que persistam além da prisão, que também permitam ao apenado uma capacitação superior e/ou um emprego e que, sobretudo, propiciem mudanças de valores e posturas mais coerentes com princípios éticos e morais de organizações sociais.

[...] notamos o poder da leitura literária em ambientes de privação de liberdade. Ao considerarmos a penitenciária como um espaço de (re)socialização, entendemos a forte contribuição que a literatura pode nos oferecer nesses espaços, uma vez que a literatura traz conceitos e temáticas que se aproximam de cada leitor, produz e (re)produz sentidos e a cada leitura forma um novo leitor. Isso é possível porque a literatura é uma forma de expressão e conhecimento, que manifesta emoções, visões de mundo, de indivíduos e de grupos (WINCHYAR; BAHLS, 2017, p. 159).

Corroborando com as visões levantadas por entendimentos construídos a partir do interacionismo em seus elementos simbólicos, as práticas de leitura são expressões substanciais para a edificação de significados, pois se configuram como um ato ativo na constituição e resgate de identidades, impulsionam referências positivas para a autoestima de sujeitos apenados e possibilitam relações com o outro de forma mais ativa, empática e crítica, logo, ler está como uma importante dimensão na construção dos significados perceptíveis no contexto social, pois, conforme Cinque e Almeida (2019, p. 2) “ler desenvolve a compreensão de uma realidade e de símbolos que caracteriza uma população”.

No Brasil, como já foi colocado anteriormente, as discussões que mobilizam ações em prol de uma cultura carcerária mais promotora de direitos, em específico o direito à educação, são discussões que se estendem há certo tempo, entretanto só no cenário mais recente é que, em termos políticos, conseguimos avançar de forma mais consistente e organizada. Em suma, as políticas que se interessaram e se interessam por estabelecer uma regulamentação a respeito da leitura no cárcere aparecem como forte aliada aos argumentos que buscam promover estudo como possibilidade de remição. A saber, o Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação nas Prisões Brasileiras (CARREIRA, 2009) destaca-se como um importante documento no cenário nacional para o direito à leitura na prisão por considerar uma série de recomendações, entre elas, um estímulo à leitura e à escrita na prisão. O documento relata que o Ministério da Educação possibilitou, no início de 2009, convênios por meio de planos de ações articulados com dezenove estados para implantações de bibliotecas em unidades prisionais.

O relatório destaca os convênios como um importante avanço que precisa ser complementado com a normalização nacional que estabeleça regras para implantação, renovação de bibliotecas, composição de acervo, acesso dos encarcerados e encarceradas, punição a gestores que mantiverem acervos fechados ou restringirem o acesso, e regras para o caso de extravio de livros, estabelecendo diferenciação com as punições disciplinares na prisão (WINCHYAR; BAHLS, 2017, p. 157).

Assim, a institucionalização da remição pela leitura toma corpo, primeiro, a partir de práticas, pois a organização da política como é posta atualmente fora posterior a práticas que já aconteciam em território brasileiro de forma incipiente e, segundo, pelo entendimento da necessidade de atividades complementares ao estudo no cárcere.

Torres (2017) destaca que o projeto de remição pela leitura foi instituído ainda no ano de 2009, no interior da penitenciária federal de Catanduvas, no estado do Paraná. Dessa maneira, as práticas de remição pela leitura incorporadas nessa penitenciária foram as pioneiras em que se têm registro no território nacional. Assim, as primeiras justificativas que foram apreciadas a favor da política de remição por leitura colocam “a necessidade de atividades motivacionais, educacionais e, especialmente, que ocupassem o interior da Penitenciária Federal de Catanduvas/PR, sendo a leitura e a possibilidade de resenhar livros adequadas ao

regime de segurança da unidade” (MORO; BORDIGNON; SILVA (2015) *apud*, TORRES, 2017, p. 235).

Nesse ínterim, é importante destacar que no ano de 2009, mesmo que as discussões estivessem acaloradas em relação ao estudo como possibilidade de remição de parte da pena, ainda não se tinha previsão para regularização desta política em território nacional, fato que apenas ocorreria, como vimos, no ano de 2011. Em relação à leitura em específico, havia apenas poucas recomendações e insuficientes políticas que não mais fazia além de citar a necessidade do estímulo à leitura nas unidades prisionais²⁸.

Torres (2017, p. 236) sustenta que o desafio maior para um frutífero entendimento acerca da leitura como possibilidade de remição em território nacional “era associar interpretações que aliassem o estudo formal à leitura no campo da formação não formal”. Além de que a política da forma que estaria postulada não era agradável ao gosto comum dos estados, pois no estado de São Paulo havia uma regulamentação que ordenava os internos penitenciários à leitura dos textos bíblicos (MELO, 2018).

Entretanto, mesmo com resistências e entendimentos contrários aos argumentos levantados por juristas e intelectuais, a política de remição pela leitura fora efetivada nacionalmente em caráter de recomendação, principalmente após a aprovação da remição pelo estudo, que deu força aos engajamentos necessários para sua efetividade. Primeiramente, a Portaria de n. 276/12 instituída pelo Depen, disciplina o projeto de remição pela leitura no âmbito das penitenciárias federais (CNJ, 2012) e, em seguida, a Recomendação de n. 44/13 consolida as bases necessárias para efetivar-se o aparato de remição pela leitura no território brasileiro (CNJ, 2013).

É importante destacar, para não haver confusões, que a Recomendação n. 44/13 não faz alterações na LEP, mesmo que o Projeto de Lei n. 3.216/15, ainda não aprovado, peça alterações para o acréscimo de leitura como remição. A recomendação em questão é uma extensão do entendimento postulado no artigo 126 da LEP, porém, a política responsável pelas alterações em termos de remição se limite à Lei 12.433/11, que institui a remição pelo estudo nas unidades prisionais.

²⁸ É o caso da Resolução n. 3/09, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), na qual entende em seu artigo 3º, inciso IV, que a oferta à educação em unidades prisionais precisa estar associada às ações de fomento à leitura (BRASIL, 2020).

Destarte, é perceptível mobilizações na política brasileira em favor de uma experiência de cárcere mais coerente com visões de educação emancipadora em que protagonismos são estimulados ao encontro da reintegração social do apenado que estando sujeitos a diferentes possibilidades de acesso e pertencimento à cultura do espaço social em que vive, possuem potencial para abarcar outras referências e perspectiva de futuro e de vida. Dessa forma, políticas que corroboram para tais compreensões são importantes ferramentas na construção de um ambiente carcerário mais libertador, necessários para coordenações de autonomias e personalidade menos sujeitas às designações sociais que estigmatiza e seleciona.

Assim, os termos da Recomendação nº. 44/13 (CNJ, 2013, p. 2), em seu artigo 1º, inciso V, alíneas de “a” a “f” sugerem que:

V - estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, nos termos da Lei n. 7.210/84 (LEP - arts. 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII), observando-se os seguintes aspectos:

a) necessidade de constituição, por parte da autoridade penitenciária estadual ou federal, de projeto específico visando à remição pela leitura, atendendo a pressupostos de ordem objetiva e outros de ordem subjetiva;

b) assegurar que a participação do preso se dê de forma voluntária, disponibilizando-se ao participante 1 (um) exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras, de acordo com o acervo disponível na unidade, adquiridas pelo Poder Judiciário, pelo DEPEN, Secretarias Estaduais/Superintendências de Administração Penitenciária dos Estados ou outros órgãos de execução penal e doadas aos respectivos estabelecimentos prisionais;

c) assegurar, o quanto possível, a participação no projeto de presos nacionais e estrangeiros submetidos à prisão cautelar;

d) para que haja a efetivação dos projetos, garantir que nos acervos das bibliotecas existam, no mínimo, 20 (vinte) exemplares de cada obra a ser trabalhada no desenvolvimento de atividades;

e) procurar estabelecer, como critério objetivo, que o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra, apresentando ao final do período resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade prisional;

f) assegurar que a comissão organizadora do projeto analise, em prazo razoável, os trabalhos produzidos, observando aspectos relacionados à compreensão e compatibilidade do texto com o livro trabalhado. O resultado da avaliação deverá ser enviado, por ofício, ao Juiz de Execução Penal competente, a fim de que este decida

sobre o aproveitamento da leitura realizada, contabilizando-se 4 (quatro) dias de remição de pena para os que alcançarem os objetivos propostos;

Como já vimos, a recomendação de remição pela leitura surge do entendimento de atividades complementares ao estudo, como forma de potencialização dessa atividade e objetiva, além disso, ampliar as oportunidades de aprendizado e ascensão na reintegração do apenado ao convívio social fora da cadeia. Para isso, visando contribuir neste objetivo, a federação recomenda aos estados a efetivação do projeto de remição pela leitura, em que, por um lado, beneficia leitores já em atividade do âmbito carcerário e por outro, estimula a adesão de apenados à descoberta das potencialidades pertencentes ao ato de ler.

Para concessão da remição estabelecida pelos critérios da atividade de leitura, a Recomendação de n. 44/13 segue a mesma linha de pensamento da lei n. 12.433/11 e indica que a administração das unidades prisionais estariam responsáveis em estabelecer comissão de avaliação das resenhas escritas pelos leitores detentos, bem como pelo envio da avaliação ao Juiz de Execução Penal competente, a fim de que este decida sobre o aproveitamento das resenhas escritas e compute os dias remidos como pena cumprida na contabilização do prazo penal do sujeito.

Godinho e Julião (2019), em estudo que levou em consideração um projeto de extensão num presídio feminino no Rio Grande do Sul, cuja natureza do projeto considera a remição de pena pela leitura como atividade básica, percebem que a política de remição pela leitura, a depender dos termos em que ela for interpretada, possibilita um ataque ao direito à educação/estudo, por considerar interesses políticos e econômicos consoante aos tipos de atividades realizadas.

Os estudiosos sugerem que o interesse maior na criação dessas atividades como possibilidade de remição pode não estar vinculados à elevação dos níveis de letramento entre os apenados, mas sim, em servir como medida paliativa à ausência de alternativas à educação de uma parcela desses sujeitos em questão. Acreditam que a falta de escolas nos estabelecimentos federais motivou a realização de atividades educativas como compensação a uma pequena parcela de apenados que concluiu o ensino médio, mas não tem acesso ao ensino superior devido à negação sistemática de pedidos de escolta para frequentar a graduação, constituindo, pois, uma violação do direito à educação.

Dessa forma, a preocupação que se coloca é sobre se as propostas empregadas podem estar servindo para reduzir experiências de escolarização no âmbito prisional. Por um lado, os argumentos apontados pelos autores são contundentes e elucidam complexas relações no organismo do sistema penitenciário. Coloca em xeque várias questões: orçamentária, organizacional, filosófica, pedagógica, política, etc. Entretanto, para garantia de mínimas condições de oferta do Ensino Superior, questão central na crítica levantada pelos autores, o sistema penitenciário ainda precisa priorizar muitas outras coisas em termos educacionais, como por exemplo, o ensino fundamental que é de oferta obrigatória e ainda assim atinge uma parcela muito baixa no cenário carcerário.

Por outro lado, algumas penitenciárias em âmbito nacional, considerando as questões de impacto logístico e orçamentário, estão com iniciativas de educação superior à distância e ainda sim ofertam projetos de leitura para a livre adesão dos estudantes²⁹, refutando, pois, as preocupações levantadas a respeito de substituição da escolarização por projetos de leitura. Dessa forma, mesmo de modo ainda tímido, algumas alternativas estão sendo tomadas para resistir a essa tendência.

No contexto brasileiro, há três principais possibilidades de remição de pena prevista em política específica que muitas vezes são dinamizadas como um conjunto para o assegurar o direito à formação nesses espaços, a saber: 1 - remição de pena pelo trabalho, que considera os dias de trabalho para fins de remição; 2 - remição de pena pelo estudo, na qual considera a frequência escolar e o aproveitamento do estudo em conclusão de modalidades da escolarização; e por fim 3 - remição de pena pela leitura, em que obras literárias lidas e resenhadas estão sujeitas à possibilidade de remição.

Desse modo, o próximo capítulo se debruçará de modo mais específico ao contexto da remição da pena pela leitura e investigará a prática dessas atividades na penitenciária Desembargador Silvio Porto na cidade de João Pessoa/PB, por meio dos significados constituídos por apenados que participam do projeto de remição pela leitura. Assim, pretende-se dar voz aos sujeitos em privação de pena e verificar a forma que as ações educativas a partir do ato de ler pode servir à pena privativa de liberdade e sua dimensão socioeducativa.

²⁹ Ver o livro “Ler e escrever na prisão: experimentações em Tocantinópolis” de organização de Aline Campos, onde relata uma série iniciativas educacionais numa cadeia pública na cidade Tocantinópolis - TO (CAMPOS, 2019).

3 OUVINDO AS VOZES DAS CELAS DE LEITURA: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS A PARTIR DO ATO DE LER.

*E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado,
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.
(Belchior)*

Ouvir as vozes das celas de leitura significa dar protagonismo às interpretações que os sujeitos em situação de privação e restrição de liberdade constroem ao longo de suas experiências de cárcere e frente às práticas desenvolvidas nesse contexto, isto é, a convivência, as adaptações e as interpretações das formas em que a dinâmica carcerária está sendo organizada. Para este estudo, em específico, interessa mais a investigação dos significados construídos no envolvimento voluntário de internos penitenciários nos projetos de leitura realizados no interior da penitenciária Desembargador Silvio Porto.

Nos capítulos anteriores, além de descrever os procedimentos de pesquisa, debruçamo-nos em estudar brevemente o movimento de fatores sociohistóricos que refletiram e refletem o espaço da prisão e suas práticas, como também colocamos em discussão os problemas e as possíveis alternativas para repensar algumas questões complexas que acomete o cárcere. Nesse capítulo, em específico, adentraremos com mais detalhes nas análises das questões de pesquisas que fundamentaram as teorizações aqui postuladas e igualmente são produtos do estudo e das possíveis dimensões teóricas em que se sustentam.

Assim, realizados os procedimentos de análise dos dados sistematizados, três categorias analíticas aparecem como base para discussões e reflexões, são elas: 1) a função do cárcere é (re)pensada pelos apenados como explicitação punitiva e forma disciplinar do comportamento e da prática social; 2) A oportunidade de realização de leituras no ambiente penitenciário proporciona resignificação da experiência carcerária ilustrando possíveis cenários de uma execução de pena melhor conjecturada em termos de socioeducação e; 3) O projeto de remição por leitura como motivacional e elucidativo de práticas mais eficazes de educação e formação de leitores no espaço da prisão.

3.1 A experiência de cárcere e seus significados para internos penitenciários

A pena privativa de liberdade entre suas reformas desde o século XVIII levanta intensas discussões sobre seus mecanismos, seus objetivos e suas formas prescritivas de produzir e/ou reproduzir imaginários sociais cristalizados. No reconto das narrativas concedidas pelos sujeitos da pesquisa, a categoria da pena privativa de liberdade aparece numa frequência expressiva e agrega significados que na medida em que se distingue nas histórias, torna-se comum e elucidativo das práticas concernentes à instituição penitenciária.

[...] a função do cárcere é uma função totalmente desanimadora, porque acho que não tem coisa melhor na vida do que a liberdade, então para mim é uma experiência horrível (S1).

[...] eu acho o sistema carcerário muito falho, muito falho mesmo. Muitas coisas aqui dentro são fictícias e não atingem objetivos [...] é um sistema que hoje não dá condições, mesmo para aquelas pessoas que queiram mudar de vida, ele não dá oportunidades (S3).

[...] quando eu fui para o manicômio judiciário, lá foi uma das maiores e piores experiências da minha vida, eu rogo a todos que cuidem em chegar a uma forma de implodir aquele lugar, pois ali é um lugar altamente sub-humano, é um lugar que as pessoas não entram em caráter curativo, entram em caráter punitivo [...] (S5).

[...] o objetivo do cárcere é para a pessoa que errou reconhecer que não vale a pena estar no mundo do crime e viver a vida como deveria viver, mas assim, pela quantidade de pessoas que vivem no cárcere se torna mais difícil cumprir com isso. (S6).

Esse grupo de entrevistados apontam para suas experiências de cárcere e relaciona-as a um caráter estritamente punitivo, pensado e estruturado para os sujeitos pagarem por suas transgressões, sem destacar, *a priori*, funções outras que venham acompanhar a punição por si só.

S1 afirma um apreço pela liberdade a despeito do seu aprisionamento, mesmo ciente das práticas que corroboraram para esta condição, afirma a experiência horrível pela qual está sujeitado e destaca o cárcere como desanimador. Questionado sobre esse aspecto desanimador que o sujeito cita, o mesmo ratifica que o cárcere assim é para a vida, para as prospecções de futuro e para o sentimento de liberdade. Nessa direção, S2 percebe o sistema prisional e aqui inclui a unidade onde cumpre pena como igualmente falhos. O sujeito destaca

incoerências nas ações que são realizadas no ambiente carcerário e mesmo estando inseridos em práticas educacionais diz que muitas das coisas não atingem os objetivos, pois as condições são precárias e as oportunidades para uma melhoria de vida são insuficientes.

As dimensões que os sujeitos percebem em suas experiências mantêm fortes ligações com as questões que envolvem o aparato teórico da “questão carcerária brasileira”. As alternativas para as problemáticas que invadem o cárcere ainda são pouco protagonizadas e quando bem-sucedidas agrupam apenas uma pequena parcela do universo potencial que deveriam alcançar. Conceber o cárcere como uma instituição total que não dialoga e nem prevê ações conjuntas com assistencialismos necessários reforça a perspectiva de segregação social e rechaça as oportunidades possíveis que podem ser produzidas nesta dinâmica.

O universo prisional escapa não apenas a percepção e controle humanos, mas também aos instrumentos que se construíram para seu aprimoramento. Apesar de extremamente engenhosos em suas arquiteturas, tem sua genialidade surpreendida quando descobre a fuga de um infrator que saiu pela porta da frente e certamente será mais um reincidente (RIBEIRO, 2011, p. 38).

Assim, considera-se que mesmo com todo aparato protetivo e os objetivos de separação social entre os sujeitos marginalizados e a sociedade civil, a sensação de segurança que as grades do cárcere reforçam são questionadas pela própria atuação deste que adentra num complexo ciclo vicioso e falha seja lá em qual objetivo que tenha: o de segurança, o de reabilitação ou o de formação. Os números expressivos da população carcerária e as problemáticas que esses causam tornam cada vez mais complexos o controle e a aplicação de alternativas promissoras para a execução da pena em suas potencialidades.

Na mesma direção, S5 reforça a sensação de sua experiência num manicômio judiciário como a maior e a pior da sua vida, percebe as dimensões punitivas do contexto que é também de aprisionamento e considera o ambiente como sub-humano para o objetivo a que se insere. S6 retoma a discussão da população carcerária e afirma ser difícil trabalhar num sentido de reforçar medidas para a evasão ao crime. Com isso, outros significados aparecem e a prisão não se limita ao espaço de execução da pena com um fim nela própria. S6 distingue o cárcere como oportunidade de reavaliações necessárias e como alternativa a

criminalidade. No entanto, desacredita nessa potencialidade ao enxergar as problemáticas organizacionais em que o sistema se insere. Assim, são apontados elementos penitenciários à execução da pena.

Foucault (2015) explica que o elemento penitenciário seria corretivo à prisão, isto é, na perspectiva da prisão temos o depósito de sujeitos transgressores, recolhido dos grupos sociais em que participava e segregado em espaços que serviam mais como depósitos sem outro objetivo explícito além de absorver uma população em que todos gostariam de se livrar: os marginalizados. Em decorrência disso, as prisões aparecem com formas diferentes da coerção penal por si só é uma coerção diferente que busca algo considerado mais positivo e contínuo que é a inculcação de condutas, ou seja, pretende-se que a prisão modifique a conduta do indivíduo.

A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo [...] enfim ela dá um poder quase total sobre os detentos; [...] ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido, seu modo de ação é a coação de uma educação total (FOUCAULT, 1997, p. 210).

As falhas que o sistema penitenciário apresenta não apenas são sentidas pelos sujeitos em execução de pena, mas também são inferidas de forma crítica e balizadora da baixa credibilidade e crenças positivas acerca da função carcerária em suas dimensões sociais, pois falha em segurança, em assistencialismo, em educação e principalmente em assegurar direitos essenciais.

[...] vejo que a justiça tenta, mas há muitas falhas, é muito lenta, muito vagarosa, muito desses presos que aqui estão quando saem não tem apoio nenhum lá fora, como não têm aqui também. Não estou falando de direção só, estou falando do sistema em si. A direção desse lugar é muito solícita, são umas pessoas que tem uma visão de fazer o melhor que pode, mas vejo ainda muitas limitações (S3).

[...] para pessoas que vivem colocadas em facções, não vai servir não. Eu estou preso há 3 anos e vejo que pessoas de facções, esses projetos que acontecem aqui, sou sincero a dizer que não servirá (S2).

[...] se a sociedade juridicamente falando, na hora de analisar um processo ela investigasse mais do que a própria delegacia quando encaminha o processo para o ministério público, seria menos encarcerados, porque hoje a delegacia investiga e encaminha para o

ministério público automaticamente já vem o processo, automaticamente já vem a prisão, automaticamente já vem uma sentença. Ou seja, existem delitos que não teria necessidade de sentença altíssima, poderia algumas pessoas ao invés de passar 2 ou 3 anos presas, poderiam ser formalizadas de outra forma (S2).

[...] eu vivo aqui hoje na unidade prisional, vivo de certa forma temeroso. Eu não vivo aqui numa paz, procuro ao máximo não pensar nesse lado, Deus queira que nunca aconteça nada, mas um dia se tiver uma rebelião os primeiros alvos seremos nós (S6).

Há duas questões extremamente relevantes a serem consideradas na dinâmica da execução penal. A primeira é a de que ela é realizada em instituições de segurança invisível e inacessível ao público, ou seja, sua prática corre em segredo em sua grande parte. A segunda é que as instituições penitenciárias detêm um poder autônomo, inclusive de punir, o que torna mais fácil a aplicação de castigos secretos e não previstos e/ou codificados pela legislação especializada. Juntando essas questões à falta de controle, às densas tomadas de decisões frente aos episódios cotidianos e a certas doses de inexperiência no trato com o ser humano, o cárcere muitas vezes está analogamente como um vulcão prestes a entrar em erupção.

As preocupações levantadas por S6, principalmente pelo fato de ser um ex-policiaI militar responsável por dezenas de aprisionamentos na mesma instituição em que cumpre pena, são bastante plausíveis considerando as experiências anteriores com rebeliões em outros estados brasileiros. Como já discutido no segundo capítulo, para manter a ordem e disciplina dentro dos muros da prisão, observa-se que há uma impossibilidade dos agentes penitenciários contar com colaborações espontâneas dos apenados para seguir com o regulamento previsto e contando também com a dificuldade de impor submissão por intermédio da simples violência, alguns acordos entre direção e internos são destacados e precisam ser cumpridos fielmente, pois o cenário não proporciona segurança suficiente para conter uma rebelião arbitrária sem prejuízos significativos à vida e ao patrimônio. Assim, “[...] a ordem prisional é mantida com base num sistema de ameaças e promessas” (DIAS, 2011, p. 215).

Destarte, coloca-se em destaque novamente a grande e potencial problemática do cárcere, sua superpopulação e as condições em que as pessoas cumprem suas penas. S2, em sua fala, destaca práticas, durante o processo penal, imprecisas e que corroboram para inflamar a situação carcerária. O interno aponta

para a falta de critérios e/ou a negligência dos critérios legais na hora da acusação como fator relevante no constante aumento de pessoas encarceradas.

O problema dos crescentes números de sujeitos em execução de pena privativa de liberdade são as vagas e as condições de manter e assegurar direitos para essas pessoas. Presos são demasiadamente onerosos para os cofres públicos, pois são recolhidos da sociedade, em sua maioria aptos à produção no mercado e passam a ser custodiados pelo estado que em contrapartida apresenta dificuldades de manter e zelar por questões básicas para a sobrevivência, como segurança, saúde, educação, etc.

As práticas arbitrárias – que vão desde os maus-tratos e tortura até a corrupção endêmica e sistemática no interior das unidades prisionais – minam a credibilidade dessas instituições públicas e fortalecem grupos organizados criminosos que impõem um código de comportamento cuja observância é rigidamente controlada e cuja transgressão é punida severamente. Esses grupos organizados no interior das prisões [...] fortaleceram-se ao longo de décadas de descaso, abandono e ausência de preocupações políticas com as condições físicas e morais dos cárceres (DIAS, 2011, p. 214).

Com isso, adentramos no que S2 nomeia como facções. A falta de assistencialismo dentro das penitenciárias e fora delas foram aspectos importantes para o surgimento e o crescimento acelerados de grupos criminosos que recrutam integrantes na mesma velocidade em que cresce a população carcerária. Esse fenômeno notado pelo entrevistado indica questões preocupantes que obriga repensar com urgência a dinâmica do cárcere, pois práticas que pretendem emancipar os sujeitos de suas condições opressoras encontram barreiras significativas frente ao fenômeno das facções criminosas que seduzem com promessas de um caminho mais curto e muitas vezes o único possível e distorcem significações emancipadoras cujas transformações baseiam-se em tornar os sujeitos oprimidos em opressores por meio da violência e intimidação.

Sem educação libertadora, as pessoas são alienadas por criticidades rasas, um prato cheio para avançar o ódio social aos infratores, sustentando assim a histórica luta de classes e o reforço às desigualdades sociais postuladas também pelo cenário penitenciário.

[...] olha, como policial nós temos uma visão do cárcere completamente diferente, nossa obrigação era prender os infratores, mas quando a gente cai num lugar desses, a visão de vida muda completamente, algumas pessoas que aqui estão, estão sem dever, na sua grande maioria são realmente pessoas que infringiram a lei. Um número bastante reduzido tem o desejo de sair desse lugar, de seguir a vida e pagar pelo erro que fez e seguir a vida normalmente. Isso a gente vê, no meu pavilhão hoje tem 47 pessoas e vejo que no dia a dia algumas pessoas têm esse desejo, mas na grande maioria não, muitos pensam em continuar no mundo da criminalidade (S3).

[...] a gente vendo do lado de fora a gente vê que é um lugar que ninguém nunca queria estar, um lugar de muita maldade por tá presa, estar junto com outros presos, aquilo tudo... mas quando você se depara aqui dentro não é totalmente da maneira que você imagina. Sendo que a liberdade da gente, ninguém quer perder sua liberdade, uma das maiores prisões é cessar sua liberdade, até porque eu como militar não vou dizer que é uma coisa maravilhosa, me colocaram aqui num pavilhão dos trabalhadores, onde estou exercendo a função de barbeiro, o pavilhão que eu estou é um pavilhão tranquilo, a gente trabalha (S7).

As falas acima elucidam mudança de postura frente à experiência do cárcere. S3 e S7 são ex-policiais militares que no âmbito de suas profissões precisaram lidar de forma muito próxima com a questão carcerária. Seus relatos sustentam as possibilidades de crescimento frente às práticas que são oportunizadas e significam suas posturas no cotidiano da dinâmica carcerária com mais empatia aos sujeitos que compartilham do mesmo espaço.

Foucault (2015), refletindo historicamente sobre o surgimento dos modos de vigilância, aponta para a burguesia da Inglaterra como responsável de instaurar genericamente o poder policial como forma de repressão em um momento que Londres começava a ser sacudida por movimentos de cunhos populares. Essa vigilância em defesa da ordem moral e, certamente, da manutenção do *status quo*, forçaram moradores de Londres a formarem patrulhas, ocasião que também se sentiu a necessidade de recrutamento de pessoas para montar tais grupos. Assim, esse recrutamento à priori fora feito entre os notáveis e a alta burguesia. “Cabe notar que, vinte anos depois, esses notáveis terão encontrado uma fórmula bem diferente: utilizar pessoas mais pobres para cumprir essa tarefa; eles terão então inventado a polícia” (FOUCAULT, 2015, p. 97).

Com efeito, as práticas acentuadas no âmbito da criminalidade da forma em que ela fora construída perpetuam contradições que fundamentam a simbiose

punitiva, mas que encontram nelas mesmas oportunidades de refutá-las e potencialidades de transformações mais coerentes e humanitárias.

Os sujeitos acima enquanto policiais, reforçavam os imaginários comuns a despeito do cárcere e de sua população nele. Para além de cumprir suas penas privativas de liberdade, percebem caminhos para um trabalho mais qualificado com a população carcerária, apontam a necessidade de reforçar melhor os procedimentos investigativos para não ocorrer injustiças evitáveis. Consideram que há pessoas que infringiram a lei, mas que encontraram no espaço do cárcere oportunidade de prospecção em corrigir seus comportamentos delituosos, mas ainda assim, situa uma parcela expressiva de pessoas que inutilizam a experiência de cárcere e estão custodiadas aguardando o fim de suas penas para retornarem às suas vidas em conflito com a lei.

Quando nos deparamos com os expressivos dados do aprisionamento, percebemos que nunca se tem prendido tanto como nas últimas três décadas. Com isso, a conclusão que ligeiramente chegamos é de que se aumentou o número de prisões, logo se diminuiu o número de crimes na sociedade. Candela (2015) afirma que isto não ocorreu: as prisões aumentaram, mas os crimes também. Muitos dos sujeitos que estão pagando pena privativa de liberdade passam pouco tempo no cárcere e retornam para a sociedade e também os que passam por um período mais longo, em muitos casos voltam a reincidir na criminalidade

Nesse sentido, é necessário entender a atuação do cárcere frente à criminalidade. Como instituição estatal, o cárcere cumpre as dimensões dos poderes repressores. É a última instância por excelência pensada, mecanizada e disposta a combater a criminalidade apostando-se na detenção de infratores a partir do recolhimento destes da vida social livre.

Historicamente, a atuação do cárcere indaga a dinâmica de classes. São espaços que desde antes de Cristo serviram para punir a pobreza, por ser pensada e monitorada por um poder burguês para proteção do patrimônio e para a garantia da ordem moral (FOUCAULT, 2015). Com efeito, a atuação de uma política neoliberal de impacto global e como forma de reestruturação de poderes estatais difundiu um modelo de “estado penal” que amplia de modo massificado as penas e reforça contrastes entre pobreza e delinquência (WACQUANT, 2011).

A direção decididamente punitiva tomada pelas políticas penais nas sociedades avançadas no final do século XX não deriva, portanto, do simples par crime e castigo. Ela anuncia a instauração de um novo governo de insegurança social, no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens e das mulheres envolvidos na turbulência da desregulamentação econômica e da conversão da ajuda social em trampolim para o emprego precário. No interior dessa proposta de organização, a prisão assume um papel maior, que se traduz, para os grupos que vivem nas regiões inferiores do espaço social, na imposição de tutela severa e minuciosa (WACQUANT, 2007, p. 40-41).

O caldo neoliberal inserido na dinâmica do estado penal instaurou igualmente problemáticas que reforçaram a necessidade da criminalidade e do sujeito marginalizado como fenômeno contribuinte na divisão de classes e no rótulo de criminoso para os indesejados, que por diversas razões não se encaixavam em padrões determinados aceitáveis. Marcas destas prerrogativas históricas são vistas ainda hoje no perfil da criminalidade brasileira. Nos presídios, além da pequena porcentagem de sujeitos médios que vez ou outra adentra seus muros, sua população no grosso é constituída por homens pobres e negros que tiveram e têm acessos e direitos negados como forma de dinamizar essa histórica imposição de classe. O afastamento e desmonte do Estado de bem-estar social e a passagem gradativa para um estado penal compõem uma estratégia de punir e segregar os indesejados, especialmente negros, latinos e pobres em prisões (WACQUANT, 2007).

Nessa dinâmica, o grande desafio para as políticas criminalistas tem a ressignificação da pena de prisão como elemento a ser atingido. Não basta mais a punição por si só. É necessário que a pena seja produtiva. Na medida em que as tendências neoliberais que reforçam o aprisionamento e, para o sistema, a necessária produtividade entre os internos penitenciários cobra do Estado responsável pela custódia desses sujeitos, as estratégias efetivas para os interesses de classe. Nesse sentido, mudança de postura no cárcere passa a significar a aceitação da exploração da mão de obra barata como promessa de alterar o comportamento e elucidar práticas formativas para o trabalho e a sociedade na perspectiva da cidadania, mantendo por fim, as relações de opressão entre opressores e oprimidos.

[...] eu acredito que o cárcere é importante para a sociedade porque serve como aprendizado de não praticarmos mais aquilo que achamos que é certo, mas para a lei é imprópria (S2).

[...] aqui dentro encontrei pessoas decentes que caíram no crime e que tem tudo para sair daqui melhor que entrou, pois a experiência aqui também traz muita sabedoria e temos que captar as coisas boas para que a gente não passe nunca mais por isso (S5).

[...] aqui dentro, por incrível que pareça, eu aprendi a ser mais responsável com as coisas, aqui decidi querer estudar, terminar o ensino fundamental e concluir o ensino médio (S8).

As atividades formativas que são realizadas no cárcere e que podem chamar a atenção de alguns dos apenados possuem potenciais importantes para a auto avaliação dos sujeitos em suas diversas condições. Não são redentoras, mas quando dispostas, precisam possuir objetivos claros e precisos e responsabilizar-se com a possibilidade de refletir sobre prospecções de vida mais harmoniosas com a dinâmica social, bem como com os meios legítimos de refutá-la de forma coerente e tangível aos direitos e deveres.

Entre os significados construídos pelos apenados, há também os que aceitam o chão da penitenciária como reforço positivo para adequação de comportamentos sociais, válidos e aceitáveis na dinâmica social e, naturalmente, utilitarista para o setor produtivo. S8 aponta o critério de responsabilidade como algo que aprendeu dentro do sistema penitenciário, respaldado pelo interesse em concluir etapas de escolarização. Isso significa a experiência de cárcere como positiva para as alternativas em que o mesmo se inseriu no contexto de sua vida.

[...] aqui tem duas possibilidades, ou a pessoa sai recuperado ou de outra maneira ele sai pior do que entrou, então cabe à pessoa, aquela que pensa e aquele que deixa que os outros pensem por eles, no meu caso quando comecei a estudar e trabalhar, muitas pessoas diziam: - vai estudar na cadeia? Na rua não queria estudar. Isso é fato! O que a pessoa ouve aqui e é uma barreira que temos que enfrentar e é também como se fosse vencendo esses gigantes que querem nos derrubar aqui dentro, é como se fosse vencendo esses preconceitos, porque a natureza caiu aqui dentro bandido ou criminoso, chegou aqui dentro tem que viver da mesma forma como estava lá fora? Não! Eu pensando um pouco na minha vida, pensei: - nossa, eu não vim de uma vida errada, minha família não tem ninguém errado, eu caí nessa por causa de aventuras e foi um peso muito grande minha queda, foi logo homicídio, uma coisa que vem tirando o máximo de cadeia que é 2/5 hoje em dia e também me envolvi com tráfico [...] mas aqui o que me serviu de exemplo é que não tenho que me olhar como eles olham, eu tenho que pensar por

mim [...] quero uma coisa certa na minha vida, quero ser uma pessoa do bem, quero me reintegrar à sociedade e seguir. Vou conviver com preconceitos e com as críticas, mas vou ter que superar (S8).

Nesse contexto, S8 potencializa a dimensão reeducativa da pena e coloca sua trajetória como elemento sistemático na credibilidade dessa questão. O sujeito, como apresentado no primeiro capítulo, cumpre pena há mais de 12 anos e foi recolhido ainda com 19 anos, pouco tempo depois de chegar a sua maioridade penal. Coloca sua imaturidade e o fracasso educacional como aspectos importantes para sua inserção no âmbito da criminalidade e reforça a falta de assistencialismo e apoio para minimizar os impactos que é a pena privativa de liberdade.

Nesse caso em específico, recorre-se mais uma vez à necessidade de assistência durante e pós o cárcere para a efetivação de objetivos mais amplos que contemplem a pena. O sujeito encontrou na cadeia oportunidades de crescimento e de mudança de perspectivas, responsabiliza a educação escolar como forte aliada nesse processo e detém de prospecções positivas para sua futura liberdade. Assim, são nesses casos em especial, que as políticas precisam atingir medidas eficientes, para que mais casos como o do S8 sejam legitimados e que os projetos de vida pensados não sejam anulados pelo cruel retorno do apenado às ruas, que tenham direitos melhores revisados e oportunidades mais eficientes. Ao contrário, toda uma trajetória longa e árdua de aprendizados possíveis de serem diagnosticados no espaço carcerário serão inúteis e os sujeitos voltarão a reincidir na criminalidade e no cárcere.

O caso do S8 representa uma exceção, menos pelas escolhas individuais que fez e mais pelas oportunidades que apareceram em que o mesmo soubera dinamizá-las. Infelizmente essa é uma realidade de uma pequena parcela que passa pelas grades de penitenciárias e precisam reforços outros para encarar trajetórias incertas e cheias de dificuldades. Nesse sentido, muito dos apenados apontaram para os laços familiares como setores fundamentais no apoio a novas posturas e projetos.

[...] na verdade quando você passa por um lugar desses, você tem duas decisões a tomar, ou você permanece firme naquele objetivo de cuidar da sua família, de seguir a palavra de Deus, ou em voltar para um mundo que é só de sofrimento. Então minha decisão eu já tomei, eu sei que vai ser difícil, mas nessa vida um lugar desse num quero mais não (S3)

Falar dos laços familiares, da forma como eles se constituem, reforçam-se ou se abalam, inseridos no fator cárcere, é uma dimensão complexa assistida por intervenções em diferentes âmbitos. Não restam dúvidas que o aprisionamento traz malefícios que extrapolam a privação do direito de ir e vir. Na verdade, o estigma decorrente da sanção penal deixa marcas das quais o recluso terá muita dificuldade de se ver imune. Suas características muitas vezes são reduzidas a pecha de ex-presidiário.

Nesse sentido, mesmo que o princípio constitucional da personalidade da pena esteja em acordo de que a punição ao acusado não cabe transcender a ele, em termos práticos, essa ideia é questionável. Colmeia (2011) explica que a personalidade da pena, em sua compreensão global, precisa ser encarada sobre dois aspectos diversos. O primeiro corresponde a uma interpretação restrita desse princípio. Limita a afirmação de que a punição estatal não poderia transpor diretamente o responsável por sua execução. O segundo diz respeito à possibilidade de que a sanção penal, mesmo sem incidir de modo direto sobre quem com o condenado não se confunde, sofre efeitos gerando malefícios a terceiros.

Consoante a isto, conclui-se que sujeitos que estão próximos àqueles que foram condenados sofrem em medida menor às punições do aprisionamento. Logo a personalidade da pena em sua amplitude é incapaz de evitar danos no nicho familiar do apenado. “A personalidade da pena, compreendida de modo amplo, é estranha à privação de liberdade, sendo por ela inalcançável” (COLMEIA, 2011, p. 8).

Assim, para além da punição do ato infrator ao sujeito infrator, são diversas as punições para os núcleos familiares dos apenados. Com efeito, os estigmas não se limitam apenas a eles, mas aos filhos (filho de presidiário), bem como ao matrimônio (mulher de bandido/mulher de preso), reforçando características excludentes e opressoras, muitas vezes até mesmo avigoradas pelos próprios sujeitos em execução de pena.

[...] aqui fico mais na minha, não me junto muito porque tenho família, sou empresário e eu pretendo voltar para a sociedade, eu quero voltar para a sociedade (S2).

[...] graças a Deus meu berço foi bem estruturado por familiares e eu não me influencio muito, só com aqueles que querem uma mudança, tem aqueles que cometeram seus crimes, mas estão arrependidos,

estão pagando e querem sair daqui para cuidar de suas famílias também. (S4)

Além dos estigmas que são externos aos núcleos familiares, estes ainda precisam enfrentar outras problemáticas igualmente impactantes. Não há dúvidas de que, a priori, os laços familiares são fortemente abalados pelo distanciamento instalado na reclusão do sujeito condenado. Por um lado, os laços matrimoniais e por outro as relações de paternidade, maternidade e filiação. Algumas vezes os efeitos desse distanciamento podem ser irreparáveis. Dessa forma, múltiplas são as maneiras que a prisão atinge os familiares do condenado, não limitando apenas ao setor financeiro quando estes são chefes de família, mas também a particularidades emocionais, formativas e de desenvolvimento pleno.

[...] como é para eu pagar, é melhor que isso passe logo porque meus filhos estão crescendo. Tenho duas crianças, uma com 4 anos e outra com 2 anos, e o que mais me martiriza é essa distância, eu que fazia tudo com meus filhos, dava banho, levava pra escola, fazia a tarefa, arrumava, acordava de madrugada quando estava doente [...] (S4).

O afastamento promovido pelo cárcere fere um princípio fundamental nas relações familiares: o convívio. Nessa dinâmica, elimina-se de forma quase integral o convívio entre o condenado e sua família. Esses só são permitidos tutelados e controlados pelo estado com dias e horas marcadas, como também podendo ser impossibilitado por qualquer capricho disciplinar a despeito da direção da unidade penitenciária. O distanciamento é um fator que traz prejuízos a ambos os polos, priva-se mais que a liberdade (COLMEIA, 2011).

É inequívoco o papel essencial que a presença da figura paterna, ou materna, desempenha no saudável desenvolvimento de seus filhos. De igual sorte, é incontestável que aos pais representa fator psicologicamente lesivo ter de se afastar de seus filhos por força da condenação. Perde-se o convívio e a possibilidade de crescimento pessoal que a ele é inerente. Se os filhos do encarcerado ainda se situam na infância, em tempo, sequer possuem a compreensão do porquê lhes é furtada a presença paterna ou materna, mas pelo estágio de desenvolvimento psíquico e emocional em que se encontram graças a ela sofrerão sequelas que podem se tornar irreparáveis. O trauma de quem cresce sem a presença dos pais é acompanhado em paralelo pelo trauma daqueles que se vê impossibilitado de observar o crescimento de seus filhos. O sofrimento é bilateral (COLMEIA, 2011, p. 18).

Em contra partida, o cárcere também pode ter e precisa encontrar características positivas para reforçar os laços familiares, pois custodiados pelo estado, os sujeitos encarcerados sentem necessidades básicas que necessitam serem supridas por seus familiares. Essas necessidades vão de alimentação à vestimentas. Prestar apoio ao integrante da família que sucumbiu à dinâmica carcerária é imperativo, ao contrário, a falta do estado nesses lugares permite que pessoas vivam em estados sub-humanos.

Nessa direção, esclarecimentos acerca das condições dos presídios e das pessoas que vivem lá são fundamentais. Desmistificando a figura do criminoso, em termos gerais, coloca-se que o sujeito não deixou de ser pai, mãe, filho, irmão, esposa ou marido para se tornar delinquente. Infere-se a necessidade de inclusão, pois o cárcere não deve conferir a esses sujeitos posição de inferioridade nem suprimir suas qualidades marcantes. Assim, o amparo estatal aos familiares contribui também para a efetivação de uma experiência carcerária ressignificada e coerente. Por meio deles, faz-se possível que os impactos negativos da sanção criminal sejam arrefecidos e os laços familiares preservados (COLMEIA, 2011).

[...] tenho uma família que me abraça e está comigo para o que der e vier (S7).

[...] a família da gente dá muita força para que a gente não possa desistir e seguir com nossos sonhos (S8).

[...] meu retorno às ruas será maravilhoso, na presença de Deus e dos meus familiares. Não penso em outra coisa (entrevistado começa a chorar) em servir a Deus e não mais me ausentar um só minuto da minha família. Onde eu estiver com minha família, nada vai me levar a dizer: - espera aí um minuto que vou aqui e já volto – nada mais. Então quando eu sair daqui só tenho que agradecer ao senhor e cuidar dos meus como eles estão cuidando de mim, mesmo eu estando aqui dentro (S5).

As consequências da criminalidade na desestruturação familiar são fatos. Contudo, essas redes não poderão deixar de ter apoio incondicional, pois participam de um projeto mais amplo no combate à própria criminalidade. O sujeito adentra o cárcere e sai dele. Nessa perspectiva, sua liberdade precisa ser monitorada e orientada pelas prospecções individuais, estatais e coletivas do núcleo familiar. O apoio da família não se limita ao sujeito intramuros, mas se torna igualmente

importante quando este cumpre sua pena e volta às ruas, implica, pois, em uma nova readequação da dinâmica familiar, bem como a necessidade de uma preparação e planejamento para este evento. Esclarecimentos esses que muitas vezes fogem da capacidade organizativa do núcleo familiar do apenado.

3.2 Ler o cárcere e no cárcere: significados do ato de ler

Uma segunda categoria analítica que demonstrou potencial para explicar os processos que este estudo propôs pesquisar, elucida as oportunidades de realizar leituras no cárcere como determinantes para significados diversos construídos pelos leitores em cumprimento de pena. Nessa categoria sinalizaremos para as possibilidades de realizar leituras no cárcere; as rotinas de leitura entre os internos; as formas em que a leitura os atinge; bem como as reflexões de vida que eles sinalizam como postura inerente à leitura e os benefícios que esses sujeitos enxergam em relação às práticas de leitura no cárcere.

[...] eu vim aprender a entender o que é a leitura e a gostar da leitura, quando o projeto clube da leitura chegou à unidade (S2).

[...] antes era muito difícil eu ler, foi aqui que eu me apeguei mais com os livros [...] só lia jornal, uma revista ou outra, livros muito pouco [...] na vida toda antes do cárcere só li uns 4 livros (S4).

[...] eu só lia alguma coisa na época que eu estudava, antes do projeto não fazia leituras (S6).

[...] para o projeto já li 6 livros desde que começou, mas já vou em 36 livros em 5 meses que estou cumprindo pena (S7)

[...] depois que cheguei aqui, já li uns 200 livros, era para ter lido mais, mas também foi falta de vontade no começo (S8)

Entender o chão do cárcere como possibilitador de práticas emancipatórias, mesmo que *a priori*, esse pensamento possa parecer incoerente, insere os objetivos da pena privativa de liberdade em um contexto mais amplo de transformação de práticas sociais defasadas e inertes, como o é o âmbito carcerário como instituição punitiva. Possibilitar leituras no cárcere significa armar os sujeitos intelectualmente para uma dinâmica social mais crítica e libertadora, mesmo que esse objetivo

apareça mais como consequência do que como meta para as políticas especializadas.

Os sujeitos da pesquisa narram que em suas vidas nunca tiveram oportunidades reais de se inserirem em atividades de leitura. Apontam essas ações antes do cárcere como esporádicas ou inexistentes, situam a prática de leitura como fenômeno que só começou a participar de suas vidas com mais sistematização e efeito após suas chegadas ao cárcere. Nesse sentido, para os sujeitos em questão, a oportunidade de ler dentro de uma instituição penitenciária lista uma série de alternativas que podem ser desenvolvidas na *práxis* desse projeto e que na medida em que ocupa os sujeitos sugerem históricos e vivências transformadas.

[...] lá fora eu não tinha nem o ensino fundamental completo, ia para o colégio, cabulava mais aula do que... cheguei a repetir, se não me foge a memória, fui até o 5º D, cheguei aqui não tinha nenhuma vontade de querer ler, mas cheguei no pavilhão, num tinha nada para fazer, vim pro colégio. Primeiro comecei a ler a bíblia, comecei a escrever também, não sabia escrever direito, aprendi agora a pouco com a professora Nilda, que começou a me dar umas aulas. Com o tempo eu vim desenvolvendo, hoje não escrevo ultra mega bem, mas escrevo um pouco, hoje tenho noção tanto do português, com da ciência, como da geografia, como da história, tenho noção também de como elaborar um texto, sei fazer uma resenha, sei pegar um livro e sei ler e interpretá-lo, consigo pegar um livro de 400 páginas e ler. Às vezes não dá pra fazer a resenha desses livros, mas no resumo que pode ser de 30 a 40 linhas a gente coloca uma parte que der para entender que a pessoa leu mesmo o livro, coloco um começo da história, coloco um meio e deixo a pessoa entender que tem um fim bem significativo (S8).

Há uma corrente de pensamento que reflete sobre o ato de ler como ato político que busca a transformação social e o protagonismo crítico dos sujeitos. Essa corrente imprime outros significados à mecanicidade do ato de ler, torna-o um processo pensado para ser crítico e como consequência, transformador. Freire (1989) explica que a leitura como um processo que envolve uma compreensão crítica do próprio ato de ler, refuta a mecanicidade da decodificação da palavra escrita e se atenta para a percepção de mundo como contexto inerente à leitura. “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9).

Como conjunto, uma sociedade em suas práticas carece em significar o ato de ler com efeitos mais abrangentes para sua própria atuação no cenário social. Lamentavelmente, em contraste a isso, quando olhamos para o contexto brasileiro, a leitura quase nunca parece ser algo prioritário ou ações presentes na vida de parte relevante da população.

Na mídia, vez ou outra, algumas empresas encontram fins lucrativos em incentivar a leitura, fazem campanhas, distribuem livros e divulgam suas marcas nos grandes veículos midiáticos, como uma ação pontual. Nas escolas, aparecem em formas de projetos, em grande parte reforçando competições com início, meio e fim e/ou como forma de punição disciplinar. Nas famílias, quando essas práticas são realizadas, na maioria das vezes atribuem à leitura um caráter exaustivo e/ou enfadonho. Quem nunca ouviu uma mãe dizer que lê um livro para o filho dormir? Assim, percebe-se que poucas são as práticas que vão ao encontro de uma compreensão da leitura como transformadora de dinâmicas sociais opressoras.

S8 narra que as oportunidades de inserção em práticas de leituras só aconteceram no cárcere, diz que enquanto livre não se interessava por leituras. Não é intelectualmente difícil de entender que a leitura é um hábito e que sua prática leva a perfeição, como da mesma forma há de se considerar que o ato de ler participa da formação de estruturas cognitivas complexas e desencadeia funções cognoscitivas que são difíceis e requerem formas diferentes de ativação.

Nos dias atuais, a sociedade tecnológica pode oferecer muitas alternativas à leitura. Hoje já temos computadores que podem fazer leituras para que seus usuários apenas as escutem. A indústria cinematográfica já consegue imprimir nas telas de cinema histórias complexas, dando vida sensível aos personagens e aos fatos, entre outras questões. Entretanto, o ato de ler precisa ser cada vez mais estimulado, pois por si só é responsável por desenvolver habilidades outras que nenhuma das ferramentas citadas anteriormente oportuniza com excelência.

[...] quando sair daqui vou continuar lendo normalmente, até porque o livro a gente adquiri conhecimento, muitas palavras que a gente não fala no dia a dia. Hoje eu falo muitas palavras que eu não falava, às vezes, até um apenado me pergunta, que palavra é essa? Aí eu vou e explico, por isso que eu vou continuar lendo (S1).

[...] a gente passa a ser mais educado, a questão da leitura e da escrita, da forma de ler, a gente se torna mais expressivo na hora de falar, a expressão fica mais bonita, eu acredito que se na rua tivesse

mais pessoas que pudessem incentivar a leitura, não teríamos tanta ignorância, as pessoas não seriam tão rudes (S2).

[...] a leitura ajuda na caligrafia e também na mente, na medida em que a gente vai lendo vai abrindo a mente (S6).

[...] a leitura faz com que você tenha uma experiência a mais com o que tá acontecendo no dia a dia e para você ficar um pouco ligado no mundo lá fora, nos noticiários e as histórias que vai amadurecendo você [...] para o meu intelectual é muito benéfico, pois é bom para exercitar a mente (S7).

A percepção de alguns benefícios trazidos pela prática de leitura no cárcere grifa pensamentos dos internos penitenciários que elucidam suas situações sociohistóricas e possibilita a vontade de mergulhar cada vez mais fundo na literatura. Perceber que a leitura possui potencial para modificar o cotidiano de quem ler é uma utilidade política libertária, pois integra a mesma às alternativas para o combate à criminalidade, a partir da constante reflexão que as situações de leitura possibilitam ter. Entretanto, é preciso considerar que para fins socioeducativos há também uma predisposição à mudança entres os sujeitos leitores, pois apreciar a literatura e mudar trajetórias de criminalidade não tem uma relação objetiva de causa e efeito. Entende-se, portanto, que a literatura está para todos, mas alternativas de mudanças também destacam outros elementos: motivações subjetivas, por exemplo.

O potencial da alfabetização literária dentro de instituições de privação de liberdade é responsável direta por diversas leituras do próprio espaço penitenciário. Compreensões mais críticas de suas condições de sujeito criam corpo efetivo entre os privados de liberdade a partir das leituras feitas do âmbito carcerário, aliados também aos respaldos que oferece o conjunto de informações literárias disponíveis nos livros lidos. Assim, podemos concordar que um dos grandes objetivos da prática de leitura no cárcere é oferecer a oportunidade do desenvolvimento sociocultural nas suas práticas sociais de uso. “[...] espera-se que o educando amplie sua capacidade de ler, de imaginar, de criar e de desenvolver questionamentos críticos acerca dos arranjos sociais” (PROENÇA; OLIVEIRA, 2014, p. 796).

[...] a grande falha do ser humano hoje em dia é não ter opinião própria, então se a gente estuda um determinado tipo de assunto, então devemos ter uma opinião própria sobre aquilo [...] saindo daqui vou continuar lendo, é tanto que eu mandei minha família preparar

uma mini bibliotecazinha na minha casa, minha filha mais velha já está desenvolvendo isso em casa. Eu vou continuar lendo! (S2).

Por um lado, a leitura de mundo aliada à leitura da palavra é um aspecto considerado pelos sujeitos estudados, pois os mesmos destacam diferentes formas de lidar e utilizar a literatura em seus cotidianos. Por outro, as diferentes formas de assimilar os conhecimentos linguísticos e a apropriação do domínio da língua são funções consideradas importantes e almejadas por eles. Isto é, o aprendizado de melhores e diferentes formas de comunicação, a compreensão mais sistemática da língua escrita, a possibilidade de apreensão de propostas comunicativas, as expressões e significados estéticos da língua e, além disso, o desenvolvimento de habilidades cognitivas: compreensão, interpretação, paciência, atenção e sistematização de ideias aparecem como características presentes na formação desses sujeitos através do ato de ler.

Logo, conforme explicita Proença e Oliveira (2014), o exercício da literatura contribui para a construção de novos pensamentos, possibilita potencialidades com a linguagem entre os sujeitos atores no letramento literário, reforça sua criticidade vinculada a dimensões da funcionalidade da leitura e da escrita e incorpora funções sociais de uso nos eventos e práticas de letramento.

[...] hoje a leitura me proporciona ver as coisas com outros olhos, a pensar antes de agir, de ter conteúdo. Com a leitura eu consegui abrir mais minha mente, a falar, a me pronunciar e isso vai somar muito lá fora para mim [...] ajuda a tirar das drogas, de pensar coisas erradas, de fazer o mal, a leitura é um caminho muito bom [...] está sendo muito útil não só para mim, mas para muitos aqui dentro (S4).

[...] comecei a gostar da literatura e hoje indico para as minhas filhas, minha família, minha esposa, porque a literatura é a melhor forma de se entender a vida (S2).

[...] todos os dias eu leio livros, porque depois que comecei a ler aqui... eu antes de vir pra cá, na minha vida toda, se eu li 2 livros foi muito, depois daqui eu já li mais de 250 livros. Eu vejo a necessidade hoje de estar sempre lendo, então eu leio a bíblia, leio os livros normais e esses livros me trouxeram uma visão diferente do mundo também [...] me envolvi nas histórias dos livros, comecei a ter um entendimento diferente da leitura e eu vi o quanto eu já perdi na minha vida em não ter iniciado essas leituras antes [...] eu leio 120 páginas, 130 em um dia, não tem o que fazer, então vou ler. A leitura empolga tanto que você não quer parar de ler, você toma banho, toma café da manhã e já começa a ler, chega a hora do almoço e

você ainda continua a leitura porque você quer saber o que vai acontecer (S3).

Consoante, as atividades de leitura no decorrer das práticas cotidianas dos apenados em questão, mostram-se não como atividades de um projeto pontual, de um clube de leitura que atua no cárcere dentro de um prazo, ou mesmo de ações de pesquisa de algum centro universitário interessado em investigar processos na dinâmica carcerária. Para os sujeitos pesquisados, mesmo que inseridos em projetos, a leitura adentra suas vidas e participa do cotidiano deles como atividade essencial, que eles se mostram necessitados dela, seja para passar o tempo, ocupar a cabeça com atividades que enxergam como intelectuais ou mesmo com objetivos mais sistematizados.

[...] eu não trabalho, passo a maior parte do tempo no pavilhão 15, que é o pavilhão de trabalhadores [...] então meu dia a dia é ler, gosto muito de ler (S1).

[...] eu estava lendo ali um livro de finanças e de administração aí eu gostei muito e conversei com minha esposa para a gente tentar deixar uma reserva para livros (S7).

[...] esse livro mesmo que estou lendo agora: o casamento blindado, está somando muito para mim, uma aprendizagem muito importante na minha vida como casado, coisas que a gente acha que não é importante e que não precisa fazer, como ser mais companheiro, ajudar no dia a dia, ser sempre presente (S4).

[...] li um livro muito simples, mas muito importante: os miseráveis, porque ele traz uma história de uma pessoa que foi presa, que foi humilhada, que foi perseguida e que tentou mudar de vida, mostrou que não era aquele miserável que os seus algozes e perseguidores queriam e aqui dentro, tanto aqui dentro quanto lá fora, existem pessoas que por ter passado por um problema continua ainda miserável porque a sociedade não quer acreditar que ele já deixou de ser aquele miserável e passou a ser um cidadão (S5).

[...] teve um livro de histórias na senzala, por conta do racismo que a gente vive no mundo de hoje, não só na pele, mas em outras circunstâncias da vida a gente sofre muito racismo. Eu por ter a pele escura eu tento o máximo possível estudar essa parte aí para que eu possa aprender a me defender, porque a gente sofre isso na rua, em todos os lugares que a gente vai, até em esportes! É uma coisa absurda na década que a gente tá hoje ainda convivemos com uma coisa dessas que desde os antepassados existe (S7).

Dessa forma, a literatura participa da vida dos sujeitos como mais uma ferramenta de conviver no cárcere e enfrentar as diversas formas de opressão, nas injustiças, na privação de direitos, na ociosidade, etc. Ler entre os muros da penitenciária, para os sujeitos que tiveram oportunidade de conhecer essas atividades, tornou-se uma prática essencial e indispensável que na medida em que serve à administração penitenciária como forma de ocupar a rotina dos sujeitos, serve a estes como forma de interpretação da vida e na formação do pensamento autônomo, crítico e, por isso, transformador. “O texto pode influenciar o comportamento do leitor, modificar suas atitudes e torna-lo um sujeito crítico diante da sociedade” (WINCHUAR; BAHLS, 2017, p. 147).

[...] tem alguns que querem só ler, pensam assim, hoje estou lendo, mas vou embora amanhã, ou daqui a uma semana, daí não tem precisão de ir pra o projeto, aí me pedem pra eu levar um livro só pra eles ler. Eu até digo para eles: - vai pro projeto cara, pelo menos você respira outro oxigênio, sai de um pavilhão desses, mas como estão perto de alcançar sua tal liberdade, não vão, só querem ler (S8).

Pensar a literatura com potencialidades humanísticas propõe uma experiência dialógica com a leitura e permite que ela seja motivadora de laços entre os sujeitos apenados, podendo até amenizar as tensões com a convivência em pavilhões e celas superlotadas.

Por intermédio da prática da literatura o texto não sugere apenas a transmissão de ideias, mas também pode criar novas referências e são essas referências que tornam a literatura indispensável no âmbito penitenciário, pois suscita nos leitores formas novas de ver as conjecturas sociais que os cercam. “As práticas de leitura e escrita colaboram no resgate de identidades e autoestima de sujeitos apenados, tornando-os sujeitos ativos, que interagem com o texto e com o outro” (WINCHUAR; BAHLS, 2017, p. 153).

[...] leio na minha cela, graças a Deus moro com 8 pessoas em uma cela, apesar de estarmos encarcerados, somos extremamente educados e respeitamos o espaço um do outro (S2).

[...] a gente consegue envolver algumas pessoas na leitura, até algumas pessoas que não tem um nível de escolaridade melhor, a gente orienta eles, já estão lendo, não tem um bom entendimento, mas eu e outros colegas orientamos como é feito uma resenha, alguns fazem e outros pelo menos escutam. Estamos num presídio

que algumas pessoas ainda têm uma mentalidade retrógrada [...] se você estuda e orienta eles, acham que você quer ser mais intelectual e assim vai, para resumir, alguns nos escutam, podem não concordar, mas escutam (S3).

[...] tem pessoas aí que eu vejo que eles não têm capacidade de leitura e não sabem escrever ou ler, eles sentam numa rodinha e aquelas pessoas que está fazendo a remição, sentam com eles, apresentam o livro pra eles, leem com eles, entendeu? É tão bonitinho! [...] em outros pavilhões eu vejo rodinhas de leitura, de pessoas que não sabem ler, mas tem interesse que quem sabe faça a leitura (S4).

[...] na cela, às vezes quando eu leio um livro eu comento as histórias com outros colegas para dar uma ideia de como é a história do livro (S6).

[...] até para escolher o livro, os que participam do projeto perguntam aos outros da cela se o livro é do gosto deles. Interessante! (S4).

Nesta perspectiva, as práticas de leitura que estão sendo desenvolvidas na penitenciária caminham em direção à formação de leitores ativos e, com efeito, para um fazer educacional espontâneo, que se constrói nas ações do dia a dia e que interage com o cotidiano dos sujeitos alterando as trajetórias de suas histórias, num movimento lento, mais preciso para a dinâmica que assiste suas prospecções de futuro e as metas que a partir do cárcere foram reelaboradas.

A espontaneidade na formação da roda de leitura, na discussão sobre o livro lido, na indicação boca a boca do melhor livro a ser lido no momento, na orientação para uma leitura mais dinâmica, no desejo de querer compartilhar das leituras que os apenados que sabem ler realizam, na possibilidade de criar opiniões e refutar outras, imprime para o ambiente carcerário um espaço de formação popular, que, na ausência de outros, passam a agregar elementos positivos para a experiência de cárcere e significam oportunidades para os internos em execução de pena.

Nessa direção, considerando que as práticas literárias significam oportunidades de construir novas histórias de vida para os internos penitenciários, é bastante plausível que em suas narrações, as reflexões e avaliações que esses fazem a despeito de suas experiências no cárcere, sensibilizem os episódios que os levaram as atuais condições de apenado e, da mesma forma, as estratégias que pretendem desenvolver a partir do lugar que se encontram.

[...] então, os livros me ajudam muito a discernir quem tem uma mente boa, quem tem um coração maleável e quem tem um coração duro, porque às vezes eu digo muito às pessoas que eu caí no crime, mas eu não sou do crime (S1).

[...] uma das minhas empresas foi montada eu já estando preso, meu desenvolvimento foi maior depois que comecei a ler aqui no projeto, me ajudou demais (S2).

Ou seja, significar a experiência de cárcere, quando ela se insere em projetos que busquem somar à pena privativa de liberdade um caráter mais educativo e emancipador, como oportunidade para reavaliar os projetos de vida, oportuniza que os sujeitos retornem para a sociedade mais otimistas em relação às suas possibilidades de atuação social.

Dessa maneira, é indubitável que a negação da literatura no espaço penitenciário se soma às inúmeras formas de opressão que são constituídas nesses lugares e negligencia o direito de formação que todo sujeito detém independente da condição de preso, pois participa da gama de direitos essenciais remanescentes da pena privativa de liberdade.

Consoante a isso, os projetos de leitura desenvolvidos em penitenciárias vão ao encontro da política de remição por considerar questões essenciais e que se mostram promissoras para a adesão de presos a esse cenário. Por um lado, motivam-se pela remição que ganharão participando das atividades de leitura e por outro, entendem o envolvimento com o projeto como oportunidade efetiva para a realização de leituras no âmbito carcerário.

3.3 Quando a literatura possibilita a execução da pena: o projeto de remição por leitura

Como já discutido no segundo capítulo desse estudo, as iniciativas recentes de promover a leitura dentro de penitenciárias como possibilidades de execução da pena privativa de liberdade mostram-se ser bastante promissoras e a adesão cresce cada vez mais entre administrações de unidades penitenciárias. Bem como atende aspirações dos internos penitenciários, pois proporcionam alternativas que movimentam seus interesses e consolidam benefícios importantes na experiência de cárcere.

[...] o projeto de remição por leitura funciona assim: a cada livro que o apenado ler, ele ganha quatro dias no mês, então ele tem que ler um livro por mês pra ganhar quatro dias, pois no final do ano você tem uma remição de quarenta e oito dias (S1).

[...] a questão da remição é que cada livro lido e apresentado, se for avaliado e aprovado eu ganho dias por mês e isso entra no meu processo. Quando antigamente eu cheguei aqui, o povo dizia para eu não fazer porque eles tinham feito e não recebeu as remições dos anos anteriores, eu fiquei até com medo, mas disseram que agora o negócio está organizado, as remições estão indo direto para o sistema, graças a Deus está melhor (S4).

A dinâmica do projeto de remição de leitura aparece de forma muito clara para os sujeitos que participam dele, pois passa a ser a partir dos entendimentos de suas práticas que estes desenvolvem interesses em participar. Logo, efetivar um protocolo organizativo de como as atividades precisam ser realizadas se faz necessário para os agentes envolvidos nesse processo, porquanto é a partir da organização e da sistematização dessas experiências que o projeto se mostrará capaz de oferecer cada vez mais oportunidades e obter mais adeptos às suas práticas.

S4 cita uma preocupação plausível com os processos realizados a fim de obtenção dos dias remidos. *A priori*, considerando suas falas anteriores já explicitadas nesse texto, o interesse na remição pode parecer tendencioso em relação ao gosto que o apenado cita que desenvolveu pela leitura. Entretanto, ler no espaço penitenciário e participar do projeto de remição por leitura, por mais que as dinâmicas dessas duas atividades estejam imbricadas nos processos, mas ainda sim são partes de etapas diferentes. Isto é, para realizar leituras, qualquer sujeito pode se disponibilizar, entretanto participar do projeto de remição e de todas as atividades que ele demanda, desencadeia outros processos que exige dos participantes compromisso e dedicação sistemáticos. Ora, se ler e participar do projeto de remição para obtenção de dias a menos na pena é um direito, ele precisa ser assegurado e cobrado em todas as suas particularidades.

Assim, essa realidade acena para a necessidade de uma melhor organização das unidades penais e dos sistemas penitenciários que devem adotar esse direito como parte de execução da pena, já que não basta apenas que os sujeitos estejam cientes da dinâmica do projeto, nem depositem fé na promessa de que os dias serão de fato remidos. Precisam perceber incorporados em seus processos a

materialização desse direito, para que a credibilidade no projeto esteja cada vez mais alta e a adesão exija das administrações penitenciárias formas diversas de estruturação para atendimento da demanda potencial.

[...] não tem seleção para participar do projeto, com certeza só participa quem gosta de ler e quem tenha um mínimo de discernimento pra estudar e pra escrever (S1).

[...] participa quem quer, todos os pavilhões sem exceção, todos tem o direito de fazer, eu junto com outros trabalhadores aqui da unidade nós vamos nos pavilhões e passamos livros para eles, recolhemos também pois alguns não têm o acesso literal, quando estão recolhidos não podem sair e vir aqui na biblioteca, mas quando a professora está na unidade vem para cá, abrimos os pavilhões e quem quer vem (S8).

[...] participa quem quer, graças a Deus a gente chegou a esse ponto. Há vagas abertas! Hoje já conseguimos encaixar pessoas que queriam vir, mas não tinha como, daí hoje já conseguem (S4).

[...] tem algumas pessoas que pedem mesmo para participar, até o diretor pediu para crescer, para colocar mais pessoas porque nós temos aqui uma demanda de 100 reeducandos fazendo a remição por leitura, mas a direção da unidade conversando com dona Nilda disse que se pudesse colocar mais gente, dava para colocar, hoje tem 100, daqui a alguns dias vai se chegar a 150 ou 180 (S8).

As falas anteriores elucidam duas questões importantes a serem melhor pensadas. A primeira é a afirmação de que no desenvolvimento das atividades do projeto não haveria uma pré-seleção para as pessoas que participariam dele. A segunda é a da capacidade estrutural da unidade e do projeto para atender a todos que realmente queiram participar. São afirmações que encontram problemas lógicos em suas construções e que também são refutadas por falas de outros participantes do projeto.

Por natureza, o projeto de remição por leitura é um direito previsto para todos, mas que não poderá atingir a todos, pois em sua dinâmica exige pré-requisitos obrigatórios para a participação integral nas suas atividades. Saber ler, ter habilidades de compreensão de texto, na construção do pensamento e entender processos de registros formais da língua portuguesa são critérios fundamentais para um bom protagonismo, pois o projeto consiste em ler livros e escrever resenhas a partir do entendimento individual e/ou coletivo do grupo. Assim, esse aspecto aparece com um potencial seletivo bastante marcante considerando o nível de

escolarização da grande parte de pessoas que estão em execução de pena nas penitenciárias brasileiras. Ou seja, a remição de pena por leitura é um direito que na prática atinge, em geral, apenas pessoas que tiveram acessos à escolarização anteriormente ao seu aprisionamento. Ao contrário, é um direito que para atingir o máximo possível de apenados, está submetido à possibilidade de as unidades prisionais estarem assegurando a escolarização dos internos necessitados e a alfabetização.

Outra questão que se soma à impossibilidade de todos participarem das ações do projeto de remição por leitura tem a ver com o entendimento histórico que se tem a respeito do tratamento de educação como um benefício e não como um direito dentro de instituições penitenciárias.

[...] olha, nós temos os presos mais indisciplinados e nós temos os presos com mais educação, mais disciplinados. Então de certa forma isso é visto pelo nosso chefe de disciplina (S2).

[...] aqui estou onde estou hoje, por causa da minha pessoa, foi o bom comportamento que eu já venho adquirindo, graças a Deus confiança que o pessoal tem em mim, foi isso que ajudou (S4).

[...] os projetos aqui oferecem muito, não para todos, mas também nem todos querem (S8).

Dessa forma, as oportunidades para participar das atividades de remição, seja ela qual for, estão diretamente ligadas ao crivo disciplinar, pois só são autorizados apenas os presos com bom comportamento. Essa visão é reforçada na própria política de remição pela leitura quando considera esse aspecto como elementar para a execução do trabalho de remição de pena. Entretanto, a contradição é posta quando o princípio de educação para todos é negado. Mesmo que a política preveja punições adequadas para aqueles que não tenham bom comportamento, como é a perda dos dias remidos, ainda a questão disciplinar é uma prática bastante ativa.

Esse entendimento é postulado como opressor e acentua dúvidas a respeito da legitimidade das participações dos apenados no projeto. Isso porque dentro de instituições penitenciárias os critérios para a compreensão de um bom comportamento não parecem ser bem definidos e tem mais a ver com o que agentes penitenciários concordem que sejam bons ou maus.

Em detrimento disso, a segunda questão que merece elucidação ainda é sobre a capacidade organizativa que o sistema penitenciário e as unidades penais têm em assegurar vagas para todos no projeto de remição por leitura. Nas falas de alguns apenados, observa-se que eles consideram que há vagas para todos que queiram participar, mas essa visão não se sustenta tendo em vista a capacidade gerencial da unidade prisional.

[...] é onde é o caso, aqui numa média tá se chegando a quase uns 1700 apenados, então não tem oportunidade para todos porque a demanda de apenados é maior... então não tem para todos (S8).

É fato que nem todos que querem estão autorizados a participar, pois os critérios seletivos anteriormente citados eliminariam de imediato grande parcela da população encarcerada. Destaca-se também que a capacidade de controle e de manutenção das atividades educativas com qualidade, princípio previsto pela política do direito de remição por leitura, estaria irrealizável levando em consideração a capacidade laboral das duas únicas professoras contratadas para estarem à frente das atividades de leitura em todas as unidades prisionais da capital e região metropolitana de João Pessoa.

Isto é, se os mais de mil presos que estão cumprindo pena em regime fechado na unidade pudessem participar do projeto, seria necessário um investimento potencial na estrutura e organização da unidade para atendimento dessa demanda. E, além disso, as questões disciplinares, o problema da escolarização e a falta de compreensão da dinâmica do projeto são fatores que minimizam o interesse dos apenados em inserir-se voluntariamente na remição por leitura. Dessa forma, tem-se um projeto com enorme potencial, mas ainda sendo desenvolvido de forma tímida e pontual, apenas para alguns privilegiados.

A despeito do projeto, nas falas dos apenados entrevistados, os mesmos atribuem diversos significados às suas participações nas atividades sugeridas. Vão desde a remição propriamente dita, que aparece como interesse primeiro e motivador para o voluntarismo nas atividades. E depois como fator principal, que possibilitou para alguns entrevistados a retomada de seus interesses pelas práticas de leitura e, para outros, a transformação de perspectivas de liberdade.

[...] eu comecei a participar já visando algo que venha dar errado no futuro, pois tenho certeza que vou ser absolvido, pois foi uma acusação de um apenado que eu nem conheço e eu sei que vou ser absorvido, mas caso haja algum empecilho e eu for condenado, a leitura vai me ajudar muito, porque a minha situação é o art. 121, é homicídio, e homicídio no mínimo quando se pega é 15 anos, que para um apenado primário fica 6 anos, então nesses 6 anos eu vou ganhar 48 dias em cada ano, quer dizer, vou ganhar quase 7 meses no caso de uma condenação (S1).

[...] não vou mentir para você, no início eu participei desse projeto apenas por interesse de obter meus 4 dias de remição [...] mas foi um divisor de águas, pois era um projeto que eu não tinha interesse nenhum se não fosse pela remição (S2).

[...] tudo beneficia o preso porque ele participando disso ele vai diminuir o tempo de permanência aqui nesse lugar e acho esse lado muito benéfico para ajudar em termos até de você ir embora desse lugar [...] que é o intuito maior de quem está aqui dentro, é diminuir a pena o máximo que puder (S7).

Consoante, é importante entender que para os sujeitos entrevistados participarem do projeto está relacionado ao fato de realizarem leituras nas penitenciárias, até porque na grande maioria das vezes o interesse pelos livros na instituição motivou-se pela possibilidade de participação do projeto, o que estaria interligado com a remição da pena, utilidade mais imediata que os apenados enxergam no processo. Dessa forma, o aspecto da remição como alternativa à execução da pena que traz o projeto de leitura se mostra bastante promissor para o interesse que os apenados atribuem na construção dos significados que a atuação deles nesse processo possibilita.

Como discutido anteriormente, a experiência de cárcere priva o sujeito de muitos aspectos da vida e a liberdade é o direito mais atingido, pois os priva do seu desenvolvimento pleno. Assim, sair da condição de detento e assumir mais uma vez a autonomia de suas vidas é o principal objetivo de pessoas que tiveram esse direito cerceado. Logo, compreende-se que não é surpreendente, muito menos tendencioso o fato de que a principal motivação para a participação em projetos de remição seja a transformação dos dias aprisionados em dias de liberdade literal e/ou figurada, pois a leitura traz para o sujeito que a realiza possibilidades infinitas de compreendê-la.

[...] o projeto é importantíssimo, ele é uma das poucas coisas que funciona aqui dentro desse lugar, acho que os governantes deveriam

se interessar em incentivar mais o estudo e o trabalho aqui dentro, porque vamos dizer que 80% das pessoas que vivem aqui é do crime e querem permanecer no crime e os outros 20% não querem, estão aqui por um momento impensado, mas que tem pensamentos bons (S4).

[...] o projeto tem a importância de reeducar, importância de trazer benefícios, a importância de tirar a gente do lugar onde estamos, é fundamental, tanto na vida da gente como das pessoas que vem fazer esse projeto aqui [...] abriu minha mente, eu tive o privilégio de conhecer algo que eu não conhecia que era essa parte de literatura e, além disso, de conhecer pessoas de fora do presídio que transmite uma coisa maravilhosa, que é uma paz interior, tanto as professoras quanto os professores (S5).

[...] o projeto é muito louvável, porque a partir do momento que eu comecei a participar desse projeto eu tô tomando mais gosto pelo livro, e vai abrindo mais sua mente, você vai vendo os livros e cada livro que você ler você vai tomando mais gosto pela leitura. Antes não gostava de ler, mas depois que comecei nesse projeto fui tomando gosto (S6).

[...] esse projeto da leitura é um dos melhores que já vi em presídios, muitas pessoas não gostam e passam a gostar das leituras, tem uns lá no pavilhão que não gostavam de ler nada e hoje já ler por gosto, às vezes pega um ou dois livros que nem é mais para resenha é porque passou a gostar. É um projeto muito bom que vai além da remição (S7).

[...] ele mudou meu pensamento 100%, foi onde eu soube que buscaria a transformação da minha vida [...] meu pensamento é fazer um curso superior na área de veterinária porque gosto muito de animais (S3).

Assim, há de se entender duas vertentes que se complementam nas falas dos apenados. A primeira elucida que os aspectos da remição da pena são promissores porque desperta nos sujeitos o interesse em participar das atividades de leitura. A possibilidade de pagar a pena em menos tempo e sair da cadeia o mais rápido possível chama a atenção dos sujeitos que se inserem no projeto e buscam compreendê-lo melhor para poder atuar. Nesse processo de assimilação da obrigatoriedade de realizar as atividades sugeridas para que parte da pena seja remida, é onde acontece a transformação e a proposta deixa de ser um projeto apenas de remição para ser um trampolim que impulsiona perceber a vida com outros olhos e possibilita tomadas de decisões mais coerentes, pelo menos enquanto ainda privados de liberdade.

A segunda fala a despeito dos agentes que contribuem para que o projeto tome corpo e vida. Os sujeitos apontam para a qualidade profissional das professoras que atuam no projeto e mostram que, visando o desenvolvimento de alternativas educacionais dentro de instituições penitenciárias, a atuação profissional jamais poderá ser qualquer uma, pois situações complexas exigem igualmente atuações complexas. Dessa forma, além da necessidade de especialização na temática, os profissionais que desempenham essa atividade precisam ser sensíveis aos processos educacionais que são desenvolvidos nesses espaços e, como coloca os sujeitos, possam reforçar o sentimento de paz necessário para ambientes de constantes tensões como é o cárcere.

Como se verifica, as ações atuais da remição pela leitura, por razões diversas, estão longe de atingir a todos: atendem apenas uma pequena parte da população carcerária. Entretanto, a parte que elas conseguem atender são expressamente significativas para contextualizar a vida dos sujeitos que delas participam, podem também recriar histórias e possuem potenciais de reorganizar os pensamentos para impulsionar protagonismos sociais distantes da criminalidade, como coloca S4.

Um aspecto importante a ser mencionado diz respeito ao que os sujeitos citam como “tomar gosto pela leitura”. Gostar de ler, para parte majoritária dos entrevistados, nunca foi um sentimento vivo e até mesmo possível. Alguns até reconheciam a importância de estudar e com isso de ler, mas atribuíam essa atividade a pessoas que tivessem “jeito” para isso. Não pensavam que esse jeito eram habilidades que se criam e amadurecem. Após a coragem de encarar o projeto e participar das atividades de leitura, esse sentimento se mostra bastante presente e é, na sequência da remição, o fato que mais inspira a participação ativa no projeto.

É indubitável para os sujeitos que suas participações nas atividades do projeto de remição por leitura tenham sido fundamentais. Nesse sentido, os sujeitos apontam os benefícios para a vida no fortalecimento de seus projetos individuais e na possibilidade de expandir para outros espaços e outras pessoas os aspectos positivos e transformadores que a leitura os proporcionou.

[...] eu tenho muito conhecimento na cidade de Bayeux, eu tenho um intuito de levar um projeto de leitura para as escolas do município, inclusive eu tenho muitos livros em casa, vou tentar fazer uma biblioteca ao ar livre para incentivar os jovens e as crianças a lerem,

essa é uma meta, porque em Bayeux tem uma biblioteca, mas não tem incentivo de conquistar os jovens a ir lá para ler, e eu tenho essa intenção, de fazer numa praça, ao ar livre e incentivar os jovens a lerem, como também contar um pouco da minha vida, o que passei, para que eles reflitam e futuramente não caiam num lugar desses (S1).

[...] esse projeto é um projeto para o resto da minha vida, aprendi a gostar de ler como também vou incentivar os meus filhos a gostar (S4).

[...] me ajudou em tudo, inclusive se ao término do meu curso superior, quando eu tiver realizado, se eu tiver um espaço e condições de um dia voltar a um lugar como esse para fazer o trabalho que vocês fazem aqui eu teria muito interesse [...] entendo que não é só vir e aplicar o projeto, é vir aqui e ter uma áurea, uma energia, ter um carinho, a simplicidade, a vocação de ensinar e de mostrar a cada uma dessas pessoas que estão aqui que o caminho é esse (S5).

Nessa perspectiva, outro significado construído pelas percepções dos sujeitos em privação de liberdade que participam do projeto de remição de pena pela leitura diz respeito à formação de leitores. As alternativas inseridas por meio das atividades de leitura implantada no contexto prisional, quando organizadas com objetivos pedagógicos, e por isso políticos, são efetivos em se mostrarem também como precursoras no entendimento da leitura como uma prática de vida essencial à formação do sujeito.

No caso dos apenados leitores, verifica-se um grupo de sujeitos desafiando formas de opressão em meio a um cenário hostil com diversas especificidades culturais. Assim, somando-se ao fato de que as pesquisas nesse cenário são bem enfáticas ao afirmar que as interações constituídas dentro desses espaços são baseadas em relações complexas de poder e dominação, a prática de leitura, apresenta-se como uma forma de acesso ao conhecimento e, na perspectiva da formação de leitores, significa exercer papéis na sociedade com maiores possibilidades e preparos para protagonismos transformadores na experiência social de populares.

[...] uma coisa que não abrirei mão quando retornar às ruas será minhas leituras, todos os dias eu vou ler, vou comprar livros e deixar na minha casa, quando eu chegar do meu trabalho antes de dormir, todo horário que eu tiver disponível eu vou continuar lendo. Vou ler livros de autoajuda, porque sei que há discriminação lá fora para ex-presidiários (S3).

[...] meu retorno para a sociedade será com uma vista mais ampla e mais aberta para as coisas. E vigiar, vigiar porque o mundo é muito perverso (S4).

[...] quando eu voltar para as ruas serei muito criticado, mas a gente tem que pedir forças a Deus e erguer a cabeça porque o mundo não acabou aqui, você errou mais pode reconstruir tudo que perder, a vida não para aqui (S7).

[...] a vida lá fora não vai ser fácil, porque tem um período ainda no semiaberto, estou trabalhando pela parte da manhã e me recolho pela parte da noite, mas eu tenho que reservar um tempo para fazer um curso, meter a cara nos livros porque pra mim nada parou, então nos períodos vagos preciso fazer alguma coisa, o que não pode é parar, relaxar (S8).

Incorporadas às reflexões que esses sujeitos apresentam a despeito do seu retorno para as ruas após a experiência de cárcere, a leitura aparece como uma atividade viva, a qual os mesmos não pretendem abandonar. Ao contrário, todos os apenados entrevistados foram enfáticos ao afirmarem que ler passou a ser um projeto de vida, bem como uma alternativa que corrobora de forma direta ou indireta em outros projetos, pois ao identificar-se com personagens, ao perceberem a sociedade de forma mais crítica e ao incluírem-se ao conhecimento de modo mais dinâmico e satisfatório, esses sujeitos recriaram suas trajetórias e suas capacidades de atuações efetivas e com melhores elaborações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar significados atribuídos a práticas de leituras por internos penitenciários participantes de projeto que prevê a remição de pena por leitura. Inseriu-se no espaço da Penitenciária Desembargador Silvio Porto, na cidade de João Pessoa/PB e buscou as interações observáveis neste âmbito que se relacionam com as atividades de leitura.

No desenvolvimento da análise dos dados, três categorias discursivas surgiram como forma de explicitar os significados construídos pelos sujeitos da pesquisa. No relatório são apresentadas com subdivisões por questões didáticas e de ênfase às suas especificidades. Entretanto são categorias dialógicas e que mostram relações de dependência.

A saber: a pena privativa de liberdade aparece como seara punitiva e os espaços em que ela se realiza são estruturados e dinamizados para a punição das transgressões à lei que, *a priori*, a partir dos problemas diagnosticados como a superlotação carcerária e outros, potencializa o aspecto punitivo por si só, sem perspectivas contundentes em relação à sócioeducação. Contudo, quando esses espaços possibilitam práticas formativas durante a execução da pena mostram-se promissoras para alternativas mais coerentes a ela. Desse modo, a organização de projetos de leitura inseridos nesse contexto e que prevê a remição de parte da pena são ferramentas essenciais para a autoavaliação da condição de sujeito e dos protagonismos sociais possíveis de serem alcançados pensando numa formação popular crítica.

Os dados acenam para o princípio do elemento penitenciário nas prisões, pois como se sabe, o elemento penitenciário deu uma nova roupagem à pena privativa de liberdade e atribuiu à prisão objetivos mais amplos: de formação e de cidadania. A pena privativa de liberdade passa a ser significada entre os sujeitos pesquisados como alternativa para o aprimoramento de habilidades sociais correspondentes à cidadania e para o acesso a direitos historicamente negados. Na mesma proporção em que os sujeitos passam por práticas formativas críticas, sugerem a apreensão de conhecimentos que possibilitam os mesmos a elucidarem direitos e deveres legítimos. No entanto, reconhecem que a capacidade organizativa do sistema e da unidade prisional é o grande algoz para experiências de cárcere opressoras.

Na convivência entre pessoas distintas em espaços superlotados, os apenados mostram a necessidade de reestruturações coletivas para a observação de relações mais saudáveis. Na percepção dessa necessidade, criam e recriam referências que movimentam as práticas educativas nesse espaço e possibilita a adesão de sujeitos a projetos educativos que possuem potencialidades de contribuir para a transformação de imaginários. Ou seja, os dados mostram que o boca a boca é um responsável significativo para a adesão de apenados ao projeto de leitura e que as referências criadas a partir da inserção dos sujeitos nessas práticas acenam também para mudanças de atitudes frente à condição de interno penitenciário.

Os dados continuam mostrando que o núcleo familiar dos sujeitos em execução de pena que participaram da pesquisa é um importante aliado às práticas formativas possíveis. A experiência de cárcere em que os sujeitos estão submetidos mostra a fundamental necessidade de reforçar os laços familiares para uma rede de combate às práticas opressoras: aos rótulos, às prescrições sociais, à reprodução da criminalidade, à reincidência e outros.

O apoio familiar significa fator essencial na realização de projetos que vão de encontro à criminalidade. Os extremismos da condição de cárcere fazem imperativo que seus efeitos sejam combatidos tanto dentro como fora da prisão. Desse modo, o estado deve estruturar-se para oferecer um apoio ativo à família, evitando situações vexatórias e investindo em formação e acompanhamento para esclarecer, para aceitar, para incluir, reforçar laços e reaproximar os familiares.

A possibilidade de realizar leituras no cárcere como uma atividade igualmente formativa acena para os sujeitos como forma de arma intelectual, prevendo uma atuação social mais crítica e, como consequência, protagonistas das histórias de vida com relação aos objetivos postulados nas políticas da sócioeducação. Dessa forma, as inserções de práticas emancipatórias a partir das reflexões da Educação Popular se mostram com potencial para formações mais políticas e menos alienadas nesse processo educacional.

O letramento literário aliado às atividades de leitura propõe características comunicativas, linguísticas e de aquisição de formas mais cultas da língua escrita e falada, que se mostram almejadas pelos participantes dessas atividades. Isso porque se criam referências outras e destaca uma melhor educação considerada por eles a partir do momento em que conseguem se comunicar de uma forma mais

aceita socialmente, a escrever coerentemente e participar de processos de construção crítica do pensamento social.

A oportunidade de participar de projetos de remição por leitura significa a possibilidade de cumprir pena num menor tempo, o que se mostra bastante motivacional para que os sujeitos possam despertar o interesse inicial em se inserir nos projetos de leitura e participar das atividades de remição. Os dados elucidam que a partir do interesse pela remição da pena os sujeitos passam a conhecer melhor a proposta de leitura no cárcere e espontaneamente verificam transformações significativas nas formas de ler o mundo, no acesso ao conhecimento, na incorporação de projetos de liberdade mais dinâmicos com as organizações sociais, na reescrita de histórias de vida e na possibilidade de, aliada a outros setores e atividades, rechaçar o aspecto da criminalidade como alternativa única.

Os dados ainda apontam para a potencialidade que têm as propostas de leitura no âmbito penitenciário. Apesar disso, é possível verificar que essas atividades necessitam serem postuladas em caráter de projetos permanentes, afastando-se das ações pontuais e tornando-as uma política efetiva como alternativa à formação de sujeitos marginalizados. Quando os projetos de que se fala estão politicamente e pedagogicamente bem acentuados, que visem à formação de leitores, que se conectem ao contexto dos sujeitos, que consigam movimentar as expectativas deles, observa-se, pois, que são capazes também de inspirar e os sujeitos citam a vontade de expandir essas práticas de leitura para outros espaços como ação preventiva à criminalidade.

Ciente de que toda pesquisa tem limites e arranjos próprios e de que os resultados a que se chegam atravessam um campo analítico proporcional ao contexto espaço-temporal em que são analisados, logo, os resultados aqui expressos fazem emergir a necessidade de outras investigações que dialoguem com assuntos complexos do fenômeno em questão. Dessa maneira, a possibilidade de explorar as lacunas deixadas pelas práticas do fenômeno quando em atuação são fontes importantes para a investigação científica, bem como para a transformação de realidades, como desejam as abordagens da Educação Popular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ueliton Santos de; FERREIRA, Félix Fábio. Crise no sistema penitenciário brasileiro: capitalismo, desigualdade social e prisão. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 24-38, abr. 2014. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/471> Acesso em: 21 jul. 2020.

Atlhas da Violência 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa econômica aplicada; Fórum brasileiro de segurança pública. Brasília: Rio de Janeiro, 2019.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BLUMER, H. **A natureza do interacionismo simbólico**. In: MORTENSEN, Charles (Org.). Teoria da Comunicação: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 119-138. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075930/mod_resource/content/1/Interacionismo%20Simbólico%20-%20H%20Blumer%20%281%29.pdf. Acesso em: 10 de ago. de 2018.

BONFIM, Delane Silva da Matta. A garantia constitucional do direito à educação pelo disciplinamento do preso com o avanço da reforma da Lei nº 12.433/2011. **Jurisprudência mineira**, Tribunal de Justiça de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 62, n. 199, p. 51–55, out./dez., 2011. Disponível em: <https://bd.tjmg.jus.br/jspui/handle/tjmg/8452> Acesso em: 21 jul. 2020.

BÓZIO, Jéssyca Finantes do Carmo; MOLIN, Beatriz Helena Dal. Remição pela leitura e práticas de letramento: uma relação interdependente rumo à libertação. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 3, p. 107-120, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/14480> Acesso em: 10 ago. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Trinta Anos Depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular nos movimentos de cultura popular dos anos 1960. In: UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação popular na América Latina**: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correia. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662> Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.464 de 28 de março de 2007**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11464.htm Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.245 de 24 de maio de 2010**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12245.htm Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seç. 1, p. 1, jun. 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12433-29-junho-2011-610870-norma-pl.html> Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 6.368, de 21 de outubro de 1976**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1976. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6368.htm Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Brasília, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9099.htm Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEE, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.714, de 25 de novembro de 1998**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9714.htm Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei n. 8.072, de 25 de julho de 1990**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2017**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública; Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

BRASIL. Ministério da justiça. **Levantamento nacional de informações presidiárias: Infopen – julho a dezembro de 2018**. Brasília, jul./dez. 2018. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojMDM4YWJiYTAtMzViNS00MzNiLWYyODUzMmJjZTA3ZjZjZmUxIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9> Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da justiça. **Levantamento nacional de informações presidiárias: Infopen –dezembro de 2019**. Brasília, dez. 2018. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojZTkZGJjODQ0NmJiMi00OTJhLWFiMDktNzRlNmFkNTM0MWI3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9> Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Resolução n. 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação dos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seç. 1, p. 22-23, mar. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. Resolução nº. 3, de 5 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 46, Seç. 1, p. 26. Mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-3-de-5-de-marco-de-2020-246767725> Acesso em: 10 ago. 2018.

CAMPOS, Aline (org.). **Ler e escrever na prisão: experimentações em Tocantinópolis** - TO. Brasília, DF: Croma Tecnologias, 2019.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoenov2009.pdf> Acesso em: 18 jul. 2019

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARRILLO, Alfonso Torres. **Educación popular: trayectoria y actualidad**. Caracas: UBV, 2007.

CARVALHO, Virgínia Donizete de; BORGES, Livia de Oliveira; REGO, Denise Pereira do. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.30, n.1, p.146-161, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000100011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 ago. 2018.

CINQUE, Yara Maria da Silva; ALMEIDA, Carlos Candido de. Acesso à leitura e remição de pena no Brasil: uma análise crítica visando a agenda 2030 da ONU. **E-LIS reposit**, [S.l.], 2019. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/38637/> Acesso em: 01 dez. 2019.

CNJ, Conselho Nacional de Justiça. **Portaria Conjunta n. 276, de 20 de junho de 2012.** Disciplina o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. Brasília, Departamento Penitenciário Nacional, 2012. Disponível em: https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view Acesso em: 01 dez. 2019.

CNJ, Conselho Nacional de Justiça. Recomendação n. 44, de 26 de novembro de 2013. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, n. 224, p. 2, nov. 2013. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1907> Acesso em: 01 dez. 2019.

COELHO, Edmundo Campos. **A oficina do diabo e outros estudos sobre criminalidade.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

COLMEIA, Zé. **Família e Cárcere:** os efeitos da punição sobre a unidade familiar e a necessidade de inclusão. Boletim do Centro de Apoio Operacional das Promotorias Criminais, do Júri e de Execuções Penais – Área de Execução Penal, [S.l.], 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/7423705/Z%C3%89_COLMEIA - Fam%C3%ADlia e C%C3%A1rcere Os efeitos da puni%C3%A7%C3%A3o sobre a unidade familiar e a necessidade de inclusao](https://www.academia.edu/7423705/Z%C3%89_COLMEIA_-_Fam%C3%ADlia_e_C%C3%A1rcere_Os_efeitos_da_puni%C3%A7%C3%A3o_sobre_a_unidade_familiar_e_a_necessidade_de_inclusao) Acesso em: 22 jan. 2020.

CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. Cedes**, 2010, v.30, n. 81, p.157-178. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000200003> Acesso em: 05 jul. 2017.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. Estado e PCC em meio às tramas do poder arbitrário nas prisões. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 213-233, nov. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702011000200009&lng=en&nrm=iso Acesso em: 08 ago. 2019.

DINIZ, Marcelo Mattar. Leniência e permissividade: considerações sobre a questão carcerária no Brasil. **O Alferes**, Belo Horizonte, v. 27, p. 75-105, 2017. Disponível em: <https://revista.policiamilitar.mg.gov.br/periodicos> Acesso em: 08 ago. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva:** curso no Collège de France (1972 – 1973). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. ed. 23. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O direito à leitura na prisão: uma experiência não escolar em presídio feminino no Brasil. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 79-91, 23 mai. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/about/contact> Acesso em: 18 jan. 2020.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em Prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. In: IRELAND, Timothy Denis (org.). Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+em+pris%C3%B5es/8b4d6cb0-12db-4ad8-87fc-47e7c52a6153?version=1.3> Acesso em: 18 jan. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal**. Petrópolis: FAPERJ, 2012.

MACHADO, Vitor Gonçalves. Análise sobre a crise do sistema penitenciário e os reflexos do fracasso da pena de prisão. **Derecho y Cambio Social**, Lima, n. 33, p. 1-25, 2013. Disponível em: http://www.derechocambiosocial.com/revista033/a_crise_do_sistema_penitenci%C3%A1rio.pdf Acesso em: 08 ago. 2019.

MARANHÃO, Douglas Bonaldi. Remição da pena à luz das alterações realizadas pela Lei 12.433/2011. **Revista Jurídica da UniFil**, [S.l.], v. 11, n. 11, nov. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/rev-juridica/article/view/717> Acesso em: 19 jul. 2020.

MEJÍA, Marco Raúl J. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: In: STRECK, Danilo Romeu.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educación Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MELO, André. **Uma reflexão sobre a questão carcerária no Brasil e nos EUA**. Revista espaço livre. V. 12. N, 23, jan. jun./2017.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da educação popular frente a diversidade e exclusão. In: UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educación popular na América Latina: desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2006.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em: 06 jul. 2017.

ONU, Organização das Nações Unidas. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela)**. Centro Internacional de Viena, Viena, 2016. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf Acesso em: 01 dez. 2019.

PEREIRA, Jeferson Botelho; CARDOSO, Dioni Barbosa; CARVALHO, Geraldo Guilherme Ribeiro de. A banalização da prisão preventiva e seus reflexos na superlotação carcerária. **Jus Brasil**, [S.l.], mar. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/64984/a-banalizacao-da-prisao-preventiva-e-seus-reflexos-na-superlotacao-carceraria/2> Acesso em: 01 dez. 2019.

PÉREZ, Esther. **El reto fundamental**. *La Piragua*, n. 18, México, p. 42-45.

PONTUAL, Pedro. Presentación: movimientos sociales, tema vital para la educación popular. **La Piragua - Revista Latinoamericana de Educación y Política**, Panamá, v. 1, n. 27, p. 3-5, 2008.

PROENÇA, Débora Maria; OLIVEIRA, Marilu Martens. Remição pela leitura: a literatura e a humanização no cárcere. *In: seminário do ICHS – Humanidades em Contexto: saberes e interpretações. Anais eletrônicos [...]*. Cuiabá, 11 a 14 de nov. 2014. Disponível em: <http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/view/1647/387> Acesso em: 01 dez. 2019.

RAMALHO, José Ricardo. **O mundo do crime: a ordem pelo avesso**. São Paulo: IBCCRIM, 2002.

RANGEL, Hugo. Panorama internacional de las políticas de educación en prisiones. Una perspectiva global de las instituciones democráticas de justicia. **Convergence**, Leicester, v. 42, n. 2/4, p. 25-62, 2009.

RIBEIRO, Nilva Ferreira. A prisão na perspectiva de Michel Foucault. *In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EduFSCar, 2011.

RIZO, Marta. El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia um nuevo concepto de comunicación. **Portal de la Comunicación del Instituto de la Comunicación (InCom)**, Barcelona, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://www.um.es/tic/LECTURAS%20FCI-I/FCI-I%20Tema%205%20texto%20c%201.pdf> Acesso em: 10 ago. 2018.

SALLA, Fernando. As rebeliões nas prisões: novos significados a partir da experiência brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 274-307, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 jul. 2020.

SEIXAS, Juliana. Diferenças entre indulto, graça e anistia. **JusBrasil**, [S.l.], 2015. Disponível em: <https://julianaseixas83.jusbrasil.com.br/artigos/172140916/diferencas-entre-indulto-graca-e-anistia> Acesso em: 01 dez. 2019.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. *In: STRECK, Danilo Romeu.; ESTEBAN, Maria*

Teresa. **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil**. 2017. 290p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330933> Acesso em: 03 set. 2018.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2006.

VARELLA, Drauzio. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

WACQUANT, Loïc. Marginalidade, etnicidade e penalidade na cidade neoliberal: uma cartografia analítica. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 2, p.139-164, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a09.pdf> Acesso em: 01 dez. 2019.

WACQUANT, Loïc. **Punir os Pobres: A nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. [A onda punitiva]. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

WINCHUAR, Marcio José de Lima; BAHLS, Diego Paiva. A leitura como prática de (re)socialização no Sistema Penitenciário Nacional. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 147-164, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7391> Acesso em: 01 dez. 2019.

APÊNDICES

Apêndice I: Termos de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DO ENCARCERAMENTO: UM ESTUDO SOBRE REMIÇÃO PELA LEITURA”, desenvolvida por **DOUGLAS WILLIAM QUIRINO PEREIRA**, aluno regularmente matriculado no MESTRADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/UFPB, sob orientação do prof. Dr. Timothy Denis Ireland.

Os objetivos da pesquisa são:

- Analisar a política de remição pela leitura prevista nacionalmente;
- Investigar e sistematizar a trajetória de experiências de remição pela leitura realizada no presídio Desembargador Silvio Porto;
- Buscar entender se e de que maneira as práticas de remição pela leitura têm contribuído para ressignificar o cárcere e a pena de prisão entre os internos estudados.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que tem potencial de corroborar com estratégias coerentes à pena de prisão e se apoia em plataformas políticas que sustentam o estudo como forma de garantir o direito a educação. Como também considera que a literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2019.

Prof. Esp. Douglas William Quirino Pereira
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa